

G

LB
14.75
US
D46
2013



UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE
Faculté d'éducation

Pratiques déclarées d'adaptation de l'enseignement en contexte d'inclusion
d'élèves ayant une dyslexie au deuxième cycle du secondaire

par
Constance Denis

Mémoire présenté à la Faculté d'éducation
en vue de l'obtention du grade de
Maître ès arts, M.A.
Maitrise en sciences de l'éducation

Juillet 2013

© Constance Denis, 2013

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE
Faculté d'éducation

Pratiques déclarées d'adaptation de l'enseignement en contexte d'inclusion d'élèves
ayant une dyslexie au deuxième cycle du secondaire

Constance Denis

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Christelle Lison

Directrice de recherche

Martin Lépine

Codirecteur de recherche

Godelieve Debeurme

Membre du jury

Mémoire accepté le _____

SOMMAIRE

Nous nous penchons, dans le cadre de ce mémoire, principalement, sur les pratiques déclarées d'adaptation de l'enseignement instaurées par des enseignants québécois de français, langue d'enseignement, en contexte d'inclusion d'élèves ayant une dyslexie au deuxième cycle du secondaire. Depuis une dizaine d'années au Québec, l'inclusion scolaire est la voie privilégiée pour l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers. Plusieurs travaux tendent à montrer que l'adaptation de l'enseignement est une condition *sine qua non* à l'efficacité et l'effectivité de l'inclusion scolaire. Pourtant, aucune étude québécoise, à notre connaissance, n'a dressé un portrait des gestes d'adaptation que posent les enseignants québécois de français, langue d'enseignement, en contexte d'inclusion d'élèves ayant une dyslexie au deuxième cycle du secondaire. En fait, à la lumière des recherches antérieures et de l'actualité, il semble que les adaptations soient peu nombreuses et peu répandues. Les explications avancées se résument souvent au manque de formation, de soutien, de temps et de collaboration des enseignants.

L'objectif de ce mémoire consiste donc à 1) décrire la dyslexie telle que perçue par les enseignants québécois de français et 2) relever des pratiques déclarées d'adaptation de l'enseignement en contexte d'inclusion d'élèves ayant une dyslexie au deuxième cycle du secondaire. Les données ont été recueillies auprès de neuf enseignants qui ont été questionnés, lors d'un entretien individuel semi-dirigé, sur leurs pratiques et sur leur définition de la dyslexie. L'analyse et l'interprétation des données font l'objet d'un article soumis aux *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*.

Les données font ressortir que, malgré une définition limitée et parfois peu approfondie, les enseignants décrivent la dyslexie comme une difficulté neurologique en lien avec les processus spécifiques de la lecture et de l'écriture. L'interprétation porte à croire que les gestes d'adaptation sont variés et nombreux. Les enseignants évoquent une variété répartie dans les différentes catégories de la typologie des pratiques d'adaptation de l'enseignement adaptée dans le cadre de cette étude. Les catégories les plus fréquemment mentionnées sont l'adaptation dans l'exécution de la tâche, l'adaptation de l'évaluation ainsi que la guidance/le contrôle. À l'inverse, les enseignants rencontrés ont peu mentionné l'adaptation des consignes, des parcours et des groupements d'élèves. Par ailleurs, plusieurs enseignants interrogés perçoivent l'inclusion négativement, entre autres parce qu'ils soulignent manquer de formation et de soutien. Ils formulent des besoins en lien avec le soutien, la collaboration, la formation et les ressources matérielles et humaines.

Notre étude contribue à l'exploration du domaine de l'inclusion scolaire d'élèves ayant une dyslexie au deuxième cycle du secondaire dans les classes québécoises de français, langue d'enseignement. Elle ne pose que les premiers jalons d'une typologie des pratiques d'adaptation de l'enseignement pour la classification des gestes d'adaptation en contexte d'inclusion d'élèves ayant une dyslexie. En ce sens, la typologie des pratiques d'adaptation de l'enseignement présentée dans le cadre de cette recherche permet l'avancement des connaissances scientifiques en lien avec les pratiques d'adaptation de l'enseignement. De plus, les résultats en lien avec la définition et les gestes d'adaptation permettent de tirer des conclusions et des recommandations à l'intention des milieux de la pratique et de la formation ainsi que ceux de la recherche intéressés par la question des pratiques déclarées d'adaptation de l'enseignement du français au deuxième cycle du secondaire accueillant dans leur classe des élèves ayant une dyslexie.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION.....	27
PREMIER CHAPITRE - PROBLÉMATIQUE	33
1. CONTEXTE DE L'INCLUSION SCOLAIRE	33
2. POPULATION D'ÉLÈVES HDAA	36
3. ADAPTATION DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT	42
4. PROBLÈME ET QUESTIONS DE RECHERCHE.....	44
DEUXIÈME CHAPITRE - CADRE DE RÉFÉRENCE.....	47
1. ÉVOLUTION DES POLITIQUES MINISTÉRIELLES EN MATIÈRE D'ENSEIGNEMENT AUX ÉLÈVES À RISQUE: DE LA SÉGRÉGATION À L'INCLUSION SCOLAIRE	48
1.1. Ségrégation.....	48
1.2. Intégration scolaire	49
1.3. Inclusion scolaire.....	49
2. DYSLEXIE: DÉFINITION	55
2.1. Appellations ministérielles pour la catégorisation de la population d'adaptation scolaire.....	55
2.2. Trouble ou difficulté d'apprentissage.....	60
2.3. Définitions scientifiques de la dyslexie.....	62
3. PRATIQUES D'ADAPTATION DE L'ENSEIGNEMENT	66
3.1. Pratiques d'enseignement.....	67
3.2. Composantes des pratiques d'enseignement	69

3.3.	Adaptation de l'enseignement	72
3.4.	Typologie des pratiques d'adaptation de l'enseignement en cas d'inclusion scolaire d'élèves ayant une dyslexie	74
3.4.1.	Adaptation de l'environnement de cadre de travail	79
3.4.2.	Adaptation des consignes.....	80
3.4.3.	Adaptation dans l'exécution de la tâche	80
3.4.4.	Adaptation du matériel d'enseignement	82
3.4.5.	Adaptation des parcours.....	82
3.4.6.	Groupement des élèves	83
3.4.7.	Guidance/contrôle individualisé	84
3.4.8.	Apport méthodologique et métacognitif du travail.....	85
3.4.9.	Adaptation de l'évaluation.....	86
3.4.10.	Revalorisation de l'élève.....	86
TROISIÈME CHAPITRE - MÉTHODOLOGIE		91
1.	TYPE DE RECHERCHE.....	91
2.	CONTEXTE DE RECHERCHE.....	92
3.	ÉCHANTILLONNAGE.....	93
4.	COLLECTE DE DONNÉES.....	95
5.	TRAITEMENT DES DONNÉES	99
6.	DÉONTOLOGIE.....	100
QUATRIÈME CHAPITRE - ARTICLE		101
CINQUIÈME CHAPITRE - DISCUSSION GÉNÉRALE.....		139
1.	RETOUR SUR LES RÉSULTATS DE L'ARTICLE	139
2.	APPORTS DE L'ARTICLE	144
3.	LIMITES DE LA RECHERCHE ET RECOMMANDATIONS.....	146

CONCLUSION	149
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	153
ANNEXE A - ATTESTATION DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE	163
ANNEXE B - LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.....	165
ANNEXE C - LETTRE D'INFORMATION	169
ANNEXE D - LETTRE D'INVITATION AUX ENSEIGNANTS.....	173
ANNEXE E - GUIDE D'ENTRETIEN.....	175
ANNEXE F - PREUVE DE SOUMISSION DE L'ARTICLE.....	179

LISTE DES TABLEAUX¹

Tableau 1	Composantes et implications éducatives de l'inclusion	52
Tableau 2	Typologie des pratiques d'adaptation de l'enseignement en contexte d'inclusion d'élèves ayant une dyslexie	76
Tableau 3	Caractéristiques des participants	95

¹ Il s'agit des tableaux de l'ensemble du mémoire à l'exception de ceux de l'article (quatrième chapitre).

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Représentation schématique du développement des principaux processus de lecture.....	59
Figure 2	Étapes de planification correspondant aux principales phases du processus d'enseignement identifiées par Jackson (1968).....	70
Figure 3	Pratiques déclarées d'adaptation de l'enseignement reparties selon le nombre d'enseignants.....	141

LISTE DES ABREVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ACTA	Association canadienne des troubles d'apprentissage
APA	American Psychological Association
CÉGEP	Collège d'enseignement général et professionnel
CENTAM	Clinique d'évaluation neuropsychologique et des troubles d'apprentissage de Montréal
CIM	Classification internationale des maladies
COPEX	Comité provincial de l'enfance exceptionnelle
DÉFIS	Démarche éducative favorisant l'intégration sociale
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
EHDAA	Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
FCSQ	Fédération des commissions scolaires du Québec
FSE	Fédération des syndicats de l'enseignement
HDAA	Handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
IDA	International Dyslexia Association
IMSE	Indice milieu socioéconomique
INSERM	Institut national de la santé et de la recherche médicale
IUFM	Institut universitaire de formation des maîtres
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
NCRÉ	Nouveaux centres de la recherche en éducation
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
PACTE	Programme d'action communautaire sur le terrain de l'éducation
QI	Quotient intellectuel
SFR	Seuil de faible revenu

Pour toi, Victor
Pour ton courage

*Il y a ceux qui ont tout pour réussir
Et ceux qui réussissent malgré tout.*

Francis Pelletier

*Les enfants ont droit à l'éducation
[, car] une démocratie et une économie saines
requièrent leur contribution en tant que citoyens instruits*

Cour suprême du Canada

*L'éducation est un progrès social...
L'éducation est non pas une préparation à la vie,
l'éducation est la vie même.*

John Dewey

REMERCIEMENTS

Avec le dépôt de ce mémoire et sa publication, nous mettons fin à deux années de travail, de réflexion et de recherche. Dans les moments d'intenses plaisirs et de joies, mais également dans les moments de doute et d'abattement, nous avons pu compter sur le soutien indéfectible de plusieurs personnes. Elles ont, sans l'ombre d'un doute, contribué à la réalisation de ce mémoire. Nous aimerions spécialement remercier:

- Madame Christelle Lison, de l'Université de Sherbrooke, directrice passionnée et passionnante, disponible et efficace, sans qui nous n'aurions jamais entamé le processus et sans qui nous ne l'aurions certainement jamais achevé. Sa présence et son soutien sont inestimables;
- Monsieur Martin Lépine, de l'Université de Sherbrooke, codirecteur inspirant par sa passion, son dévouement et son dynamisme;
- Madame Godelieve Debeurme, Madame Pascale Nootens et Madame Annabelle Caron, de l'Université de Sherbrooke, d'être des modèles de réussite et de dévouement tant dans la recherche que dans l'enseignement;
- Madame Anne Gombert et Monsieur Laurent Pratali, de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres d'Aix-Marseille, pour l'accueil à Aix-en-Provence, pour les échanges tellement instructifs et pour la générosité dont ils ont fait preuve à notre égard;
- Madame Marie-France Noël, adjointe au vice-décanat aux études supérieures en recherche, pour la générosité et les encouragements;
- Madame Christine Maillette, enseignante à l'école Curé-Antoine-Labelle, pour nous avoir aidée dans le recrutement des participants que nous remercions chaleureusement d'ailleurs;

- Madame Lucie Carbonneau, enseignante au collège Mont Notre-Dame, pour le soutien, l'écoute et la générosité;
- Madame Carole Beaudoin, mère de six enfants et femme accomplie, sans qui nous ne serions pas en vie et sans qui nous ne connaîtrions pas toute la beauté du monde. Son amour et sa simplicité sont précieux;
- Monsieur Robert Denis, intellectuel exemplaire, sans qui la maîtrise n'aurait jamais été un objectif de vie;
- Madame Marguerite Denis, Monsieur Éric Gosselin, Monsieur Charles Denis, Madame Audrey Dubois, Madame Alice Denis, Madame Odile Denis, Monsieur Victor Denis d'être nos fidèles compagnons, de nous inspirer et de nous comprendre (parfois);
- Monsieur Patrick Chabot de faire preuve de compréhension à notre égard, de nous encourager, de nous soutenir et d'accepter les sacrifices que nos choix apportent;
- Madame Suzanne Denis pour les encouragements et le soutien de l'enseignante d'expérience;
- Madame Francine Denis et Monsieur André Léger de nous accueillir et de nous écouter avec amour et simplicité;
- Madame Roselyne Lampron, Monsieur Charel Steinchen, Monsieur Miguel Boucher, Madame Naomi Grenier, Madame Marie-Christine Poulin et Madame Catherine Crête-D'Avignon, Madame Josée-Anne Côté, Madame Rodine Eid pour votre générosité, votre présence et votre soutien;
- Madame Arianne St-Germain, Madame Marie-Ève Robin, Madame Jenny Luong, Madame Maude Brosseau-Guénette, Monsieur Dany Létourneau, Monsieur Vincent Talbot, Monsieur Louis-Philippe Chrétien, Monsieur Pierre Genest-Denis, Monsieur Gabriel Lefebvre, Madame Audrey Corbeil, Monsieur Marc-André Maheux pour votre amitié inaltérable;

- Le Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture (Collectif CLÉ) de nous permettre d'avoir un bel environnement de travail, des équipements adéquats et des collègues merveilleux qui nous empêchent de vivre dans l'isolement;
- L'Association Générale Étudiante de la Maîtrise et du Doctorat en Éducation de l'Université de Sherbrooke (AGEMDEUS) pour les moments de répit dans un espace convivial qui diminuent la solitude;
- Le Programme de bourses du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport pour les courts séjours d'études universitaires à l'extérieur du Québec et Les Offices jeunesse internationaux du Québec pour le soutien financier dans le cadre du stage de recherche appliquée à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres d'Aix-Marseille à Aix-en-Provence.

AVANT-PROPOS

«Un enseignement qui n’enseigne pas à se poser des questions est mauvais.»

Paul Valéry

Née au sein d’une famille nombreuse, nous avons eu la chance de côtoyer au quotidien cinq autres enfants. Cinq personnes complètement différentes de nous qui ont dû, comme nous, aller à l’école primaire du quartier pour ensuite se diriger vers l’école secondaire et continuer leur cheminement scolaire. À table, le soir, tous ensemble à faire nos devoirs, nous avons rapidement constaté que chacun avait sa manière d’apprendre et d’accéder aux connaissances. Nous pensons souvent à notre frère aîné pour qui l’abstrait ne recèle aucun mystère ou à notre petite sœur qui apprend aisément le nom de tous les muscles ou les os humains. Au fil des années, notre benjamin semblait cumuler des difficultés scolaires sans que nous puissions les expliquer. C’est ainsi qu’au fil du temps, nous avons appris le sens du mot dyslexie. Malgré tout ce qu’il est possible d’en penser, pour nous, c’était simplement une autre manière d’apprendre qui demandait, parfois, de faire preuve de créativité. Pourtant, pour notre cadet, ce fut synonyme de multiples difficultés et échecs... Et lorsque nous y pensons, il nous est impossible de passer outre tout le potentiel dont ce jeune homme dispose. Avant que notre frère ne sorte du système scolaire, tous les efforts déployés par nos parents et lui nous laissent pensive... Et, malgré tous les obstacles, il a empoché son diplôme de cinquième secondaire.

Témoin des difficultés que la dyslexie pouvait entraîner, nous nous sommes inscrite au baccalauréat en enseignement du français au secondaire à l’Université de Sherbrooke avec des questions bien précises en tête. Nous avons eu l’occasion, au cours de notre cursus, de nous intéresser à la didactique, à la pédagogie, à la

psychologie pour ne nommer que quelques disciplines proposées. Au cours de notre troisième stage au Collège Numa-Droz (Chaux-de-Fonds, Suisse), nous avons enseigné à des élèves ayant une dyslexie inscrits dans une classe de septième année préprofessionnelle. Les jeunes étaient voués, dès la sixième année, à des métiers. En constatant qu'ils ne retenaient jamais le schéma narratif, nous l'avons spontanément comparé à un sandwich auquel il est difficile de retirer des morceaux sans en modifier le goût et la nature. Ainsi, la situation initiale et celle finale, à l'image du pain, constitue un élément essentiel du schéma narratif. Nous avons ainsi appris que l'enseignement aux élèves ayant des besoins particuliers exigeait innovation et créativité. Alors, d'autres questions se sont ajoutées à celles que nous avions initialement. En fin de parcours, plusieurs restaient encore sans réponse. Avec un seul cours d'introduction aux difficultés d'apprentissage et de comportement, nous considérons que nous n'étions pas prêtes à aider les élèves ayant une dyslexie à réussir leur passage au secondaire et que, bon gré mal gré, ces élèves se retrouvaient dans les classes ordinaires.

Ainsi, nous nous sommes inscrite à la maîtrise en sciences de l'éducation en espérant créer, bien naïvement, un moyen révolutionnaire d'aider les élèves ayant une dyslexie. Après plusieurs mois à cogiter, nous sommes retournée à nos premières amours: l'enseignement et la pédagogie. Au cours de nos recherches, nous avons notamment consulté les articles d'Anne Gombert, maître de conférences à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres D'Aix-Marseille (IUFM), qui ont inspiré notre recherche. Ainsi, pour aider les élèves ayant une dyslexie, nous allions relever les gestes posés par les enseignants pour favoriser leurs apprentissages. Dans le but de rendre nos résultats accessibles aux enseignants, aux étudiants et aux intervenants en enseignement, nous avons choisi de rédiger un mémoire par article afin de le soumettre à la revue gratuite et libre d'accès sur Internet les *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*.

Au fil des mois à la maîtrise, nous avons décidé de quitter l'Amérique pour rencontrer Anne Gombert et échanger avec elle dans le but d'améliorer le classement de ces gestes que sa typologie propose et qui nous semblait, à la lumière de nos données, regorger d'un immense potentiel. L'apport du système scolaire québécois par notre recherche ajoute, à notre avis, à ce potentiel initial. Les échanges précieux dont nous avons bénéficié avec Anne Gombert, Laurent Pratali, son adjoint, et les enseignants rencontrés en Europe nous permettent de constater que notre intérêt personnel pour la prise en charge d'élèves ayant une dyslexie est en fait une préoccupation internationale.

À la veille de terminer notre maîtrise, nous réalisons que nous avons apporté des éléments de réponses à la plupart de nos questions mais que certaines demeurent sans réponse. Nous croyons sincèrement que notre projet permet à des enseignants de se référer à une typologie des pratiques d'adaptation de l'enseignement leur permettant d'aider les élèves ayant une dyslexie à vivre la réussite au cours de leur cheminement scolaire.

INTRODUCTION

Le cas des élèves ayant des troubles d'apprentissage² dans les écoles publiques est, depuis le tournant des années 2000, devenu un sujet d'intérêt public. En effet, la décision Moore³ rendue par la Cour suprême du Canada en 2012 opposant les parents d'un enfant d'âge primaire ayant une dyslexie⁴ au ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique qui refusait de fournir des services adaptés pour l'éducation de l'enfant donne un exemple de l'évolution de la pensée populaire (Cour suprême du Canada, 2012). En ne fournissant pas les mesures de remédiation nécessaires pour que l'enfant Moore puisse fréquenter l'école publique, le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique s'est vu dans l'obligation d'allouer des fonds permettant d'assurer les mesures d'adaptation destinées aux élèves ayant des troubles d'apprentissage mais, également, d'assurer le respect des énoncés de lois et de politiques d'inclusion scolaire afin de répondre aux besoins de ces élèves. Le message est donc clair: «[Sans] mesures d'éducation spécialisée l'élève ayant des difficultés ne peut jouir d'une manière égale aux autres du service visé, à savoir l'éducation publique» (*Ibid.*, p. 28).

² À l'instar de l'Association canadienne des troubles d'apprentissage (ACTA), nous avons choisi de parler d'élèves ayant un trouble d'apprentissage ou ayant une dyslexie. Notre choix s'est posé sur cette expression par souci de respect pour les élèves qui présentent une dyslexie. Notre intention est de parler dans un premier temps de l'individu, soit l'élève, et ensuite du trouble d'apprentissage.

³ Le jugement Moore porte sur le droit et l'accès à l'éducation auquel ont droit tous les élèves. Plus précisément, le cas Moore s'intéresse à l'accès à l'éducation d'un élève ayant une dyslexie nécessitant des mesures d'adaptation pour accéder à l'éducation publique et en profiter. La Cour suprême du Canada a reconnu que l'adaptation des services en éducation était un moyen de concrétiser l'engagement pris par l'État d'offrir une éducation accessible et gratuite pour tous.

⁴ Nous définissons, à l'instar de l'Institut national de la santé et de la recherche médicale (INSERM) (2007) et de Lyon, Shaywitz et Shaywitz (2003), la dyslexie comme un trouble spécifique de la lecture dont les origines sont neurobiologiques. Des difficultés dans la reconnaissance exacte et fluente de mots, une orthographe des mots et des capacités de décodage limitées sont des conséquences de ce trouble. Nous justifierons le choix de notre définition dans le prochain chapitre.

En ce qui concerne la situation de la prise en charge des élèves ayant une dyslexie, au Québec, les mesures d'adaptation de l'enseignement instaurées lors de la publication de la *Politique de l'adaptation scolaire* visent l'inclusion scolaire des élèves handicapés, en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (EHDA) ⁵ (Gouvernement du Québec, 1999). Par inclusion scolaire, nous entendons la possibilité de permettre l'intégration physique, sociale, administrative et pédagogique de l'élève (Friend et Bursuck, 2012; Vienneau, 2006) ⁶. À l'instar de plusieurs chercheurs ⁷ (Gombert et Roussey, 2007; Goupil, 2007; Nootens, 2010; Vienneau, 2002, 2004, 2006), nous croyons qu'elle permet à ces élèves de profiter des services éducatifs offerts à l'ensemble de la population ne présentant pas de besoins particuliers. Pourtant, dans la pratique, la voie de l'inclusion semble, pour l'instant, encore mal définie ou mal interprétée et manquer, par le fait même, d'efficacité et d'effectivité. Bien que de nombreux auteurs soulignent la condition *sine qua non* de l'adaptation des pratiques d'enseignement ⁸ dans un contexte d'inclusion scolaire, les enseignants semblent peu enclins à déroger de leurs pratiques, plaidant un manque de ressources, de temps, de formation et de soutien (Nootens, 2010; Vienneau, 2002, 2004, 2006).

Dès lors, notre recherche s'intéresse aux pratiques déclarées d'adaptation de l'enseignement en contexte d'inclusion d'élèves ayant une dyslexie au deuxième cycle du secondaire. Notre nous intéressons à cette population spécifique étant donné la prévalence de la dyslexie dans les écoles secondaires, mais également le taux de décrochage scolaire important chez les élèves de moins de 20 ans ayant des difficultés

⁵ Notez que nous utilisons l'expression EHDA uniquement lorsque nous parlons de l'appellation. Lorsqu'il s'agit d'individus, en l'occurrence d'élèves, nous préférons utiliser l'expression élèves HDAA.

⁶ Ce mouvement sera mieux présenté dans les chapitres de problématique et du cadre de référence. Pour l'instant, retenons cette définition.

⁷ Dans le seul but de faciliter la lecture et d'alléger le texte, nous utiliserons le genre masculin à titre épïcène.

⁸ Ce concept sera détaillé ultérieurement. Nous retenons, pour le moment, que l'adaptation de l'enseignement se définit comme un «processus qui consiste à prévoir, au moment de la planification, l'ensemble des moyens à prendre pour permettre aux élèves qui manifestent des besoins particuliers de réaliser les apprentissages reliés aux objectifs des programmes d'études officiels» (MEQ, 1985, dans Legendre, 2005, p. 22).

d'apprentissage⁹. Les recherches francophones actuelles portant sur l'inclusion concernent davantage les élèves d'âge primaire laissant de côté ceux en fin de cheminement scolaire obligatoire.

Le premier chapitre présente le contexte dans lequel l'étude a émergé et pose le problème de recherche. Nous proposons d'abord de nous pencher sur le contexte de l'inclusion scolaire au Québec en tenant compte de l'état d'évolution de différents mouvements pédagogiques. Puis, nous posons les repères pour caractériser la population de l'adaptation scolaire, mais aussi pour mieux comprendre la situation des élèves ayant une dyslexie. Ensuite, nous nous intéressons aux pratiques déclarées d'adaptation de l'enseignement en regard des politiques ministérielles ainsi que des préoccupations des enseignants et de leurs syndicats. Le chapitre se conclut par les questions générales de recherche et précise l'intérêt de la recherche sur le plan de la pertinence scientifique, sociale et éducative.

Le deuxième chapitre constitue le cadre de référence sur lequel la recherche repose et présente les concepts utilisés pour comprendre et traiter le problème. Dans un premier temps, nous abordons le concept d'inclusion scolaire tel que défini par divers organismes, dont le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Par la suite, nous présentons les diverses appellations ministérielles pour la catégorisation de la population d'adaptation scolaire. Enfin, la section sur les pratiques d'enseignement aborde plusieurs définitions de ce concept. Puis, différentes adaptations possibles sont présentées selon des typologies tirées de la littérature scientifique (Bailleul, Bataille, Lanoë et Mazereau, 2010; Faure-Brac, Gombert et Roussey, 2012; Gombert et Roussey, 2007; Nootens, 2010). Ce chapitre se clôt avec la définition retenue de la dyslexie et notre objectif spécifique de recherche qui consiste donc à 1) décrire la dyslexie telle que perçue par les enseignants québécois de français et 2) relever les pratiques déclarées d'adaptation de l'enseignement en contexte d'inclusion d'élèves ayant une dyslexie au deuxième cycle du secondaire.

⁹ Les statistiques seront présentées dans le premier chapitre du mémoire.

Le troisième chapitre est consacré à la méthode de collecte de données sélectionnée pour atteindre les objectifs de recherche présentés à la fin du deuxième chapitre et pour tenter de répondre aux questions posées. Nous avons retenu, dans le cadre de cette recherche qualitative, l'entretien individuel semi-dirigé. Les participants sont neuf enseignants québécois de français, langue d'enseignement, en contexte d'inclusion d'élèves ayant une dyslexie au deuxième cycle du secondaire. Est présentée dans ce chapitre la méthode de collecte, de traitement et d'analyse de données recueillies. Également, nous présentons les règles déontologiques respectées, car la recherche ne peut pas se réaliser sans la participation de sujets humains, en l'occurrence des enseignants.

Le quatrième chapitre est certainement le cœur du mémoire puisqu'il présente l'article dans lequel les résultats sont annoncés et interprétés. Reprenant la problématique, le cadre de référence et la méthodologie, l'article apporte un élément de nouveauté en décrivant les résultats en lien avec la définition donnée de la dyslexie par les enseignants interrogés, leurs pratiques déclarées d'adaptation de l'enseignement ainsi que leurs opinions et leurs besoins quant à l'inclusion scolaire. À travers la présentation des résultats et l'interprétation, à la lumière du cadre de référence, est proposée pour nourrir la réflexion.

Finalement, le cinquième chapitre, consacré à la discussion générale, tente d'apporter un éclairage supplémentaire aux éléments discutés dans le cadre de l'article. La première section reprend les objectifs de la recherche en présentant une synthèse des résultats traités dans l'article en plus de les mettre en rapport avec les recherches antérieures. Dans la deuxième section, nous traitons de l'apport de l'article tant sur le plan scientifique que sur le plan social. Nous terminons ce chapitre en annonçant les limites de l'étude.

Enfin, la conclusion expose les retombées scientifiques et pédagogiques de notre recherche en plus d'une synthèse des différents chapitres qui constituent le mémoire. En documentant les pratiques déclarées d'adaptation de l'enseignement en contexte d'inclusion d'élèves ayant une dyslexie au deuxième cycle du secondaire, nous croyons que notre recherche permet l'avancement des connaissances dans le domaine de l'inclusion scolaire, et ce, particulièrement au secondaire. Quelques pistes de réflexion pour les recherches ultérieures permettent de clore ce chapitre.

PREMIER CHAPITRE

PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous étudions, d'abord, l'évolution temporelle des politiques ministérielles touchant l'inclusion scolaire des élèves ayant des besoins particuliers afin de mieux situer l'intérêt de notre recherche dans le contexte scolaire québécois. Puis, nous abordons la question des pratiques d'adaptation de l'enseignement dans le but de favoriser l'inclusion scolaire. Ensuite, nous présentons la population touchée par ces mesures. Finalement, nous clarifions les objectifs visés par la présente recherche et nous concluons le chapitre par l'énonciation des questions de recherche.

1. CONTEXTE DE L'INCLUSION SCOLAIRE

Avec l'avènement, au secondaire, du *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle* (Gouvernement du Québec, 2006a), du *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle* (Gouvernement du Québec, 2007a) et de la *Politique de l'adaptation scolaire* (Gouvernement du Québec, 1999), le cadre d'organisation et les objectifs de scolarisation des élèves ayant des besoins particuliers¹⁰ ont été précisés. Ces politiques préconisent l'adaptation de l'enseignement en fonction des besoins et des capacités de la population étudiante afin d'assurer la réussite de tous les élèves, et ce, tout au long de la scolarité obligatoire (Gouvernement du Québec, 1999, 2001, 2006a, 2006b).

¹⁰ Dans les documents ministériels, l'expression «difficulté d'apprentissage» est préférée à celle de «trouble d'apprentissage». Nous utiliserons la deuxième expression en concordance avec celle utilisée dans la communauté scientifique (Goupil, 2007; Laplante, 2011; Lyon *et al.*, 2003) et dans les institutions (Fédération des syndicats de l'enseignement, 2011; INSERM, 2007). Nous expliquerons, dans le deuxième chapitre, les différences entre ces deux expressions.

Depuis la parution du rapport Parent¹¹, en 1963, les services offerts aux élèves ayant des besoins particuliers dans les écoles ne cessent d'évoluer de manière à permettre l'accès à l'éducation pour tous les élèves (Goupil, 2007). Sous l'influence des politiques américaines les lois et les services ont été modifiés, ajustant les politiques éducatives en fonction des besoins particuliers des élèves et préconisant, du même coup, l'intégration scolaire de ces élèves dans le cadre le plus «normal»¹² possible, c'est-à-dire un cadre presque conforme à la scolarisation d'un individu sans difficulté ou handicap (Gouvernement du Québec, 1996; Trépanier et Paré, 2010). Vienneau (2004) explique que l'intégration scolaire tend vers une normalisation optimale de la scolarisation des EHDAA sur le plan physique, social et psychologique. Cela dit, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) définit cette population étudiante avec le terme EHDAA qui englobe une grande partie des élèves ayant des problèmes durant leur scolarité: élèves à risque, élèves ayant des troubles graves de comportement, élèves handicapés ainsi qu'élèves ayant des troubles d'apprentissage dont font partie les élèves ayant une dyslexie, sujet de notre étude (Gouvernement du Québec, 1996). Ainsi, sur la base de l'équité et de la qualité de l'enseignement, les élèves HDAA participent dorénavant tant à la vie sociale de l'école qu'aux activités d'apprentissage du primaire au secondaire.

¹¹ La *Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, connue également sous le nom de commission Parent en l'honneur du président, fait l'état de la situation dans le domaine de l'éducation au Québec dans les années 1960. Lors de la parution du rapport Parent (Gouvernement du Québec, 1965), plusieurs modifications sont suggérées dont 1) la création d'un ministère provincial de l'éducation; 2) la scolarisation obligatoire et gratuite de l'âge de 6 ans jusqu'à l'âge de 16 ans; 3) la création des collèges d'enseignement général et professionnel (CÉGEP); 4) la formation plus articulée des enseignants; 5) l'accès à l'éducation supérieure pour tous. Le rapport Parent (*Ibid.*) reconnaît la *Déclaration universelle des droits de l'homme* et la *Déclaration des droits de l'enfant* lorsque les auteurs annoncent que la nation doit s'assurer de l'éducation de tous les citoyens. L'objectif de l'éducation vise à égaliser les chances de tous les individus. «Les écoles de la province de Québec doivent donc être accessibles à chaque enfant, sans distinction de croyance, d'origine raciale, de culture, de milieu social, d'âge, de sexe, de santé physique ou mentale.» (Gouvernement du Québec, 1965, p. 96)

¹² Dans la littérature consultée, les termes «ordinaire», «régulier» ou «normal» ainsi que leurs dérivés sont utilisés pour définir tout cheminement, service, etc. qui ne nécessite pas d'adaptation aux besoins particuliers présentés par des élèves tels que ceux ayant une dyslexie. Plus d'informations sur cette population se trouvent dans les prochaines sections.

La pédagogie de l'inclusion scolaire cherche à répondre aux besoins particuliers de tous les élèves; toutefois, le terme demeure flou puisqu'il comprend de multiples définitions¹³ (Vienneau, 2004). L'inclusion s'oppose à l'intégration scolaire, mouvement succédant à la ségrégation dans les écoles (Thomazet, 2008)¹⁴. L'inclusion scolaire désigne l'action de placer un élève, indépendamment de ses difficultés, dans une classe ordinaire correspondant à son âge et à son quartier alors que l'intégration scolaire favorise plutôt le placement de l'élève dans un environnement scolaire adapté à ses besoins comme une classe spéciale (Lacroix et Potvin, 2009a). L'inclusion scolaire suppose la mise en place de classes ordinaires où le personnel enseignant doit, théoriquement, pratiquer la différenciation pédagogique d'inspiration constructiviste¹⁵, et ce, pour l'ensemble des élèves (Thomazet, 2008).

Selon certains chercheurs (Gombert et Roussey, 2007; Nootens, 2010; Vienneau, 2002, 2004, 2006), nombre d'adaptations existent pour favoriser l'inclusion scolaire en classe ordinaire; par exemple, l'individualisation de l'enseignement et de l'apprentissage, l'adaptation des consignes, l'adaptation du niveau de difficulté des lectures, l'aide des pairs, l'adaptation des évaluations, pour n'en citer que quelques-unes. Cela dit, Bélanger (2006) souligne la nécessité de planifier les interventions afin de fournir les adaptations et le soutien essentiel à l'élève et à l'enseignant optimisant les chances de réussite de l'inclusion. C'est ainsi que le MELS propose le renouvellement des pratiques en fonction des nouvelles politiques ministérielles (Gouvernement du Québec, 2007b). Il rappelle alors que les enseignants doivent choisir les modalités d'intervention pédagogique nécessaires pour répondre aux besoins et aux objectifs fixés préalablement dans le plan d'intervention (Gouvernement du Québec, 1998). Plusieurs adaptations sont suggérées pour optimiser l'inclusion scolaire, comme l'individualisation du processus

¹³ Notez qu'une définition plus précise sera donnée ultérieurement.

¹⁴ Les différents mouvements seront détaillés dans le deuxième chapitre, première section.

¹⁵ Thomazet se réfère à Perrenoud (2005) pour qui «La différenciation pédagogique porte sur les moyens et les modalités de travail, pas sur les objectifs de formation, ni sur les ambitions implicites que l'enseignant développe à propos de chaque élève. Ce qui suppose cependant une centration sur les objectifs essentiels dans une vision stratégique de l'ensemble de la scolarité.» (s. p.)

d'enseignement, les moyens d'apprentissage variés et la valorisation du caractère unique de chaque élève (Vienneau, 2004).

La prise en considération de l'unicité de chaque élève peut représenter un défi lorsque nous étudions l'ensemble des troubles réunis dans la population des élèves HDAA. Nous le verrons maintenant, cette appellation englobe un grand nombre de besoins et de cas distincts auxquels les enseignants doivent adapter leurs pratiques.

2. POPULATION D'ÉLÈVES HDAA

L'inclusion scolaire vise la population de l'adaptation scolaire, population ayant des besoins particuliers. Il faut souligner que l'inclusion scolaire s'avère un moyen privilégié d'organiser les services éducatifs permettant l'accès à l'éducation aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Le terme EHDAA inclut les élèves handicapés (déficience langagière, trouble envahissant du développement, déficience intellectuelle moyenne à sévère, trouble relevant de la psychopathologie), les élèves en difficulté d'adaptation (trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité, troubles du comportement et troubles graves du comportement) ainsi que les élèves en difficulté d'apprentissage (troubles d'apprentissage, troubles spécifiques d'apprentissage, déficience intellectuelle légère, dysphasie légère à moyenne) dont les élèves ayant une dyslexie, soit le sujet de notre étude (FSE, 2011). En 2005-2006, la population d'élèves HDAA représentait 15,9 % de l'effectif scolaire dans le réseau public (Gouvernement du Québec, 2010). La grande majorité des élèves HDAA, 65,1 % en 2009-2010, est éduquée en contexte d'inclusion scolaire (*Ibid.*). En 2009-2010, 133 640 élèves en difficulté d'apprentissage se retrouvent dans le réseau public du Québec, soit près de 69 775 au secondaire (*Ibid.*). À la lumière des effectifs des élèves HDAA et du peu de travaux dans le domaine, une recherche axée sur les pratiques d'adaptation de l'enseignement à l'intention de cette population de la fin du secondaire québécois en contexte

ordinaire s'avère, selon nous, nécessaire. Nous insistons sur le fait que, tel que déjà avancé par Nootens (201), l'éducation des élèves HDAA en classe ordinaire n'est pas efficace sans adaptation minimale de l'enseignement en fonction de leurs besoins et de leurs capacités.

Force est de constater que nombre de difficultés d'apprentissage et d'adaptation ainsi que de handicaps sont comptabilisés dans le terme EHDAA. Pourtant, certains handicaps et difficultés semblent avoir une incidence plus considérable sur la réussite scolaire. Dans les faits, en 2007-2008, le taux de décrochage scolaire¹⁶ au secondaire avoisinait 27,8 % chez les élèves de moins de 20 ans (Gouvernement du Québec, 2009). Parmi eux, 40 % présentait une difficulté d'apprentissage (*Ibid.*). Selon le MEQ (Gouvernement du Québec, 2000), la différence la plus marquée entre les décrocheurs et les diplômés est l'échec dans les cours de langue première alors que les compétences en lecture et en écriture sont cruciales. Potvin, Fortin, Marcotte, Royer et Deslandes (2004) traitent de dépendance entre les difficultés d'apprentissage liées à la lecture, telles que la dyslexie¹⁷, et des facteurs prédictifs de l'échec scolaire et du décrochage scolaire. Pour le MELS, l'objectif est de hausser le taux de diplomation et de qualification à 80 % en 2020 chez les élèves de moins de 20 ans (Gouvernement du Québec, 2009). Pour y arriver, le MELS annonce son intention d'offrir à «l'élève qui éprouve des difficultés de toutes sortes [l'accompagnement souple et adapté] tout au long de son parcours» (*Ibid.*, p. 8). Il propose un accompagnement individualisé des élèves au secondaire en plus d'un meilleur accompagnement des élèves de deuxième cycle. C'est ainsi que notre intérêt qui se porte sur les adolescents ayant une dyslexie repose, en outre, sur la

¹⁶ Nous avons retenu la définition de Lacroix et Potvin (2009b) pour mieux saisir l'essence du décrochage scolaire:

Au Québec, un élève est considéré comme décrocheur s'il n'a pas obtenu de diplôme d'études secondaires et ne fréquente pas un établissement d'enseignement. Il importe cependant de distinguer le décrochage de l'abandon scolaire, ou interruption définitive de la fréquentation scolaire. On considère habituellement que cinq années doivent s'être écoulées depuis le décrochage pour parler d'abandon. (s. p.)

¹⁷ Dans le deuxième chapitre, nous présentons plusieurs définitions de la dyslexie. Pour l'instant, retenons que la dyslexie est un trouble spécifique d'identification des mots écrits.

volonté populaire de trouver des solutions au faible taux de diplomation au secondaire, et ce, surtout chez les élèves du deuxième cycle ayant un trouble spécifique d'apprentissage de la lecture.

En plus de regrouper un nombre important d'élèves sous une seule et même appellation, il faut noter que la définition des élèves HDAA diffère, d'un document ministériel à l'autre (Gouvernement du Québec, 1999, 2003, 2007*b*, 2010), et ce, en un peu plus d'une décennie¹⁸. À titre d'exemple, le MEQ, en 1997, a introduit la notion d'élèves à risque et a aboli la déclaration d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (Gouvernement du Québec, 2007*b*). Par la suite, il souligne la nécessité d'adapter le programme d'enseignement et le matériel pédagogique en fonction du handicap ou de la difficulté de l'élève (Gouvernement du Québec, 2010). Au regard des multiples changements de terminologie dans les documents ministériels, il apparaît ardu d'adapter l'enseignement en fonction des besoins et des forces des élèves si la définition du handicap ou de la difficulté se révèle absconse pour les praticiens (Goupil, 2007). Aussi, étant donné la multitude de problèmes regroupés sous une appellation, il apparaît laborieux d'adopter une approche individualisée, telle que préconisée dans les mesures pour contrer le décrochage et l'abandon scolaire par le Gouvernement du Québec en 2007, pour répondre aux besoins et aux capacités de tous les élèves HDAA. C'est pourtant le mandat des écoles inclusives qui doivent prendre en considération la diversité des besoins de tous les élèves (Gouvernement du Québec, 2010).

En ce qui concerne les élèves HDAA, certains ont des difficultés relatives à la lecture. À ce propos, il importe de souligner que la lecture est omniprésente à l'école. Toutes les disciplines scolaires font appel aux compétences en lecture; ainsi, les difficultés d'apprentissage en ce domaine transparaissent dans l'ensemble du curriculum scolaire. La plupart des difficultés en lecture, d'après Sprenger-Charolles et Colé (2006), ne découlent pas d'un problème de compréhension. Bien que limitée

¹⁸ La présentation des divergences est étayée dans le deuxième chapitre.

en début d'apprentissage étant donné les efforts concentrés sur l'identification des mots écrits, la compréhension augmente en fonction de l'automatisation de ce processus (*Ibid.*). Toutefois, elle reste un obstacle pour 15 % des élèves de la fin du primaire (*Ibid.*) et pour 10,2 % des élèves de 15 ans (Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE), 2010). Ces élèves ayant des difficultés en lecture appartiennent à différentes catégories de lecteurs, dont celle qui comprend les élèves ayant un trouble spécifique d'identification des mots écrits, c'est-à-dire la dyslexie. Selon l'Institut national de la santé et de la recherche médicale (INSERM, 2007) il est possible d'estimer, dans la population étudiante, qu'un minimum de 3 à 5 % des élèves a une dyslexie. Autrement dit, environ un élève par classe pourrait avoir ce trouble spécifique d'apprentissage si elle représente le milieu naturel (*Ibid.*).

À l'image de la définition des élèves HDAA, la définition de la dyslexie apparaît polysémique référant tour à tour à une difficulté ou à un trouble (American Psychiatric Association (APA), 2000; Association canadienne des troubles d'apprentissage (ACTA), 2012; Clinique d'Évaluation Neuropsychologique et des Troubles d'Apprentissage de Montréal (CENTAM), 2012; Gouvernement du Québec, 2007b, 2009, 2010; INSERM, 2007). Retenons pour l'instant que la dyslexie consiste en un déficit ou une dysfonction des processus spécifiques de l'identification et de la production de mots (Laplante, 2011). En prenant compte de la prévalence la plus faible de la dyslexie, toutes définitions confondues, il est possible de constater que le nombre d'individus ayant une dyslexie dépasse celui cumulé des individus atteints de retard mental, d'infirmité motrice cérébrale et d'épilepsie (Van Hout et Estienne, 2001). C'est dire l'importance que ce trouble représente pour le monde de l'éducation.

Il faut souligner que les déficits des processus d'identification et de production des mots écrits, c'est-à-dire la dyslexie, persistent tout au long de la vie: de l'enfance à l'âge adulte (FSE, 2011; INSERM, 2007; Martin et Colé, 2009). Pourtant, la plupart des études sur la dyslexie sont menées auprès d'enfants d'âge

préscolaire et primaire (Sprenger-Charolles, Bogliotti, Piquard-Kipffer et Leloup, 2009). En sachant que la faible capacité à identifier le mot écrit conduit les individus ayant une dyslexie à éprouver des difficultés à comprendre des textes ainsi qu'à orthographier des mots, et ce, tout au long de leur vie, les études devraient non seulement s'intéresser à la question des troubles d'apprentissage de la lecture au primaire, mais aussi se pencher sur les cas de dyslexie au secondaire (Martin et Colé, 2009). Qui plus est, les élèves en difficulté d'apprentissage au secondaire vivent, en plus des problèmes scolaires, les bouleversements psychologiques, émotionnels et physiques reliés à l'adolescence. L'adolescent doit donc s'adapter à ces changements, assumer son identité et cheminer dans sa scolarité, et ce, malgré les difficultés d'apprentissage (Bee et Boyd, 2011). Sans intervention, les difficultés décuplent à mesure que les textes se complexifient et que la lecture s'intensifie dans toutes les disciplines scolaires. Il faut dire que le niveau de lecture exige de plus en plus de compétences dans le domaine de l'appréciation des œuvres littéraires, compétences qui impliquent de comprendre et d'interpréter un texte, mais aussi d'y réagir et d'évaluer la démarche de lecteur (Laplante, 2011; Martin et Colé, 2009). Étant donné le lien étroit entre la dyslexie et l'apprentissage de la langue première (Laplante, 2011; Myre-Bisaillon, 2004) ainsi que le peu d'études descriptives existant sur le sujet, il nous apparaît intéressant de relever, en priorité, des pratiques déclarées d'adaptation de l'enseignement réalisées par des enseignants québécois de français, langue d'enseignement, en contexte d'inclusion d'élèves ayant une dyslexie au deuxième cycle du secondaire.

En ce qui a trait aux interventions connues, Bosse (2004) souligne que la solution la plus fréquente pour venir en aide aux élèves ayant une dyslexie consiste à confier la prévention et la remédiation à des spécialistes qui travaillent en aide individualisée à l'extérieur de la classe. Dans ces conditions, le travail quotidien réalisé en classe n'est pas considéré. Il est, selon Bosse (*Ibid.*), indispensable de s'intéresser aux heures que l'élève passe en classe auprès des enseignants de la classe ordinaire. Aussi, les recherches sur la dyslexie dans les classes ordinaires du

secondaire se trouvent à différer grandement de celles effectuées dans les classes d'écoles primaires. En fait, les enseignants généralistes du primaire accompagnent les élèves une vingtaine d'heures par semaine, et ce, en couvrant plusieurs disciplines scolaires (Gouvernement du Québec, 2011). Le parcours de formation générale au secondaire se distingue de celui du primaire. Théoriquement, au secondaire, un élève reçoit 200 heures d'enseignement du français par année jusqu'à la quatrième secondaire où les cours sont alors tronqués d'une cinquantaine d'heures (*Ibid.*). C'est dire que les enseignants et les élèves travaillent ensemble un peu moins de six heures par semaine. À la lumière de ces chiffres et en sachant que les troubles d'apprentissage tels que la dyslexie sont persistants dans le temps, un élève du deuxième cycle du secondaire va assister à une plus grande variété de cours, à moins d'heures avec chaque enseignant et, surtout, à deux heures de moins par semaine de français (Gouvernement du Québec, 2011).

En regard à ces éléments, mais également étant donné la nature persistante et permanente de la dyslexie, notre intérêt se porte particulièrement sur les enseignants québécois de français, langue d'enseignement, du deuxième cycle du secondaire. Dans le cas de la population qui nous intéresse, il faut savoir que les troubles d'apprentissage de la lecture influencent tant l'ensemble du cheminement scolaire que le cheminement professionnel. En prenant en compte ces deux considérations ainsi que la transition vers le marché du travail ou les études post-secondaires, nous croyons qu'il importe de se pencher sur les pratiques d'adaptation de l'enseignement destinés aux élèves en question.

3. ADAPTATION DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

La définition et la manière d'implanter les différents modèles de pédagogie d'inclusion divergent d'une école à l'autre, voire parfois d'une classe à l'autre (MacLaughlin, Warren et Schofield, 1996, dans Vienneau, 2004). Étant donné les divergences, un élève HDAA peut être en classe ordinaire sans nécessairement vivre la pédagogie de l'inclusion. Néanmoins, Gombert et Roussey (2007) stipulent que les pratiques d'adaptation de l'enseignement sont une condition essentielle à la prise en charge d'élèves en situation de handicap¹⁹. Billard et Touzin (2009)²⁰ jugent que, bien qu'elles soient essentielles, les adaptations ne sont pas systématiques. Selon une étude réalisée par Bélanger (2006), les enseignants considèrent la modification de leur enseignement comme une condition *sine qua non* à la réussite des élèves ayant des besoins particuliers, et ce, que ce soit en ce qui a trait au rythme d'apprentissage, à l'adaptation du matériel, aux exigences ou aux évaluations. Néanmoins, il faut noter que les pratiques sont peu définies chez Bélanger (2006) qui s'intéresse essentiellement aux points de vue des enseignants. Il est donc impossible de connaître la nature des modifications dans leurs pratiques réelles.

Les politiques ministérielles et les recherches abondent dans le même sens que les chercheurs en promouvant l'adaptation des pratiques d'enseignement. Lacroix et Potvin (2009a) soulignent que la première condition reconnue pour contribuer au succès de l'inclusion scolaire consiste en l'adaptation et en la diversification de l'enseignement. Néanmoins, comme rapporté par Nootens (2010), les modifications

¹⁹ La dyslexie est un trouble diagnostiqué au niveau médical et reconnu comme un handicap en France par la *Maison Départementale des Personnes Handicapées* (Feuilladiou, Gombert et Harma, 2009). La définition du handicap donnée par la loi n°2005-102 du 11 février 2005 est la suivante:

Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'un ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant (Legifrance, 2013, art. L. 114).

²⁰ Il faut noter que les recherches de Billard et Touzin (2009) font état de la situation à l'extérieur du Québec. Nous croyons que, bien que les conditions soient différentes, les résultats dans notre contexte ne différeraient pas du reste de la francophonie.

dans l'enseignement tardent à venir. En effet, les enseignants dénoncent, en particulier par l'entremise de leurs syndicats, l'inclusion dite «sauvage», précipitée et sans mesure de soutien; ils déclarent ne pas être informés ni consultés ni soutenus (FSE, 2011; Gouvernement du Québec, 1999). Bélanger (2006) explique que l'attitude négative de la part des enseignants par rapport à l'inclusion scolaire provient principalement de l'insuffisance de formation, de soutien et de collaboration entre les professionnels de l'enseignement. Les enseignants souhaitent donc du soutien, de la formation et du temps pour adapter leurs pratiques (*Ibid.*). Il faut dire que, comme Vienneau (2004) le précise, les interventions adaptées nécessitent un investissement considérable de l'enseignant en ce qui a trait au temps, à l'effort et aux ressources matérielles et humaines. Nootens et Debeurme (2010) abondent dans le même sens en mentionnant que les enseignants du primaire au Québec sont souvent peu enclins à modifier leurs pratiques et leurs routines, et qu'ils réalisent peu d'adaptations spécifiques, c'est-à-dire des ajustements pour les élèves HDAA. Lorsqu'il y a des adaptations, elles sont mineures et peu planifiées, se limitant plutôt à des adaptations générales pour l'ensemble du groupe (*Ibid.*). Il faut dire que, sans adaptation minimale, l'éducation de l'élève inclus en classe ordinaire n'est pas efficace (Gombert et Roussey, 2007; Vienneau 2006). Vienneau (*Ibid.*) explique qu'avec les ressources nécessaires, plus d'élèves HDAA seraient en mesure de progresser en classe ordinaire. La Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ) renchérit en mentionnant que l'adaptation des services éducatifs doit être la préoccupation principale de toutes les personnes qui interviennent auprès des élèves HDAA (FCSQ, 2006).

Force est de constater, à la lecture de certains auteurs (Bélangier, 2006; Gombert et Roussey, 2007; Nootens, 2010; Vienneau, 2006), que les pratiques d'adaptation de l'enseignement semblent peu ou difficilement documentées, en particulier pour le Québec. En ce sens, Bru (2002) insiste sur la nécessité d'avoir davantage de recherches décrivant les pratiques d'enseignement en pédagogie d'inclusion afin d'approfondir les connaissances et, éventuellement, d'agir sur les pratiques. À l'instar des auteurs cités précédemment, le Gouvernement du Québec (1999) désire combler le manque d'évaluation des interventions en classe puisque cela constitue une préoccupation majeure. Il considère également comme cruciale la recherche pour l'amélioration des connaissances sur les interventions auprès des élèves HDAA puisqu'il la retient comme cible d'action prioritaire dans le plan d'action en matière d'adaptation scolaire (*Ibid.*). Il faut dire qu'à notre connaissance, peu d'études ont été publiées sur les types d'adaptation dans l'enseignement en contexte d'inclusion au Québec et celles qui existent ont été menées auprès d'élèves du primaire (Nootens, 2010). Ainsi, en regard du mouvement de l'inclusion scolaire soutenu par les politiques ministérielles, il importe de se pencher sur les pratiques d'adaptation de l'enseignement qui demeurent encore méconnues (Nootens et Debeurme, 2010) et ce, en particulier au secondaire.

4. PROBLÈME ET QUESTIONS DE RECHERCHE

Il apparaît nécessaire de souligner que le terme EHDAA englobe un nombre considérable d'élèves ayant différentes problématiques distinctes (Vienneau, 2004): déficience visuelle, déficience motrice grave, troubles envahissants du développement, déficience langagière, difficulté spécifique de la lecture, etc. Aussi, les multiples définitions de la dyslexie varient entre les documents scientifiques et les documents ministériels, marquant la divergence et l'imprécision autour de ce terme. Goupil (2007) stipule que le nombre démesuré «de termes, de définitions et de modèles explicatifs [utilisés par] les commissions scolaires, les auteurs et les chercheurs pour qualifier ou analyser» (p. 48-49) la dyslexie rend périlleuse la

volonté de cerner le problème. Tessier et Schmidt (2007) déclarent, pour leur part, que les intervenants appliquent des théories implicites provenant de leurs expériences d'enseignement, de leur propre scolarité ou de leurs croyances au sujet des élèves HDAA, ce qui influence leurs pratiques éducatives. Ces théories non explorées et sans fondement reconnu peuvent parfois créer ou reproduire des pratiques d'enseignement peu efficaces (*Ibid.*). Or, la problématique de l'adaptation de l'enseignement à l'intention d'élèves ayant une dyslexie se trouve dans la nécessité de mettre en place des pratiques exemplaires²¹. Pourtant, dans le contexte actuel, l'implantation des pratiques reconnues exemplaires tarde à venir étant donné les connaissances encore sommaires sur les pratiques déclarées et effectives dans les contextes d'inclusion. Il importe donc de connaître lesdites pratiques

Le Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, deuxième cycle (Gouvernement du Québec, 2007a) et la *Politique de l'adaptation scolaire* (Gouvernement du Québec, 1999) prescrivent, au secondaire, des changements dans le curriculum régulier de manière à permettre l'inclusion des élèves ayant une dyslexie en classe ordinaire. Toutefois, les changements prescrits par les politiques ministérielles ne sont pas automatiques et soulèvent même des résistances chez les enseignants dans la pratique (Nootens et Debeurme, 2010). Les pratiques d'adaptation de l'enseignement en classe inclusive sont peu spécifiques et peu répandues (Nootens, 2010; Nootens et Debeurme, 2010). Dès lors, le problème général de notre recherche consiste en la nécessité de relever des pratiques déclarées d'adaptation de l'enseignement réalisées par des enseignants québécois de français, langue d'enseignement, destinés aux élèves en question.

²¹ Nous reprenons la définition de Nootens (2010) pour qui les pratiques exemplaires correspondent «à des services efficaces et de qualité, au moyen de l'intégration de l'expertise clinique, des meilleures données de recherche actuelles effectivement disponibles – provenant d'études reconnues comme crédibles, de type expérimental ou pas – et de la prise en compte des caractéristiques du patient» (p. 63).

Il importe également de mentionner la rareté et le degré de scientificité parfois lacunaire dans la méthodologie des études portant sur l'adaptation des pratiques enseignantes en contexte d'inclusion (Nootens, 2010). De plus, celles existantes sont plutôt consacrées à l'enseignement primaire ou à l'enseignement à l'extérieur du Québec, en français comme en d'autres langues, offrant une vue partielle de la situation québécoise tout au long de la scolarité obligatoire (Bélanger, 2006; Gombert et Roussey, 2007; Nootens, 2010). À ce titre, Nootens et Debeurme (2010) de même que Bélanger (2006) soulignent l'intérêt de dresser un portrait rigoureux des pratiques d'adaptation de l'enseignement en les détaillant afin de permettre l'acquisition de nouvelles connaissances.

Bref, les données concernant les pratiques d'adaptation de l'enseignement en français sont minimales. Nous tenterons, avant de relever des pratiques déclarées d'adaptation de l'enseignement réalisées par des enseignants québécois de français de décrire la dyslexie telle que perçue par ceux-ci. C'est ainsi que nous abordons la première question:

- Quelles sont les définitions opérationnelles de la dyslexie rapportées par les enseignants québécois de classe ordinaire du deuxième cycle du secondaire en français, langue d'enseignement dans la pratique?

En plus de mieux cerner la compréhension de ce trouble dans la pratique, nous cherchons à répondre à une deuxième question:

- Quelles sont les pratiques d'adaptation de l'enseignement rapportées par des enseignants québécois de français, langue d'enseignement, en classe inclusive du deuxième cycle du secondaire à l'intention des élèves ayant une dyslexie?

DEUXIÈME CHAPITRE

CADRE DE RÉFÉRENCE

Ce chapitre présente le cadre de référence, cadre défini comme «l'explication fondée sur l'agencement logique d'un ensemble de concepts et de sous-concepts liés entre eux et réunis en raison de leur affinité avec le problème de recherche» (Fortin et Gagnon, 2010, p. 175). Notre objectif est d'organiser les différents concepts retenus dans le but de donner une orientation plus précise au traitement et à l'interprétation des données recueillies.

Au cours du premier chapitre, un portrait de la situation qui nous intéresse a été brossé. Nous avons, d'abord, abordé le concept d'inclusion prescrit dans les documents ministériels depuis la publication de la *Politique de l'adaptation scolaire* (Gouvernement du Québec, 1999). Puis, nous avons présenté la notion d'adaptation de l'enseignement nécessaire à l'application de l'inclusion scolaire. Enfin, nous nous sommes intéressée à la population à l'étude, soit les élèves ayant une dyslexie. À la lumière de la complexité et de la polysémie de certains concepts et termes, il nous apparaît indispensable de les définir en faisant état des connaissances actuelles. Ainsi sont présentées les trois dimensions du cadre de référence: l'inclusion scolaire, les pratiques d'enseignement et la dyslexie.

Rappelons que, depuis une dizaine d'années, les élèves ayant des besoins particuliers sont placés dans des classes inclusives où les enseignants sont invités à adapter leurs pratiques pédagogiques en fonction de leurs besoins. Dans le cas de la dyslexie, population à l'étude, les pratiques d'adaptation touchent les habiletés langagières en plus des autres habiletés qui découlent du trouble d'apprentissage.

1. ÉVOLUTION DES POLITIQUES MINISTÉRIELLES EN MATIÈRE D'ENSEIGNEMENT AUX ÉLÈVES À RISQUE: DE LA SÉGRÉGATION À L'INCLUSION SCOLAIRE

Selon certains chercheurs (Goupil, 2007; Thomazet, 2008), la pédagogie pour les élèves ayant des besoins particuliers a été marquée par trois périodes cruciales depuis les années 1980: la ségrégation, l'intégration et l'inclusion scolaires. Les années et la description qui définissent chacune des périodes marquant l'évolution du traitement des élèves ayant des besoins particuliers diffèrent d'un auteur à l'autre. En effet, les expressions sont parfois utilisées indistinctement, nécessitant une définition claire et précise.

En fait, la ségrégation se définit, globalement, par le placement d'élèves en difficulté dans des écoles leur étant réservées. Au contraire, il faut mentionner que l'intégration et l'inclusion scolaires – ainsi que les multiples approches et conceptions qui en découlent – sont des modèles d'éducation dont l'objectif principal consiste en le placement des élèves en difficulté dans le système scolaire «ordinaire». Dans la section qui suit, les trois grandes périodes sont résumées. Il importe de spécifier dès maintenant qu'à l'heure actuelle le système d'éducation québécois met de l'avant l'inclusion scolaire.

1.1. Ségrégation

Dans les années 1950, plus d'un million d'élèves ne fréquentent tout simplement pas l'école publique québécoise étant donné leurs besoins particuliers (Thomazet, 2008). Ceux qui fréquentent l'école sont pris en charge par des systèmes spécialisés autonomes de manière ségrégative (*Ibid.*). Ce fonctionnement permet de mettre en place des écoles ordinaires pouvant répondre à des élèves qui ne présentent pas de signes de difficulté. Les élèves ayant des besoins particuliers ont droit, pour

leur part, à des professionnels et à des spécialistes ayant, néanmoins, très peu de formations et possédant des connaissances limitées (Thomazet, 2008).

1.2. Intégration scolaire

La période intégrative a commencé lors de l'adoption, aux États-Unis, de la loi PL 94-142, *Education for All Handicapped Children Act*, qui prône une éducation gratuite, adaptée, dans un environnement le plus normal possible pour tous les élèves handicapés, et ce, indépendamment du handicap (Goupil, 2007; Thomazet, 2008; Trépanier et Paré, 2010). Puis, la parution du rapport du *Comité provincial de l'enfance exceptionnelle (COPEX)* propose la fusion des deux systèmes scolaires en un seul, spécialisé et régulier, ainsi que la création d'un continuum permettant de graduer l'offre des services éducatifs, appelé le système en cascade (Beauregard et Trépanier, 2010). Toutefois, cette période intégrative ne semble pas répondre aux exigences des spécialistes et des pédagogues qui veulent voir l'école s'adapter aux besoins des individus plutôt que le contraire (Thomazet, 2008). Il faut souligner que, dans ce cadre, les élèves reçoivent peu ou pas de services ou d'adaptations essentiels à la réussite de l'intégration (Beauregard et Trépanier, 2010). En effet, le bémol de cette période réside dans le fait que les élèves ayant des besoins particuliers peuvent être éduqués dans la classe ordinaire à condition de suivre le même enseignement que celui qui est dispensé à l'ensemble des élèves (*Ibid.*; Thomazet, 2008).

1.3. Inclusion scolaire

Le mouvement d'inclusion scolaire, quant à lui, implique, contrairement à l'intégration scolaire, que les élèves vivent au quotidien comme des membres à part entière de la classe ordinaire tout en bénéficiant de soutien supplémentaire et d'adaptations de l'enseignement. L'inclusion scolaire permet en fait l'intégration physique, sociale, administrative et pédagogique (Friend et Bursuck, 2012; Vienneau, 2006) et consiste en:

l'intégration pédagogique à temps plein de chaque élève dans un groupe-classe du même âge ou le plus près possible de son groupe d'âge; la participation à la vie sociale de l'école et une participation optimale de chaque élève à toutes les activités d'apprentissage de son groupe-classe; l'individualisation du processus enseignement-apprentissage au moyen de stratégies d'enseignement et de moyens d'apprentissage variés; la valorisation du caractère unique de chaque apprenant et, enfin, la prise en compte de toutes les dimensions de la personne dans les objectifs de formation poursuivis (Vienneau, 2004, p. 129).

En somme, la principale différence entre les deux périodes succédant à la ségrégation réside dans la dimension pédagogique (Vienneau, 2006). Lors de l'intégration scolaire, il n'y a pas d'aménagement scolaire prévu à l'attention des élèves ayant des besoins particuliers; l'inclusion scolaire nécessite, elle, l'adaptation (Gombert et Roussey, 2007) et l'individualisation des pratiques (Vienneau, 2006). Ce mouvement pédagogique facilite les apprentissages et l'insertion sociale de l'élève en difficulté, tout en ne constituant pas une atteinte aux droits des autres élèves (Gouvernement du Québec, 1999).

En ce sens, les politiques ministérielles prônent l'inclusion scolaire avec l'apparition de la triple mission de l'école – instruire, socialiser, qualifier – dans la réforme scolaire mise en place progressivement au début des années 2000. La nouvelle mission se traduit par une volonté d'optimiser les chances de réussite de tous les élèves, et ce, selon leurs capacités et leurs besoins. L'objectif étant fixé, le MELS mise sur la prévention rapide des difficultés et des échecs, l'adaptation des services, des approches et des programmes, la réorganisation des services en fonction des besoins individuels, la création d'une communauté éducative²² et l'évaluation de la réussite des plans d'intervention (Goupil, 2007). L'émergence de la volonté de maximiser la réussite de tous renforce l'obligation de s'inscrire dorénavant dans une

²² La communauté éducative consiste en un ensemble d'intervenants (enseignants, techniciens, spécialistes, parents etc.) favorisant une intervention concertée, harmonieuse et cohérente auprès de l'élève en besoin. D'après le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (Gouvernement du Québec, 1998), une communauté éducative consiste en «une école qui mobilise tous ses acteurs, autant à l'interne que dans la communauté environnante, et qui mise sur le partage et la qualité de leurs relations pour réaliser sa mission éducative» (p. 15).

pédagogie de différenciation d'inspiration constructiviste appliquée à l'ensemble des élèves (Thomazet, 2008). Blaya, Gilles, Plunus et Tièche Christinat (2011) soulignent que l'isolement des élèves dans des classes séparées occasionne un effet d'étiquetage «pouvant engendrer une amplification du décrochage [scolaire]» (p. 230), ce que l'inclusion scolaire, quant à elle, semble minimiser. Retenons donc que l'inclusion scolaire vise l'abolition de toute forme de rejet des élèves HDAA. Ainsi, tous les élèves peuvent être inclus dans le système éducatif ordinaire indépendamment de leurs difficultés ou de leurs handicaps (Goupil, 2007). Néanmoins, les proportions d'élèves en difficulté ne doivent pas dépasser celles d'un milieu naturel donné, c'est-à-dire qu'elles doivent être, idéalement, comparables à un échantillon aléatoire de la population.

En ce qui concerne les modifications au sein de la profession enseignante, Thomazet (2008) souligne que l'inclusion exige un changement d'attitude des intervenants et implique une modification de l'enseignement, et ce, sur plusieurs facettes. Dans le but de rendre opérationnels les changements que l'inclusion suppose, nous avons choisi de présenter un tableau de Vienneau (2002) où sont énumérées les implications éducatives en lien avec les cinq composantes de l'inclusion, soit 1) la normalisation, 2) la participation, 3) l'individualisation, 4) l'unicité et 5) l'intégralité. Les indicateurs de ce tableau serviront, pour la suite de cette recherche, à l'analyse des pratiques d'adaptation de l'enseignement.

Tableau 1
Composantes et implications éducatives de l'inclusion

Composantes	Implications éducatives de l'inclusion
1. Normalisation	1.1. Accès aux activités offertes par sa communauté (intégration communautaire)
	1.2. Inscription à l'école de son quartier ou de son village (intégration physique)
	1.3. Accès aux activités sociales, culturelles, sportives de son choix parmi les activités organisées
	1.4. Inscription dans un groupe-classe d'élèves de son groupe d'âge ou le plus près possible de son groupe d'âge (intégration pédagogique)
	1.5. Programmes et services éducatifs offerts à tous les élèves par la même unité administrative (intégration administrative)
2. Participation	2.1. Participation à la vie communautaire et à la vie sociale de l'école encouragée et soutenue par le milieu (cercle d'amis)
	2.2. Participation optimale de chaque élève aux activités d'apprentissage vécues en classe ou à l'extérieur de la classe
3. Individualisation	3.1. Individualisation maximale des contenus d'apprentissage pour chaque élève
	3.2. Individualisation du processus d'enseignement-apprentissage à travers l'utilisation de stratégies et de techniques d'enseignement variées
	3.3. Individualisation de la démarche évaluative pour tenir compte des particularités de fonctionnement pouvant influencer la mesure des apprentissages
4. Unicité	4.1. Sensibilisation de la classe au vécu des élèves en difficulté (activité pour comprendre le vécu d'un élève avec handicap visuel)
	4.2. Valorisation du caractère unique de chaque élève (dimension intrapersonnelle, interpersonnelle, sociale et culturelle)
	4.3. Mise en valeur des particularités en vue d'enrichir les expériences d'apprentissages de la classe (apprentissage du braille)
5. Intégralité	5.1. Équilibre entre les divers types de savoirs visés
	5.2. Équilibre entre les pôles d'autonomisation et de socialisation
	5.3. Équilibre entre les domaines de développement (prise en compte de toutes les dimensions de la personne)

Source: Vienneau (2006, p. 16)

Dans le tableau 1, la première composante consiste en la normalisation du processus d'apprentissage. Le placement se fait donc dans la classe ordinaire, et ce, pour tous les élèves en les intégrant physiquement, socialement, pédagogiquement et administrativement (Vienneau, 2006). La deuxième composante consiste en la participation de l'élève: l'enseignant doit adapter délibérément ses pratiques pour inclure l'élève HDAA dans les activités d'apprentissage réalisées en classe. La troisième, l'individualisation du processus d'enseignement-apprentissage, concorde avec la différenciation pédagogique (Thomazet, 2008; Vienneau, 2006). Notons que les ressources disponibles sont mobilisées pour l'ensemble des élèves de la classe. La composante du développement intégral rappelle le souci de l'approche humaniste en éducation, approche qui cherche à développer l'autonomie de l'élève (Vienneau, 2004). La composante d'unicité permet de reconnaître la contribution unique et essentielle de tous les élèves au développement et à l'épanouissement de la communauté d'apprentissage (Vienneau, 2006). La dernière composante cherche «à prendre en compte l'intégralité de la personne et des savoirs ainsi que le caractère multiple des réalités sociales» (Ferrer et Allard, 2002, p. 107).

Les composantes et les implications éducatives présentées par Vienneau (2006) trouvent échos sous différentes formes dans les documents ministériels. En effet, le MELS, dans sa *Politique de l'adaptation scolaire*, propose six voies²³ à privilégier pour favoriser la réussite de tous les élèves (Gouvernement du Québec, 2007b). Toutefois, les mesures demeurent abstraites en ce qui a trait aux interventions et aux comportements à adopter: «[l']adaptation peut se réaliser de différentes façons:

²³ La *Politique de l'adaptation scolaire, Une école adaptée à tous ses élèves* «s'articule autour des six voies d'action suivantes: 1) Reconnaître l'importance de la prévention ainsi que d'une intervention rapide; 2) Placer l'adaptation des services éducatifs comme première préoccupation de toute personne intervenant auprès des élèves handicapés ou en difficulté; 3) Mettre l'organisation des services éducatifs au service des élèves handicapés ou en difficulté, en la fondant sur l'évaluation individuelle de leurs capacités et de leurs besoins, en s'assurant qu'elle se fera dans le milieu le plus naturel pour eux, le plus près possible de leur lieu de résidence et en privilégiant l'intégration à la classe ordinaire; 4) Créer une véritable communauté éducative, avec l'élève d'abord, ses parents et avec les organismes de la communauté; 5) Porter une attention particulière aux élèves à risque; 6) Se donner les moyens d'évaluer la réussite éducative des élèves sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification, d'évaluer la qualité des services et de rendre compte des résultats» (Gouvernement du Québec, 2007b, p. 6).

en ajustant ou en modifiant des pratiques ou en proposant différentes possibilités à l'élève pour trouver la réponse la mieux adaptée à ses besoins» (*Ibid.*, p. 20). Les mesures d'adaptation se suivent donc sans être concrètes, spécifiques ou définies:

élaboration de programme qui tient compte de la diversité des élèves, adaptation des modalités d'enseignement et du matériel didactique, approches pédagogiques souples qui respectent le rythme d'apprentissage des élèves, utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication, etc. (*Ibid.*, p. 20).

À la lumière des écrits ministériels, Nootens (2010) réclame une clarification du concept d'adaptation. De toute évidence, les enseignants qui souhaitent respecter les instances en répondant aux besoins individuels des élèves HDAA inclus dans leur classe, et ce, en prenant en considération leurs capacités, se retrouvent avec peu de repères pour modifier leurs pratiques (*Ibid.*). À notre avis, l'hermétisme des exigences ministérielles en matière d'adaptation influe sur les interventions du personnel enseignant. À l'image de la dyslexie, le terme inclusion scolaire demeure à définir dans tous les documents ministériels et gouvernementaux (Beauregard et Trépanier, 2010). En effet, le MEQ renvoie à l'idée d'offrir une éducation à tous les élèves en difficulté dans les classes ordinaires où ils reçoivent une partie des services éducatifs complémentaires²⁴ répondant à leurs besoins (Gouvernement du Québec, 1999). Il faut mentionner, également, que le Conseil supérieur de l'éducation dénonce le manque de services, le soutien insuffisant et les lacunes dans la formation du personnel, ce qui entrave l'intégration des élèves HDAA (Goupil, 2007).

²⁴ Par services éducatifs complémentaires, nous entendons, entre autres, des rencontres avec le psychologue, le psychoéducateur, les éducateurs spécialisés, l'intervenant en services sociaux ou en services de santé, l'orthopédagogue et l'orthophoniste. Les services complémentaires favorisent la progression continue des élèves à l'école. Dans les documents ministériels, les auteurs soulignent que sans les services, il n'y aurait pas d'égalité des chances pour les élèves ayant des besoins particuliers (Gouvernement du Québec, 1998).

2. DYSLEXIE: DÉFINITION

Les appellations utilisées par le MELS pour désigner l'ensemble du public de l'adaptation scolaire, soit les élèves à risque ou les élèves en difficulté, couvrent une multitude de cas hétérogènes (Goupil, 2007; Nootens, 2010). Tel que mentionné dans le premier chapitre, ce public se divise en quatre familles: élèves à risque, élèves en difficulté d'adaptation, élèves en difficulté d'apprentissage et élèves handicapés (FSE, 2011). C'est dire que le terme élèves HDAA définit tant ceux ayant un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité que ceux avec des troubles spécifiques d'apprentissage, tels que la dyslexie, ou encore un trouble envahissant du développement (*Ibid.*).

Étant donné l'ampleur des difficultés comprises sous l'étiquette d'élèves HDAA, nous proposons de cerner, dans un premier temps, la représentation et la définition de la dyslexie ainsi que les troubles spécifiques d'apprentissage selon le MELS. Dans un deuxième temps, nous établissons la distinction entre les définitions ministérielles et les définitions reconnues par les experts du domaine. Nous précisons, dans un troisième temps, la définition retenue de la dyslexie dans le cadre de cette recherche en désignant précisément la population scolaire visée par nos travaux.

2.1. Appellations ministérielles pour la catégorisation de la population d'adaptation scolaire

Jusqu'à la fin des années 1990, le MEQ adoptait une définition pour la population d'adaptation scolaire centrée sur le degré de retard pédagogique d'un élève par rapport à la majorité des élèves du même âge. Il estimait qu'un an de retard dans l'une des deux disciplines principales (le français ou les mathématiques) consistait en une difficulté légère et qu'un retard de deux ans et plus représentait une difficulté grave d'apprentissage (Goupil, 2007). Les définitions ministérielles de la population d'adaptation scolaire ont par la suite été modifiées puisque «les catégories

utilisées antérieurement présentait une perméabilité et un manque de fiabilité» (Gouvernement du Québec, 2000, p. 5). L'appellation «élèves à risque» émerge alors et «s'appuie sur les progrès ou sur l'absence de progrès du jeune en fonction des buts que se fixe l'école» (*Ibid.*, p. 5).

Lors de l'adoption des nouvelles définitions pour les élèves HDAA, en 2000, le MEQ décide de réduire les 31 catégories et sous-catégories déjà existantes et d'adopter une approche plus globale. La population d'adaptation scolaire se divise alors en deux catégories: élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, catégorie regroupant les élèves à risque ainsi que les troubles graves de comportements, et élèves handicapés. Selon le MEQ (Gouvernement du Québec, 2000),

les élèves à risque sont des élèves à qui il faut accorder un soutien particulier parce qu'ils:

- présentent des difficultés pouvant mener à l'échec;
- présentent des retards d'apprentissage;
- présentent des troubles émotifs;
- présentent des troubles du comportement;
- présentent un retard de développement ou une déficience intellectuelle légère. (p. 5)

En 2006, le MELS revient à une définition de la population d'adaptation scolaire où coexistent à la fois l'appellation élèves en difficulté d'apprentissage et élèves en difficulté de comportement (Goupil, 2007). À noter qu'à la lecture des documents ministériels, le terme trouble d'apprentissage ne subsiste pas lors de ce renouvellement des définitions. L'élève en difficulté d'apprentissage au secondaire s'avère celui n'ayant pas suffisamment progressé dans ses apprentissages pour lui permettre d'atteindre les exigences minimales de réussite du cycle en langue d'enseignement ou en mathématiques malgré des mesures de remédiation échelonnées sur une période significative (Gouvernement du Québec, 2007b). En somme, les élèves à risque se distinguent des élèves HDAA en ce sens qu'ils

présentent des facteurs de vulnérabilité pouvant influencer leur apprentissage et leur comportement. Ils risquent notamment de vivre des échecs scolaires ou des échecs de socialisation si une intervention rapide n'est pas effectuée (FSE, 2011).

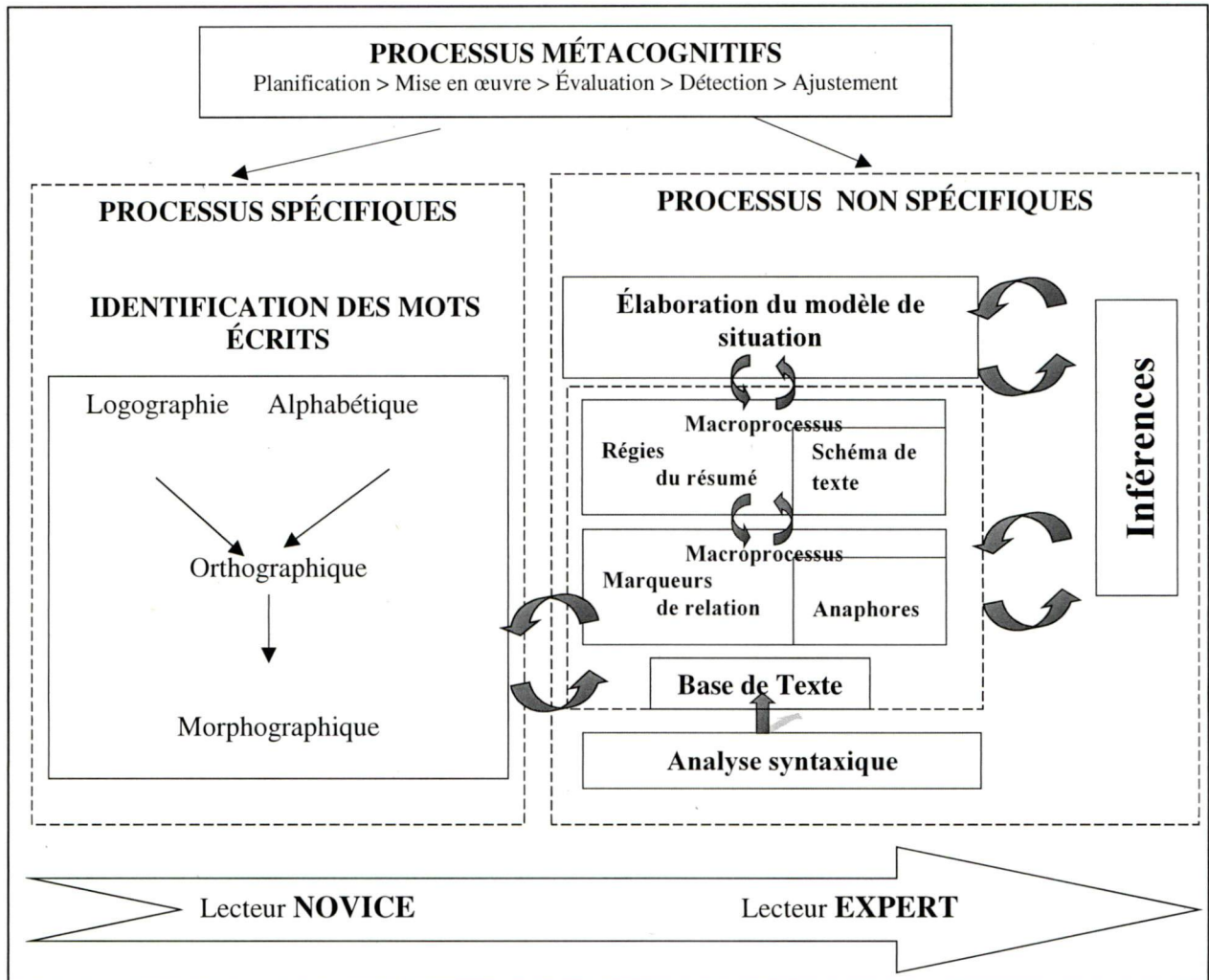
Nombre de caractéristiques sont regroupées sous le terme «élèves à risque». À titre d'exemple, au secondaire, ce sont des élèves ayant des retards, des difficultés ou des troubles d'apprentissage²⁵ ainsi que ceux ayant une déficience intellectuelle légère ou bien des difficultés non scolaires – grossesse, anorexie, dépression, toxicomanie (Gouvernement du Québec, 2000). Les élèves à risque présentent des facteurs de vulnérabilité pouvant influencer leurs apprentissages ou leurs comportements. Des mesures préventives ou correctives doivent leur être offertes (FSE, 2011; Gouvernement du Québec, 2007b). À cet égard, lors du procès opposant la *School Act* de la Colombie-Britannique à Moore, la Cour suprême du Canada a rappelé que l'éducation a pour objectif de développer le potentiel de tous les élèves en leur permettant d'acquérir des connaissances et des habiletés. Ainsi, les écoles doivent offrir des

services d'éducation spécialisée adéquats [qui] ne sont donc pas un luxe dont la société peut se passer. Dans le cas des personnes atteintes de troubles d'apprentissage sévères, de tels services servent de rampe permettant de concrétiser l'engagement pris dans la loi envers tous les enfants en Colombie-Britannique, à savoir l'accès à l'éducation. (Cour suprême du Canada, 2012, art. L. 3)

Bien que différentes instances insistent sur la nécessité d'offrir des services adaptés, la réalité scolaire semble ne pas offrir de réponses satisfaisantes. Il faut souligner que la présence de plusieurs termes, définitions et concepts différents, en moins d'une décennie, décrivant les mêmes réalités et se côtoyant au sein des documents ministériels, n'est pas pour aider les écoles et les commissions scolaires à cerner les besoins et à instaurer les services adaptés nécessaires. Goupil (2007)

²⁵ Notons que les auteurs du domaine parlent de difficultés et de troubles d'apprentissage. Dans les parties subséquentes, nous distinguons donc ces deux termes que le gouvernement du Québec semble interchanger dans certains documents ministériels.

souligne que «tous ces changements dans les définitions devraient nous amener à nous demander ce qui les rend plus utiles à la fois pour les élèves et pour les intervenants» (p. 51). Il importe de spécifier qu'à l'heure actuelle, les documents ministériels demeurent muets sur une définition claire et précise de la dyslexie, recourant plutôt à une catégorie générale d'élèves à risque, catégorie dans laquelle il est possible, rappelons-le, de retrouver une multitude de cas. Les enseignants peuvent néanmoins se référer à une fédération syndicale (FSE, 2011) qui renvoie à une définition de Laplante (2011) selon laquelle la dyslexie est un déficit ou un dysfonctionnement des processus spécifiques de la lecture (identification de mots écrits) et de l'écriture (production de mots). La figure 1 présente la représentation schématique du développement des principaux processus de lecture (Laplante, 2011).



Source: Laplante (2011, p. 155)

Figure 1: Représentation schématique du développement des principaux processus de lecture

En référence à la définition sélectionnée par la FSE (2011) et tel que le montre la figure 1, «l'apprentissage de la lecture regroupe trois grandes catégories de processus: les processus spécifiques d'identification des mots écrits, les processus non spécifiques de compréhension langagière et les processus métacognitifs» (Laplante, 2011, p. 155). Il faut noter que les trois processus s'enchâssent et que le lecteur novice, pour devenir un lecteur expert, doit les développer individuellement et

simultanément. Comme le souligne Laplante (2011), «des lacunes sur le plan de l'un ou de l'autre de ces processus auront nécessairement des implications en termes de coûts cognitifs et, ce faisant, des répercussions sur la compréhension en lecture» (p. 155). Résumons cela en mentionnant que le lecteur ayant une dyslexie doit mobiliser une charge cognitive importante afin de mettre en œuvre les processus spécifiques d'identification des mots diminuant ainsi les charges cognitives disponibles pour les processus non spécifiques et métacognitifs (Laplante, 2011). Notons également que, chez le lecteur expert, les processus spécifiques sont automatisés, libérant ainsi des ressources cognitives qui permettent une meilleure compréhension du texte.

En guise de synthèse à cette section, retenons que le processus spécifique d'identification des mots écrits, processus principalement affecté en cas de dyslexie, implique le traitement logographique qui correspond à la reconnaissance visuelle, le traitement alphabétique, c'est-à-dire le décodage, le traitement orthographique ou l'identification automatique de certaines unités orthographiques fréquentes, et, finalement, le traitement morphologique correspondant à la reconnaissance de la dérivation et de la flexion des mots (Laplante, Chapleau et Bédard, 2011).

2.2. Trouble ou difficulté d'apprentissage

En plus de la confusion du vocabulaire concernant l'appellation des élèves ayant une dyslexie, un certain nombre de divergences apparaissent quant au vocabulaire utilisé pour définir la dyslexie. D'un écrit à l'autre, les auteurs utilisent le terme trouble ou difficulté, en y ajoutant parfois des qualificatifs, par exemple, trouble spécifique ou trouble de la lecture. Le recours aux deux appellations, sans nécessairement en faire la distinction, rend la compréhension ardue puisque ces termes ne sous-entendent pas nécessairement les caractères permanents et persistants de la dyslexie (INSERM, 2007). Il est intéressant de noter que la FSE (2011) précise, dans le *Référentiel: les élèves à risque et HDAA*, au début de la partie concernant les

élèves ayant une dyslexie, que «le terme *difficultés d'apprentissage* [doit] être [compris] dans le sens de *troubles d'apprentissage* (permanents) et non dans le sens d'élèves à risque» (p. 17). Bref, la complexité se révèle tant dans le vocabulaire lié à l'appellation des élèves qu'à la définition de la dyslexie elle-même.

En effet, d'un côté, les écrits scientifiques, par exemple, le *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM) (APA, 2000), l'INSERM (2007) et la Classification internationale des maladies (CIM) (Institut canadien d'information sur la santé, 2012), définissent la dyslexie comme un trouble spécifique de la lecture. Le terme trouble rappelle alors les caractères persistants et permanents malgré des interventions reconnues comme efficaces dans le domaine ainsi que l'origine neurologique du trouble (ACTA, 2012; CENTAM, 2012; FSE, 2011; INSERM, 2007). Mentionnons également que la notion de trouble découle de facteurs génétiques ou neurobiologiques (FSE, 2011; Lyon *et al.*, 2003). À ce propos, nous retenons les observations d'Alozy Zera et Lucian (2001) qui soulignent que le trouble d'apprentissage se réfère à un trouble neurologique lié à la manière différente qu'a le cerveau de fonctionner et d'être structuré. Par conséquent, il est essentiel de considérer la dyslexie dans une perspective neurologique qui reconnaît la complexité du système neurologique et sa capacité à s'adapter à un dysfonctionnement (*Ibid.*).

D'un autre côté, le MELS, comme le souligne la FSE (2011), ne distingue pas l'expression trouble d'apprentissage de difficulté d'apprentissage. Pourtant, selon les experts du domaine, les difficultés renvoient à des obstacles transitoires, temporaires et ponctuels affectant l'apprentissage (ACTA, 2012). Les difficultés persévèrent moins dans le temps et les causes sont multiples et non pas uniquement neurologiques (Jacquier-Rioux, Valdois et Zorman, 2002). Les difficultés d'apprentissage résultent de facteurs internes ou externes, par exemple, sociaux, scolaires, familiaux, motivationnels, langagiers ou socioéconomiques (Goupil, 2007). Selon la FSE (2011), les difficultés d'apprentissage sont temporaires du moment où l'élève reçoit du soutien et des interventions adaptées. En effet, «une approche

pédagogique et éducative adaptée permet d'améliorer assez rapidement les performances de l'enfant» (Jacquier-Rioux *et al.*, 2002, p. 5). Cela signifie que, dans le cas d'un retard de lecture, les élèves ne présentent pas d'anomalie cérébrale de cause neurologique ni de déficit cognitif, mais que leurs performances en lecture sont déficitaires (*Ibid.*).

Devant ces différentes propositions de définitions, retenons, pour l'instant, que la dyslexie est un trouble des processus spécifiques de l'identification des mots écrits. Toutefois, même s'il n'existe guère de définition universelle, certains chercheurs du domaine s'entendent sur certains critères que nous présentons ci-dessous.

2.3. Définitions scientifiques de la dyslexie

La première publication relative à la dyslexie s'inscrit dans les annales scientifiques par Hinshelwood dès 1895 et par Morgan en 1896 (INSERM, 2007; Legendre, 2005). Les chercheurs parlent alors de cécité verbale congénitale en tentant d'expliquer les faibles résultats de l'élève le plus brillant oralement (Trigalot, 2003). Puis, en 1928, les travaux d'Orton soulèvent l'hypothèse de l'origine neurodéveloppementale du trouble (INSERM, 2007). Depuis, les définitions se succèdent au rythme des percées scientifiques. Au début du XX^e siècle, une cinquantaine de définitions de la dyslexie ont été relevées (Ringard, 2000).

À ce jour, il n'existe pas de définition unique de la dyslexie qui fait l'unanimité. Parmi les troubles spécifiques d'apprentissage, celui de la dyslexie est le mieux exploré, donnant lieu à de multiples recherches, travaux et définitions (INSERM, 2007). Bien que certains faits soient généralement acceptés dans les définitions de la dyslexie, les terminologies ne sont pas unifiées (Wadlington et Wadlington, 2005). Ainsi, la dyslexie peut être un trouble neurologique (Dehaene, 2007; INSERM, 2007), un trouble de l'identification des mots écrits (INSERM, 2007;

Laplante, 2011), un trouble spécifique de l'apprentissage de la lecture (Laplante, 2011), un trouble de la lecture (INSERM, 2007), une difficulté durable d'apprentissage de la lecture (Legendre, 2005) et même une difficulté d'apprentissage (Gouvernement du Québec, 2000). En somme, divers groupes, psychologues, enseignants, parents, etc. définissent la dyslexie de différentes manières, plus ou moins exactes ou étayées, ce qui fait varier l'interprétation de ce trouble (Wadlington et Wadlington, 2005). Étant donné qu'il n'existe pas d'unicité quant à la définition, le diagnostic à poser n'en est que plus complexe.

La complexité du diagnostic de dyslexie repose, entre autres, sur l'idée que l'individu doit avoir une intelligence adéquate – quotient intellectuel (QI) supérieur ou égal à 70 (APA, 2000; Institut canadien d'information sur la santé, 2012) –, et qu'il doit avoir bénéficié d'un enseignement conventionnel et d'un environnement socioculturel favorable (INSERM, 2007). Fletcher (2009) souligne que la définition contient des critères d'exclusion sans établir de critères d'inclusion. Notons que, selon les critères diagnostiques du trouble spécifique de la lecture du CIM (Institut canadien d'information sur la santé, 2012), un individu ayant une dyslexie est éligible au diagnostic s'il présente une note minimalement au-dessous de deux écarts-types du niveau escompté à des épreuves standardisées ainsi que des antécédents de difficultés sévères en lecture. Les auteurs du DSM-IV (APA, 2000) soulignent, pour leur part, que le niveau de lecture – exactitude des réponses, rapidité et compréhension – doit être inférieur au résultat des individus du même âge chronologique ou du même niveau intellectuel, et ce, malgré un enseignement pertinent en fonction de l'âge du sujet. Myre-Bisaillon (2004) mentionne que ces critères rendent la définition opérationnelle au plan du diagnostic.

Néanmoins, plusieurs chercheurs s'opposent à l'utilisation du critère de discordance entre les performances aux tests standardisés et le QI du sujet présent dans certaines définitions, telles que celles du CIM (Institut canadien d'information sur la santé, 2012) et du DSM-IV (APA, 2000) (INSERM, 2007). En effet, Lyon *et*

al. (2003) soulignent que le vocabulaire des élèves ayant une dyslexie pourrait influencer négativement les problèmes de lecture. C'est dire que le niveau de vocabulaire déficitaire a un impact néfaste sur le QI verbal qui peut alors conduire les élèves ayant une dyslexie à être moins discordants avec les années (INSERM, 2007). Les chercheurs tendent à se distancier du QI et du statut socioéconomique en mettant en relief des critères basés sur le déficit cognitif, l'efficacité de l'enseignement et l'absence d'autres handicaps (Fletcher, 2009; Lyon *et al.*, 2003). Pour ces chercheurs, l'utilisation du QI et du rendement en lecture est un calcul arbitraire. Dès lors, ils proposent plutôt de s'appuyer sur la différence entre l'âge en lecture par rapport à l'âge chronologique comparativement aux habiletés des élèves du même niveau scolaire. Lyon *et al.* (2003) soulignent que les difficultés sont «unexpected in relation to age and other cognitive and academic abilities; they are not the result of generalized developmental disability or sensory impairment»²⁶ (p. 2). De plus, dans la pratique, le retard de deux ans nécessaire à l'évaluation suppose des identifications tardives du trouble d'apprentissage, ce qui retarde les interventions plus pointues (Myre-Bisaillon, 2004).

Pour conclure, à la lumière des connaissances et des critiques présentées ci-dessus, nous retenons la définition proposée par Lyon *et al.* (2003):

Dyslexia is a specific learning disability that is neurobiological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge.²⁷ (p. 2)

²⁶ Les difficultés sont imprévues compte tenu de la relation entre l'âge, les autres habiletés cognitives et les habiletés scolaires. Les difficultés ne sont donc pas le résultat d'un problème général du développement ou d'une déficience sensorielle (traduction libre de l'auteure).

²⁷ La dyslexie est un trouble spécifique de l'apprentissage dont les origines sont neurobiologiques. Elle est caractérisée par des difficultés dans la reconnaissance exacte et/ou fluente de mots ainsi que par une orthographe des mots (*spelling*) et des capacités de décodage limitées. Ces difficultés résultent

Cette définition, qui nous semble à la fois la plus concise et la plus exhaustive, est retenue par l'INSERM (2007) ainsi que par l'*International Dyslexia Association* (IDA) (Fletcher, 2009).

Nonobstant un accord concernant certains critères de la définition de la dyslexie dans la communauté scientifique, par exemple dans le choix du vocable trouble, la prévalence reste arbitraire (INSERM, 2007). Il faut souligner que, selon les recherches, elle varie «en fonction de la définition et des critères de discordances plus ou moins stricts» (*Ibid.*, p. 176). Cela empêche, *ipso facto*, de fournir des taux objectifs de prévalence dans la société puisque chaque équipe de recherche caractérise la dyslexie selon la définition choisie qui ne fait guère l'unanimité à ce jour. L'INSERM (*Ibid.*) estime toutefois

que la dyslexie concerne au minimum entre 3 % et 5 % d'enfants. [Ce qui se traduit] par au moins un enfant par classe [lorsque le milieu naturel est respecté]. Ainsi, le nombre d'enfants concernés est tel que la dyslexie constitue un vrai problème de santé publique. (INSERM, 2007, p. 187)

En conclusion, Wadlington et Wadlington (2005) soulignent que «[b]ecause the term, dyslexia, has many different connotations, some educators avoid using it (McCormick, 1995; Riddell, 1992; Stanovich, 1994) while others indicate that the term with description is helpful (Richards, 1999)»²⁸ (p. 2). À leur avis, plusieurs enseignants croient que les élèves ayant une dyslexie ont plus d'habiletés que les lecteurs novices et que ces habiletés peuvent être des outils précieux. Ils ajoutent que les pratiques actuelles de formation des enseignants sont un des facteurs qui entravent l'enseignement efficace pour les élèves ayant une dyslexie et ajoutent que les

typiquement d'un déficit dans la composante phonologique du langage qui est souvent inattendu par rapport aux autres capacités cognitives de l'enfant et à l'enseignement dispensé dans sa classe. Les conséquences secondaires peuvent inclure des problèmes dans la compréhension en lecture. Cela peut entraîner une expérience réduite dans la lecture qui pourrait empêcher la croissance du vocabulaire de l'enfant et ses connaissances générales (traduction proposée par l'INSERM (2007), p. 163).

²⁸ Étant donné que le terme dyslexie renvoie à de nombreuses définitions, certains intervenants en éducation préfèrent éviter de l'utiliser alors que d'autres indiquent que le terme avec une description est utile (traduction libre de l'auteure).

enseignants ne sont pas préparés à enseigner à ces élèves, étant donné leurs connaissances limitées. Il est donc essentiel, selon ces auteurs, d'identifier les idées reçues sur la dyslexie et les lacunes concernant sa définition pour aider les spécialistes à cumuler l'information dont ils ont besoin pour planifier les formations et les documents d'information.

Maintenant que le contexte d'inclusion pédagogique est cerné et que nous avons présenté la population ciblée par notre étude, il nous paraît crucial de mieux comprendre les pratiques d'adaptation de l'enseignement. Rappelons qu'il ne suffit pas que les enseignants adaptent leurs pratiques, il faut d'abord comprendre quels sont les besoins spécifiques des élèves pour que les adaptations soient réalisées.

3. PRATIQUES D'ADAPTATION DE L'ENSEIGNEMENT

Avant de discuter des adaptations, il est nécessaire de clarifier le concept de pratique d'enseignement. Nous l'avons mentionné à maintes reprises, l'inclusion scolaire efficace implique des changements dans les pratiques (Gombert et Roussey, 2007; Vienneau, 2004). Celles-ci peuvent comprendre plusieurs aspects de la tâche de l'enseignant qui ne se résument pas uniquement aux moments en présence des élèves. En effet, comme nous le verrons dans cette section, ils doivent planifier, exécuter, réfléchir à leurs pratiques en plus d'effectuer différentes tâches administratives liées à leur emploi.

Il faut souligner que l'enseignant est «une personne autonome dotée de compétences spécifiques, spécialisées qui reposent sur une base de savoirs rationnels, reconnus, venant de la science, légitimés par l'Université ou de savoirs explicités issus des pratiques» (Altet, 2001, p. 29). Ainsi, le professionnel de l'enseignement, grâce à son expertise et à son efficacité, possède une capacité d'adaptation et d'ajustement lui permettant de répondre, selon le contexte, à des problèmes complexes et variés tout en justifiant lesdits choix. Dans le but de s'ajuster aux

circonstances, les enseignants emploient une multitude de savoirs qu'ils mettent en œuvre durant toutes les phases de l'enseignement, que ce soit «dans la planification, l'organisation, la préparation cognitive de la séance et dans l'expérience pratique issue des interactions en classe» (*Ibid.*, p. 33). Dès lors, le contexte, comme le mentionne Nootens (2010), a une influence sur les pratiques de l'enseignant. En somme, la pratique d'enseignement est teintée par les circonstances et les manières de faire de la personne qui enseigne et pourrait correspondre, sommairement, à «la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre d'exécuter une activité» (Altet, 2002, p. 86).

Comprendre ce que sont les pratiques d'adaptation de l'enseignement nécessite, dans un premier temps, de distinguer la notion de pratiques d'enseignement de celle de pratiques de l'enseignement, mais également de cibler les composantes de ces pratiques. De plus, il faut mieux définir ce que nous entendons par adaptation des pratiques d'enseignement. Cela permet de mieux aborder la typologie des pratiques d'adaptation de l'enseignement retenue dans le cadre de cette étude. C'est ce que nous présentons dans les prochaines sous-sections.

3.1. Pratiques d'enseignement

Le concept de pratique d'enseignement se caractérise par la polysémie. Selon les auteurs qui s'y réfèrent (Altet, 2000, 2001, 2002; Bru, 2002; Deaudelin, Desjardins, Dezutter, Thomas, Corriveau, Lavoie, Bousadra et Hébert, 2007), le terme arbore plusieurs sens et peut englober de nombreux éléments: actions observables, processus-produit, comportement enseignant, etc., interchangeant les concepts de pratiques d'enseignement et de pratiques enseignantes. Il ne semble exister, à ce jour, aucune définition clairement définie et univoque (Altet, Bru, Blanchard-Laville, 2012; Gagnon, 2008). Néanmoins, un certain consensus existe concernant les caractéristiques suivantes:

Les pratiques enseignantes recouvrent d'abord ce que font les enseignants dans la classe lorsqu'ils sont en présence des élèves. C'est l'accomplissement de l'activité d'enseignement dans une institution, en classe mais aussi hors de la classe pour la préparation didactique des séances, pour la socialisation de leurs élèves avec des collègues, des acteurs en partenariat, des parents (Altet *et al.*, 2012, p. 13).

À l'instar de Deaudelin et son équipe (2007), nous considérons que:

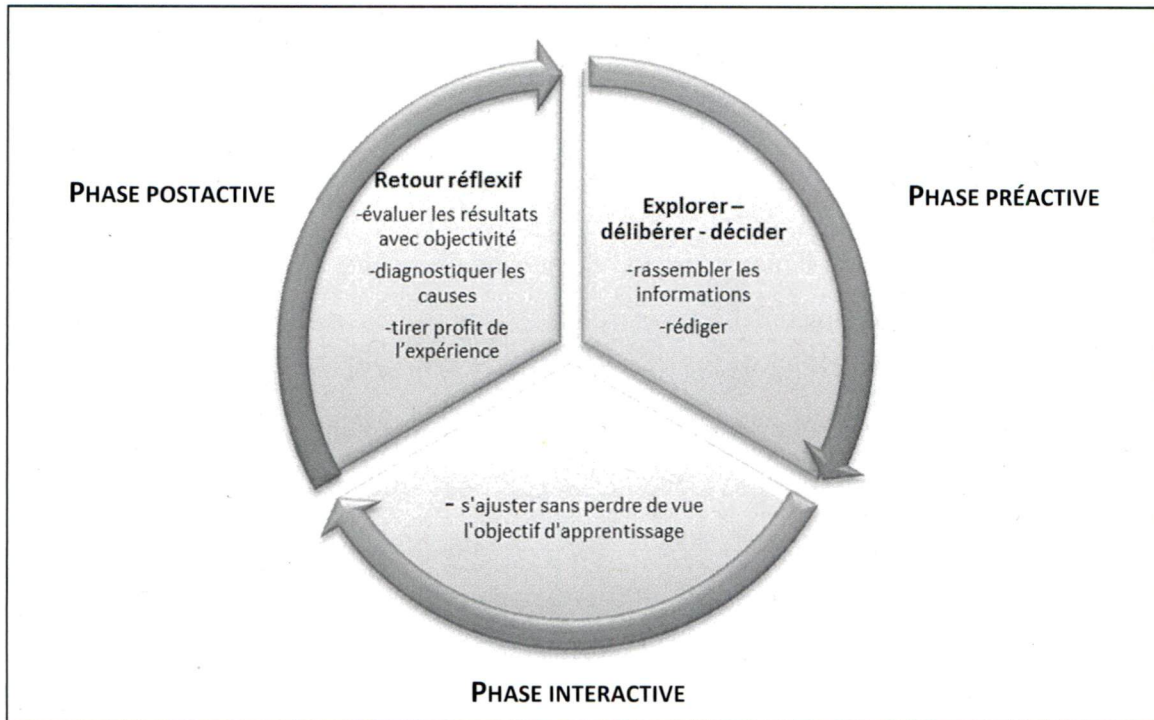
les pratiques enseignantes incluent, d'une part, les pratiques d'enseignement et, d'autre part, d'autres pratiques le plus souvent effectuées hors du temps scolaire, en l'absence des élèves, notamment les rencontres de collègues au sein d'équipes-cycles et les rencontres de parents (p. 30).

Gagnon (2008), pour sa part, souligne que les pratiques enseignantes comprennent les pratiques d'enseignement et d'apprentissage en présence des élèves, mais ne s'y réduisent pas. Les pratiques à l'intérieur de l'école, mais non à l'intérieur de la classe, sont nombreuses (*Ibid.*). Gagnon (*Ibid.*) évoque les pratiques administratives, les pratiques en situations formalisées (conseil d'administration ou de parent, réunion de département, etc.) et les pratiques durant les temps interstitiels (surveillance de corridor, entrée en classe, récréations, etc.).

En ce qui concerne la présente étude, nous nous intéressons aux pratiques d'adaptation de l'enseignement en lien direct avec ce qui se passe à l'intérieur de la classe. Si nous reprenons le vocable d'Altet (2002), de Deaudelin *et al.* (2007) et de Lefevre (2005), nous nous intéressons aux pratiques d'enseignement qui poursuivent une finalité d'apprentissage chez les élèves et qui regroupent tous les actes singuliers et situés de l'enseignant qu'ils soient observables ou non ainsi que la signification accordée aux actes.

3.2. Composantes des pratiques d'enseignement

En nous intéressant uniquement aux pratiques d'enseignement, notre idée est de mieux cerner les adaptations de l'enseignement en contexte d'inclusion d'élèves ayant une dyslexie au deuxième cycle du secondaire. Ainsi, nous nous penchons sur les pratiques d'enseignement (voir figure 2) comprises dans les trois phases de planification: 1) la phase préactive, qui correspond à la planification de l'action, l'exploration, la délibération et la décision; 2) la phase interactive, qui porte sur l'intervention en présence des élèves; et 3) la phase postactive, qui concerne le retour réflexif après l'action (Altet, 2002; Bradley, King-Sears et Tessier-Switlick, 1997; Charlier, 1989; Deaudelin *et al.*, 2007; Gagnon, 2008; Gouvernement du Québec, 2001). Au regard de la définition précédente, il faut souligner que les pratiques d'enseignement ne se déroulent pas uniquement en présence des élèves, puisqu'elles comprennent toute la planification d'actions didactiques et pédagogiques ainsi que le retour réflexif. Toutefois, les pratiques d'enseignement concernent exclusivement l'intervention auprès du groupe-classe, de la phase préactive à la phase postactive (Gagnon, 2008).



Source: Hensler et Therriault (1997, p. 12)

Figure 2: Étapes de planification correspondant aux principales phases du processus d'enseignement identifiées par Jackson (1968)

La phase préactive englobe un grand nombre de gestes professionnels:

L'enseignant a comme tâche essentielle de choisir afin de les mettre en œuvre, des procédures (méthodes d'enseignement, types d'action, tâches d'apprentissage, etc.) en accord avec des conditions (niveau d'habileté des élèves, motivation, etc.) dans le but d'atteindre avec un maximum d'efficacité les objectifs d'apprentissage. (Riff et Durand, 1993, p. 89)

D'abord, l'enseignant doit rassembler les informations sur son rôle, l'environnement et les élèves (Bradley *et al.*, 1997). Il observe les contraintes, les objectifs poursuivis, les contenus préalables et futurs, les caractéristiques des élèves, les règles de vie, le moment de la séance, les ressources disponibles et les expériences antérieures. À la lumière des informations rassemblées, il explore les diverses possibilités qui s'offrent à lui. Il élabore différents scénarios, il les teste mentalement

et anticipe leurs effets (Charlier, 1989). En somme, il fait des projections. Puis, il rédige le plan de la leçon. Il prévoit les gestes posés, les paroles à dire et les résultats escomptés.

Durant la phase interactive, l'enseignant transforme les paroles et les idées en gestes concrets en interagissant avec les élèves en fonction des circonstances (Bradley *et al.*, 1997). Selon Riff et Durand (1993), il s'agit de la leçon ou de la séance proprement dites. Durant cette phase, les élèves réalisent la tâche planifiée par l'enseignant et effectuent, ainsi, des apprentissages. La démarche est dynamique et nécessite des ajustements entre la planification et l'enseignement. «En classe, l'enseignant crée (ou contribue à créer) un ensemble de conditions cognitives, temporelles, relationnelles, sociales, matérielles... auxquelles les élèves sont confrontés» (Bru, Altet et Blanchard-Laville, 2004, p. 75). Tout au long de la séance, l'enseignant s'adapte pour ne pas perdre l'objectif d'apprentissage de vue. Wanlin (2009) parle de flexibilité planificatrice pour l'accommodation, l'ajustement et la gestion. Les enseignants ont besoin de piloter la cadence, c'est-à-dire d'établir et de maintenir le cap en prenant des risques mesurés, de manière à ce que le contenu puisse être couvert en fonction du temps donné (*Ibid.*). Riff et Durand (1993) rappellent que l'environnement pédagogique est incertain et conduit l'enseignant à s'adapter continuellement au contexte particulier de la situation présente. L'enseignement, la phase interactive, est la réalisation du plan établi durant la phase préactive qui détermine l'action, et ce, dans un contexte évolutif (Bru *et al.*, 2004). La phase interactive consiste donc, pour l'enseignant, à l'organisation de la tâche et au contrôle durant l'action.

Finalement, la phase postactive permet une rétroaction et un retour réflexif (Bradley *et al.*, 1997). L'enseignant analyse ses interventions et consigne ses commentaires (difficultés rencontrées, adaptations réalisées, amélioration à apporter). Il s'interroge alors sur l'atteinte des objectifs fixés lors de la phase préactive ainsi que sur les actions menées et les effets suscités.

3.3. Adaptation de l'enseignement

Dans le cas de l'inclusion d'élèves ayant une dyslexie au sein de la classe, les trois phases comprises dans les pratiques d'enseignement – préactive, interactive et postactive – nécessitent des adaptations. L'adaptation de l'enseignement se définit comme un «processus qui consiste à prévoir, au moment de la planification, l'ensemble des moyens à prendre pour permettre aux élèves qui manifestent des besoins particuliers de réaliser les apprentissages reliés aux objectifs des programmes d'études officiels» (MEQ, 1985, dans Legendre, 2005, p. 22). Afin de rééquilibrer les chances de réussite de tous les élèves et leur permettre de réaliser les apprentissages demandés, les gestes pédagogiques mis en place dans une situation d'adaptation constituent un moyen de compensation (Gombert, Feuilladiou, Gilles et Roussey, 2008). En ce sens, la Cour suprême du Canada (2012) souligne que, sans l'adaptation de l'enseignement, «l'élève ayant des difficultés ne peut jouir d'une manière égale aux autres du service visé, à savoir l'éducation publique» (p. 28). Il faut souligner que l'adaptation de l'enseignement doit avoir trois objectifs: favoriser 1) l'apprentissage, 2) la progression académique de tous les élèves ainsi que 3) la progression des élèves éduqués en contexte d'inclusion (Nootens, 2010). À titre d'exemple, différentes mesures d'adaptation peuvent être apportées aux consignes orales, aux moyens, au parcours, à l'évaluation, etc. Dans le cadre de cette recherche, nous nous référons à une multitude de moyens mis en place afin d'ajuster l'enseignement aux besoins particuliers des élèves ayant une dyslexie en contexte d'inclusion. Nous reviendrons plus en détails sur la typologie des pratiques d'adaptation de l'enseignement retenue. Toutefois, il importe de mentionner dès à présent l'existence de deux grandes catégories d'adaptation: les adaptations générales et les adaptations spécifiques (Nootens, 2010).

La distinction entre les deux catégories nous paraît intéressante. Dans la première catégorie se trouvent les adaptations générales qui s'adressent à tous les élèves (Nootens, 2010). Ce sont, selon Vienneau (2006), des pratiques

«actualisantes» permettant d'améliorer les conditions d'apprentissage à l'intention du groupe hétérogène. Elles tendent à permettre la gestion des différences individuelles au sein du groupe-classe (Nootens, 2010). Myre-Bisaillon et Giguère (2006) citent, à titre d'exemple, le choix du matériel, l'orientation des groupes-classes, leurs arrangements et leurs dispositions. Dans la deuxième catégorie se trouvent les adaptations spécifiques qui touchent exclusivement les élèves en difficulté en leur offrant un soutien particulier permettant de pallier les difficultés à comprendre, à apprendre et à maîtriser les contenus scolaires (Nootens, 2010; Vienneau, 2006). Vienneau (*Ibid.*) souligne que ces adaptations spécifiques peuvent se résumer à une diminution d'un critère d'évaluation propre aux difficultés de l'élève, par exemple, le nombre de mots lus oralement en une minute pour un élève ayant une dyslexie ou bien la lecture à haute voix des consignes d'une tâche (Myre-Bisaillon et Giguère, 2006). De la même façon, elles peuvent également permettre la suppression d'objectifs du programme d'étude (Vienneau, 2006). Pour notre part, nous retenons que les adaptations générales touchent l'ensemble du groupe-classe alors que les adaptations spécifiques s'appliquent aux élèves en trouble d'apprentissage uniquement.

Dans le cadre de cette recherche, nous nous penchons sur les adaptations de l'enseignement en contexte d'inclusion d'élèves ayant une dyslexie au deuxième cycle du secondaire. Nous avons choisi de nous intéresser, entre autres, aux deux types d'adaptation à l'instar de Nootens (2010) et de Vienneau (2006), puisque l'enseignant doit gérer les différences entre les élèves de la classe en plus de répondre aux besoins particuliers de certains élèves. Aussi, il faut souligner que l'optimisation des apprentissages des élèves ayant une dyslexie en contexte d'inclusion dépend de la qualité des adaptations générales faites en classe, mais également de l'efficacité et de la pertinence des adaptations spécifiques répondant à leurs besoins particuliers (Nootens, 2010; Vienneau, 2006). Elles sont donc complémentaires et essentielles.

Précédemment, nous avons retenu une définition des concepts de pratiques d'enseignement ainsi que d'adaptation de l'enseignement; il convient également de proposer un cadre de classification des différents types de pratiques d'adaptation de l'enseignement. Les typologies élaborées par Bailleul *et al.* (2010), Gombert et Roussey (2007) et Nootens (2010) semblent pertinentes dans le contexte de notre recherche.

3.4. Typologie des pratiques d'adaptation de l'enseignement en cas d'inclusion scolaire d'élèves ayant une dyslexie

Comme le mentionnent Schumm (1999), Vienneau (2006), Gombert *et al.* (2008) et Nootens (2010), l'inclusion scolaire nécessite plusieurs adaptations. En effet, les pratiques d'adaptation de l'enseignement sont une condition *sine qua non* à la prise en charge d'élèves en trouble d'apprentissage (Bailleul *et al.*, 2010; Faure-Brac *et al.*, 2012; Gombert et Roussey, 2007). Bailleul *et al.* (2010) déclarent que «tous les aménagements sont possibles dès lors qu'ils visent à compenser les difficultés scolaires liées au handicap» (p. 109).

Pour réaliser notre typologie des pratiques d'adaptation de l'enseignement en cas d'inclusion scolaire d'élèves ayant une dyslexie, nous avons utilisé principalement deux classifications distinctes: celle de Nootens (2010) et celle de Faure-Brac *et al.* (2012) qui reprend celle de Gombert et Roussey (2007). Nootens (2010) propose une représentation des pratiques d'adaptation de l'enseignement en contexte d'inclusion réalisée à l'aide des écrits de nombreux auteurs (Bradley *et al.*, 1997; Friend et Bursuck, 2012²⁹; Fuchs, Fuchs, Hamlett, Phillips et Karns, 1995; Schumm, 1999; Switlick, 1997; Vienneau, 2006). Gombert et Roussey (2007) ainsi que Faure-Brac *et al.* (2012) proposent, pour leur part, une typologie conçue lors d'une enquête de terrain auprès d'enseignants français de premier et deuxième

²⁹ Nootens (2010) a utilisé la 3^e version de l'ouvrage de Friend et Bursuck publié en 1998. Nous avons plutôt utilisé la 6^e version du même ouvrage publié en 2012.

degré³⁰ accueillant des élèves ayant une dyslexie et scolarisés en classe ordinaire. Une analyse textuelle a été menée à l'aide des entretiens des enseignants, ce qui a permis de construire une typologie. Bailleul *et al.* (2010) s'inspirent, quant à eux, fortement de cette typologie dans leur ouvrage de vulgarisation adressé aux professionnels de l'enseignement. Il faut souligner que les catégories présentées par Gombert et Roussey (2007) et Faure-Brac *et al.* (2012) proviennent de l'analyse d'entretiens avec des enseignants. Elles sont décrites brièvement dans les articles, mais elles sont inégalement développées dans la littérature, ce qui explique la différence d'étayage dans la description que nous en faisons dans les prochains paragraphes.

Notre intention est donc de construire une typologie théorique avec une typologie pratique dans le but d'améliorer le classement des gestes de pratiques d'adaptation de l'enseignement en contexte d'inclusion d'élèves ayant une dyslexie au deuxième cycle du secondaire. Pour ce faire, nous avons choisi de partir de la typologie de Faure-Brac *et al.* (2012) ainsi que de Gombert et Roussey (2007), qui ont été réalisées dans le cadre d'études similaires à la nôtre dans le système français, et d'ajouter les éléments théoriques provenant de la thèse de Nootens (2010) et les éléments de vulgarisation de Bailleul *et al.* (2010). Dans le tableau 2, la typologie des pratiques d'adaptation de l'enseignement utilisée dans notre étude est présentée et développée plus en détails dans les paragraphes qui suivent.

³⁰ L'étude a été réalisée dans le département des Hautes-Alpes (France). Le même cadre a été repris dans une enquête en collège (Feuilladiou *et al.*, 2009). Les deux systèmes scolaires, soit celui français et celui québécois, sont, selon nous, comparables puisque les enquêtes ont été menées auprès d'enseignants de la sixième (secondaire) jusqu'à la première (CAP/BEP), en d'autres termes, de la sixième année d'étude jusqu'à la onzième année d'étude. Cela équivaut à une enquête menée auprès d'enseignants de la sixième année primaire jusqu'à la cinquième année secondaire au Québec.

Tableau 2
Typologie des pratiques d'adaptation de l'enseignement destinées aux élèves
ayant une dyslexie

Catégories et définitions	Exemples d'adaptation pédagogique
<p>1) Adaptation de l'environnement de travail Modification des conditions matérielles de travail; placement de l'élève au sein de la classe</p>	<p>→ Élève placé devant ou plus près du professeur, loin des sources de distraction, placé près des prises de courant</p>
<p>2) Adaptation des consignes Actions sur les consignes dans le but d'aider les élèves à comprendre davantage</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consignes écrites à l'oral • Consignes écrites 	<p>→ Relecture, explicitation, simplification (vocabulaire) → Prévision de consignes simples, courtes, claires; hiérarchisation des tâches</p>
<p>3) Adaptation dans l'exécution de la tâche Prise en compte du handicap spécifique en lecture et en écriture lors de l'aménagement ou de l'utilisation de moyens pour compenser ou contourner les difficultés associées</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adaptations en lien avec les habiletés langagières (lecture, écriture, oral) • Adaptations en lien avec les habiletés cognitives (organisation, temps d'exécution, etc.) 	<p>→ Aucune lecture à haute voix, lecture prise en charge par l'enseignant, utilisation de logiciel, texte photocopie, gestion du tableau, réduction de la prise de notes, photocopie des notes de cours, utilisation de textes à trous, utilisation de matériel alternatif (ordinateur, dictionnaire électronique, logiciel de correction, exerciceur) → Augmentation du temps de réalisation de la tâche (1/3 de plus), modélisation, lecture stratégique, schématisation et organisation graphique</p>

<p>4) Adaptation du matériel d'enseignement</p> <p>Action de modification/adaptation de l'enseignant du matériel pédagogique utilisé selon les besoins spécifiques de l'élève</p> <ul style="list-style-type: none"> • Simplification, sans réduction des savoirs, ou complétude des documents • Typographie et mise en page 	<p>→ Réécriture du texte en allégeant le vocabulaire</p> <p>→ Amélioration des supports de lecture par la modification des caractères, de la police ainsi que du format et de la couleur de la feuille</p>
<p>5) Adaptation des parcours</p> <p>Adaptation du niveau d'exigence aux capacités de l'élève, attentes et objectifs différents, autorisation à l'élève à ne pas faire la même chose que ses collègues</p>	<p>→ Sélection de certaines compétences et travail sur certains points considérés comme essentiels pour l'élève, exemption de certaines activités, modification des exigences en lecture ou en écriture</p>
<p>6) Groupement des élèves</p> <p>Aide apportée à l'élève ayant une dyslexie par les pairs lors de regroupement en petits groupes, en groupe-classe, en tutorat</p>	<p>→ Travail en groupe, coopération entre élèves (fort/faible)</p>
<p>7) Guidance/contrôle</p> <p>Aide individualisée conduite par l'enseignant ou d'un «regard/contrôle» plus important du travail de l'élève en cours de réalisation à l'intérieur ou à l'extérieur de la période d'enseignement</p> <ul style="list-style-type: none"> • Durant la période régulière d'enseignement • À l'extérieur de la période régulière d'enseignement 	<p>→ Maintien de l'attention de l'élève sur la tâche, tapotement sur le bureau pour «capter» l'attention, circulation dans la classe, vigilance accrue</p> <p>→ Retour sur la matière, repérage et identification des difficultés, explications supplémentaires individuelles, observation des progrès</p>

<p>8) Apport méthodologique et métacognitif Travail sur les stratégies en lien avec la lecture ou l'écriture ainsi que la réalisation et l'organisation du travail (compétences transversales et métalinguistiques)</p>	<p>→ Travail sur l'organisation de la tâche, verbalisation des étapes à suivre et des stratégies à utiliser, analyse des stratégies</p>
<p>9) Adaptation de l'évaluation Adaptations proposées en lien avec les conditions de réalisation de l'évaluation, la notation et le cadre de travail</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adaptations du cadre de travail • Adaptations de la réalisation • Adaptations de la notation 	<p>→ Déplacement de l'élève dans un endroit calme et isolé</p> <p>→ Lecture, répétition et simplification des questions/consignes, temps supplémentaire de réalisation accordé</p> <p>→ Notation sur des critères précis, modification des critères de correction pour la langue</p>
<p>10) Renforcement Travail en lien avec la (re) valorisation de l'élève dans l'intention de le motiver et de soutenir ses efforts</p>	<p>→ Encouragements, renforcements positifs, situation de réussite, valorisation de la participation</p> <p>→ Instauration d'un climat de sécurité et de confiance dans la classe</p> <p>→ Travail sur la relation de confiance enseignant/élève</p>

Tiré de Faure-Brac *et al.* (2012, p. 69-70), Gombert et Roussey (2007, p. 7-8) ainsi que Nootens (2010, p. 75) et adapté par Denis (2013).

Dans les sections qui suivent, nous définissons chacune des catégories de la typologie des pratiques d'adaptation de l'enseignement exposée dans le tableau 2. Nous tentons de cerner les gestes d'aide en direction des élèves ayant une dyslexie par une illustration. À nouveau, nous souhaitons mentionner que certains gestes sont traités par plusieurs auteurs contrairement à d'autres, ce qui explique l'inégalité du détail dans la définition et l'illustration de certaines catégories.

3.4.1. Adaptation de l'environnement de travail

Ce premier élément de la typologie des pratiques d'adaptation de l'enseignement réfère aux adaptations pédagogiques qui insistent sur la modification du cadre de travail ou de l'organisation de la classe. L'environnement peut avoir un impact significatif sur le contexte d'apprentissage d'un élève en difficulté (Berninger et Wolf, 2009). Nootens (2010) mentionne que l'interaction d'un élève avec son environnement influence sa réussite. Gearheart, Weishahn et Gearheart (1992), pour leur part, notent que c'est l'élément le plus déterminant sur l'efficacité des apprentissages chez les élèves. Gombert et Roussey (2007) ainsi que Faure-Brac *et al.* (2012) répartissent les gestes de cette catégorie en deux sous-groupes: le placement de l'élève et l'aménagement des conditions matérielles.

En ce qui a trait à des illustrations de ce type d'adaptation, l'élève pourrait être placé plus près de l'enseignant ou à l'endroit où il serait le moins distrait; cela correspond alors à une adaptation spécifique (Friend, Bursuck et Hutchinson, 1998). La disposition des tables de travail peut également favoriser le regroupement d'équipe de travail dont nous discuterons plus loin (Friend *et al.*, 1998; Gearheart *et al.*, 1992). Il faut également considérer l'organisation physique de la classe afin de placer les élèves ayant une dyslexie qui utilisent un ordinateur comme outil de travail le plus près possible des sources d'électricité. De plus, l'aménagement visuel des murs de classe peut constituer des supports pour des aide-mémoire, des règles, des notions ou des stratégies (Friend *et al.*, 1998).

3.4.2. *Adaptation des consignes*

Cette catégorie est absente des adaptations de Nootens (2010). Toutefois, à la lecture de Gombert et Roussey (2007) et de Faure-Brac *et al.* (2012), il nous semble pertinent de considérer les consignes comme une forme d'adaptation. Cette adaptation regroupe les énoncés de l'enseignant sur la mise au travail, soit les consignes. Cela sous-tend autant les consignes prises en charge par l'enseignant que celles prises en charge par l'élève à l'oral ou à l'écrit. Pour illustrer leur propos, Gombert et Roussey (*Ibid.*) donnent l'exemple de la relecture, de l'explicitation, de la simplification en ce qui concerne l'enseignant et de la reformulation ou de la relecture par un autre élève en ce qui concerne l'élève ayant une dyslexie. Berninger et Wolf (2009) suggèrent d'utiliser les instructions à l'oral et à l'écrit pour aider l'élève à comprendre de deux façons différentes et ainsi l'aider à les utiliser dans son parcours scolaire.

3.4.3. *Adaptation dans l'exécution de la tâche*

Pour Nootens (2010), cette catégorie pourrait correspondre à l'adaptation des méthodes et des stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Gombert et Roussey (2007) ainsi que Faure-Brac *et al.* (2012) énumèrent certains types d'adaptations: les adaptations en rapport avec l'activité de lecture, c'est-à-dire le contournement de l'activité ou l'adaptation des supports; les adaptations en rapport avec l'activité d'écriture, ce qui consiste en le contournement de l'activité ou l'adaptation des supports; et l'adaptation en rapport au temps de travail. Cette aide, sous forme d'adaptation, tente de compenser le trouble spécifique de la lecture ainsi que les difficultés qui en découlent, entre autres, la lenteur d'exécution dans une tâche connexe. Par exemple, Nootens (2010) se penche sur l'étayage, forme d'adaptation qui consiste à fournir le soutien enseignant afin d'offrir une tâche adaptée pour que l'élève puisse la réaliser seul. À titre d'illustration, Gombert et Roussey (2007) suggèrent que l'enseignant dispense l'activité à haute voix ou utilise des textes

photocopiés. L'enseignant, afin de réduire la prise de notes, pourrait lui remettre des photocopies du cours ou bien des fiches à compléter (textes à trous). De plus, l'élève pourrait avoir des exercices à faire à la maison plutôt qu'en classe ou bien davantage de temps pour les réaliser. En ce qui concerne la compensation du trouble, il est possible de mettre à la disposition de l'élève du matériel alternatif comme des logiciels, des enregistrements auditifs ou des exercices de qualité permettant à l'élève de voir le même contenu que ses pairs. La diversité du matériel permet à l'élève la manipulation de ses connaissances. De plus, certains types de matériel proposent une forme de suivi de l'évolution de la compréhension de l'élève. Schumm (1999) propose également de fournir des résumés ou des organisateurs visuels et de développer des guides de lecture avec l'élève. Bien entendu tout cela prend un temps considérable, c'est pourquoi la tâche ne revient pas uniquement à l'enseignant, mais bien à l'ensemble de l'équipe-école.

Chez Gombert et Roussey (2007), l'enseignant qui oralise plus ses cours, qui met l'accent sur l'expérimentation, les travaux pratiques, la démonstration ou l'exemplification pratique l'adaptation des moyens. Nootens (2010), dans sa thèse, suggère de s'intéresser à l'enseignement direct, explicite et systématique. L'auteure souligne, entre autres, les bénéfices qui en découlent sur la réussite des élèves en difficulté. L'enseignement direct se fait à petits pas, en rappelant les connaissances antérieures de l'élève, en clarifiant les buts d'apprentissage, en donnant fréquemment des rétroactions, en fournissant des espaces de pratiques indépendantes et en vérifiant souvent que l'élève comprenne (Friend *et al.*, 1998). L'enseignant vise alors la rétention et la réutilisation des connaissances à long terme. Il doit également proposer des activités de modelage et d'enseignement des stratégies et des processus cognitifs ainsi que les stratégies d'autorégulation. Il doit donc expliciter avec l'élève les stratégies à utiliser. Selon Nootens (2010), l'enseignant doit présenter l'information de multiples façons afin de prendre en compte la particularité de l'élève concerné par le trouble. Friend et Bursuck (2012) suggèrent également l'utilisation de l'enseignement indirect où l'élève apprend par la découverte en élucidant ses propres

problèmes. De plus, ils proposent l'enseignement explicite où l'enseignant aide l'élève à combler l'écart entre ses compétences actuelles et les compétences visées. Pour ce faire, par exemple, il présente la nouvelle stratégie et en démontre son utilisation tout en variant les contextes. Il laisse ensuite l'élève s'exercer et lui fournit des rétroactions. L'enseignant peut recommencer la première étape, au besoin. L'élève doit ensuite utiliser de manière autonome la nouvelle stratégie.

3.4.4. Adaptation du matériel d'enseignement

Cet élément n'existe pas spécifiquement chez Gombert et Roussey (2007) ni chez Faure-Brac *et al.* (2012). Nootens (2010) indique, pour sa part, que l'adaptation du matériel est fondamentale en matière d'adaptation de l'enseignement. Si l'enseignant n'adapte pas son matériel, celui-ci peut devenir un obstacle considérable pour l'élève en difficulté. Friend *et al.* (1998) énumèrent trois matériels adaptables: le manuel, les modèles manipulables et les TIC. Deux manières d'adapter le matériel existent: l'enseignant peut le simplifier sur le plan du format ou le compléter. L'enseignant peut, par exemple, simplifier le vocabulaire d'un texte à lire en classe tout en gardant le contenu identique aux autres élèves.

3.4.5. Adaptation des parcours

Cette catégorie se compose des gestes d'individualisation de l'enseignement, soit les gestes qui permettent à l'élève ayant une dyslexie de se distancer du parcours emprunté par ses camarades (Gombert et Roussey, 2007). Il faut donc que l'enseignant considère les besoins de l'élève ayant une dyslexie en ce qui a trait aux connaissances relatives à l'écriture et à la lecture et, ainsi, qu'il restructure la matière ou la révise en fonction de son rythme (Berninger et Wolf, 2009). Bradley *et al.* (1997) expliquent que l'enseignant doit déterminer les concepts essentiels et planifier une multitude d'approches pour les enseigner. Dans le cas des cours de français,

langue d'enseignement, cela pourrait se résumer à enseigner les savoirs essentiels sans toucher de notions d'enrichissement.

3.4.6. Groupement des élèves

L'élève ayant une dyslexie bénéficie de l'aide apportée par ses pairs et par l'enseignant (Nootens, 2010). Plusieurs modes de groupement peuvent être à considérer, par exemple, le travail en groupe-classe ou en petite équipe, le tutorat ou les équipes de coopération (Friend *et al.*, 1998). Berninger et Wolf (2009), à l'instar de Gearheart *et al.* (1992), suggèrent, pour leur part, de créer trois ou quatre groupes d'élèves en fonction de leur niveau de compétences en lecture et en écriture pour mieux gérer le temps d'accompagnement de l'enseignant.

En général, l'enseignement a lieu en grand groupe, ce qui permet aux élèves de passer la totalité du temps d'enseignement et d'apprentissage en compagnie de l'enseignant (Friend *et al.*, 1998). Toutefois, ce type de groupement ne permet pas toujours de respecter le rythme de l'élève ayant une dyslexie ainsi que le contenu et le matériel adaptés. En ce qui concerne les petites équipes, si elles sont homogènes, le support enseignant doit être ajusté aux besoins spécifiques des élèves. Néanmoins, l'élève en difficulté d'apprentissage a tendance à décrocher de la tâche plus facilement lorsqu'il n'est pas accompagné par l'enseignant (*Ibid.*). Pourtant, les résultats en groupes hétérogènes sont optimisés lorsque l'élève plus expert sert de modèle positif sur le plan scolaire et social et peut offrir une aide individuelle (tutorat par pair). Comme le mentionne Nootens (2010), «les élèves ayant des besoins particuliers présentent souvent des difficultés à gérer leur propre apprentissage, à suivre correctement des consignes, et à gérer les relations sociales» (p. 62). Il est donc possible de croire que les situations d'apprentissage en groupe d'entraide profitent à l'élève ayant une dyslexie. En fait, comme l'expliquent Friend *et al.* (1998), en petit groupe, il est possible d'avancer à petits pas, de présenter plusieurs exemples et de

demander aux élèves de s'exercer avant de passer à une autre tâche, et ce, sans ralentir le reste du groupe.

3.4.7. Guidance/contrôle

Gombert et Roussey (2007) classent dans cette catégorie tous les gestes d'aide individualisés que pose l'enseignant pendant son cours ou bien le contrôle visuel pour suivre le travail de l'élève au cours de sa réalisation. Il s'agit d'aider l'élève à maintenir le cap sur la direction initiale du travail. Nootens (2010) parle, pour sa part, d'enseignement individualisé sous forme de courtes leçons individuelles qui ne sont pas planifiées. Cela correspond à du soutien supplémentaire ou à de l'assistance directe durant une période de travail individuel ou à des explications supplémentaires individuelles à l'extérieur de la classe. Dans la pratique, ce type d'adaptation exige plus de temps et plus de ressources que les autres gestes d'adaptation (Schumm, 1999). L'assistance directe peut prendre plusieurs formes: fournir plus d'indications avant, pendant et après la réalisation d'un travail, ajuster le rythme de l'activité, revenir sur les indications préalables afin que l'élève utilise le matériel de manière autonome et veiller à la compréhension de l'élève avant l'exécution de la tâche.

Pour Gombert et Roussey (2007), l'enseignant peut répéter les consignes, redoubler de vigilance à l'endroit de l'élève en difficulté, circuler davantage dans la classe, pianoter sur le bureau de l'élève pour capter son attention. Comme le soulignent Berninger et Wolf (2009), l'élève en difficulté peine à distinguer les éléments pertinents de ceux qui ne le sont pas dans une tâche. Il éprouve de la difficulté à concentrer son énergie et son attention sur la tâche à exécuter. Il faut donc que l'enseignant fournisse une guidance individualisée permettant à l'élève d'effectuer ce qui lui est demandé.

3.4.8. Apport méthodologique et métacognitif

Ce type d'adaptation témoigne du travail effectué dans le domaine des compétences transversales ainsi que dans le domaine des compétences linguistiques (Gouvernement du Québec, 2006a, 2007a). Ce sont des gestes qui permettent à l'élève en difficulté de comprendre les caractéristiques fondamentales à l'exécution d'une tâche (Gombert et Roussey, 2007) et de créer un «ensemble de repères [lui] permettant de mieux cerner [les] dimensions importantes de l'apprentissage qui ne doivent pas faire l'objet d'un travail en soi, en dehors de tout contenu de formation» (Gouvernement du Québec, 2006a, p. 33). Berninger et Wolf (2009) mentionnent l'importance d'enseigner des stratégies d'apprentissage en soulignant que «Instructional strategies may aid in recall when memory for letters and words fails and may facilitate transfer of knowledge to new situations»³¹ (p. 17). Ils précisent, par ailleurs, que les enseignants sont dans l'impossibilité de tout enseigner, mais qu'il est, toutefois, possible d'enseigner comment apprendre.

Friend et Bursuck (2012) parlent de stratégies pour apprendre à apprendre pour mémoriser, lire, prendre des notes et résoudre des problèmes d'ordre général. Les auteurs, en plus de parler de stratégies cognitives d'apprentissage, parlent des «trucs de survie» utilisés par des élèves qui réussissent bien. À ce titre, ils mentionnent des stratégies d'organisation ou de révision régulière. L'enseignant peut demander à l'élève, par exemple, de compléter une grille pour la gestion des devoirs ou exiger de l'élève qu'il verbalise les étapes d'un travail avant de le réaliser (Gombert et Roussey, 2007).

³¹ Les stratégies d'enseignement peuvent servir de rappel lorsque la mémoire des lettres et des mots échoue et peut faciliter le transfert de connaissances lors de nouvelles situations d'apprentissage (traduction libre de l'auteure).

3.4.9. Adaptation de l'évaluation

Cette catégorie réunit les gestes d'adaptation qui témoignent d'une volonté de modifier l'évaluation de l'élève, et ce, que ce soit dans l'environnement de travail, dans l'exécution des contrôles ou lors de la notation (Faure-Brac *et al.*, 2012; Gombert et Roussey, 2007). Dans le premier cas, l'enseignant peut déplacer l'élève à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe. Également, il peut simplifier des questions ou des consignes, modifier le support, diminuer le nombre d'exercices à réaliser, ajouter du temps supplémentaire pour la réalisation de l'évaluation ou modifier les conditions de passation, par exemple, en acceptant d'évaluer à l'oral plutôt qu'à l'écrit ou en mettant à la disposition de l'élève un secrétaire. En ce qui a trait à la notation, l'enseignant peut focaliser sur le raisonnement et non la réponse, évaluer de façon formative – revenir sur les fautes et les points positifs – et noter sur certains critères précis seulement (*Ibid.*).

3.4.10. Renforcement

Cette dernière catégorie rassemble les gestes qui tendent à motiver l'élève et à revaloriser son travail. Blaya *et al.* (2011) identifient les attitudes négatives de l'enseignant envers les élèves et la faible performance en français comme des facteurs prédicteurs de décrochage scolaire. En ce qui concerne les élèves ayant une dyslexie, Wadlington et Wadlington (2005) soulignent que l'attitude des enseignants affecte profondément la manière que les élèves ont de se percevoir et de percevoir leur capacité à réussir tant à l'école que dans la vie. Selon Friend *et al.* (1998), les enseignants qui communiquent le respect et la confiance créent une atmosphère de classe plus positive dans laquelle moins de problèmes comportementaux surviennent. En fait, le deuxième facteur scolaire en importance qui caractérise le décrochage scolaire est «la perception qu'ont les élèves d'un faible soutien de la part des enseignants» (*Ibid.*, p. 231). Il est donc primordial que l'enseignant encourage

l'élève, lui donne du renforcement positif ou travaille sur le statut de l'erreur. À ce sujet, Berninger et Wolf (2009) soulignent que:

Teachers can build the concept that an error is not failure by helping students to self-correct and discover the correct response rather than turning immediately to another student to answer. Students should be guided through the steps to success, given clues if necessary, and given information in order to perform accurately and feel the satisfaction that comes as a result of their efforts.³² (p. 19)

Gearheart *et al.* (1992) expliquent qu'il faut émettre des commentaires correctifs durant la tâche, et ce, sans ambiguïté afin de renforcer les réponses correctes, ce qui devrait réduire les mauvaises réponses. Blaya *et al.* (2011) précisent que «chez les élèves, c'est le sentiment de ne pas pouvoir apprendre, de ne jamais "pouvoir s'en sortir", de n'être bon à rien qui prédomine et qui transforme l'expérience scolaire en souffrance» (p. 232). Il est donc primordial de revaloriser l'élève durant les apprentissages. Dans cette catégorie, tous les gestes d'encouragements et de valorisation sont regroupés. Cela peut être de l'écoute, de l'aide en général, des paroles pour optimiser la confiance en soi, etc. (*Ibid.*).

En résumé, comme mentionné plus haut, les gestes d'adaptation présentés dans les typologies de Gombert et Roussey (2007), de Nootens (2010) et de Bailleul *et al.* (2010) peuvent faire l'objet d'adaptations générales ou spécifiques. Pour l'essentiel de la typologie des pratiques d'adaptation de l'enseignement, les dix catégories identifiées (Bailleul *et al.* 2010; Gombert et Roussey, 2007; Nootens, 2010) devraient permettre de classer la totalité des énoncés relatifs aux pratiques d'adaptation de l'enseignement des enseignants de français qui travaillent en contexte d'inclusion d'élèves ayant une dyslexie au deuxième cycle du secondaire.

³² Les enseignants peuvent modifier le concept de l'échec en aidant les élèves à se corriger et à découvrir la bonne réponse plutôt que de demander immédiatement à un autre élève de répondre. Les élèves devraient être guidés à travers les étapes vers le succès, en donnant des indices lorsque nécessaire, afin qu'ils performant et qu'ils en ressentent la satisfaction compte tenu de leurs efforts (traduction libre de l'auteure).

Gombert et Roussey (2007) ajoutent à leur typologie l'absence d'adaptation et les réponses inclassables qui regroupent les énoncés des enseignants ne pouvant être classés parmi les autres catégories. Nous avons porté une attention particulière, lors des entrevues individuelles, à cette catégorie, afin de minimiser les éléments du corpus à y classer. Pour ce faire, nous avons demandé aux enseignants d'être explicites lors de leurs réponses aux questions.

4. OBJECTIFS GÉNÉRAUX DE RECHERCHE

Comme nous l'avons évoqué dans la première section de ce chapitre, l'inclusion scolaire au Québec est dorénavant la voie privilégiée pour l'éducation des élèves ayant des troubles d'apprentissage. De ce fait, nous croyons qu'il est essentiel de relever les pratiques d'adaptation de l'enseignement en classe ordinaire pour assurer l'inclusion scolaire. Nous l'avons maintes fois souligné, l'efficacité de l'inclusion scolaire dépend notamment des pratiques d'adaptation de l'enseignement par les enseignants. Si aucune adaptation n'est faite, l'inclusion scolaire aboutit à un cadre ministériel se soldant par un échec puisqu'il n'est pas effectif (Nootens, 2010).

Pour ce qui est de la population touchée par l'inclusion scolaire, nous avons souvent insisté sur la diversité des difficultés et des troubles regroupés au sein de la population EHDAA. Étant donné la prévalence de dyslexie et les répercussions de ce trouble sur le cheminement scolaire et l'apprentissage, la situation des élèves ayant une dyslexie au deuxième cycle du secondaire nous apparaît préoccupante particulièrement en classe de français, langue d'enseignement. L'intérêt que porte le MELS au taux de diplomation nous motive à nous questionner sur les pratiques déclarées d'adaptation de l'enseignement auprès des élèves ayant un trouble d'apprentissage en fin de scolarisation obligatoire. L'objectif général de cette recherche consiste donc à 1) décrire la dyslexie tel que perçue par les enseignants interrogés et 2) relever des pratiques déclarées d'adaptation de l'enseignement

réalisées par des enseignants québécois de français, langue d'enseignement, en contexte d'inclusion d'élèves ayant une dyslexie au deuxième cycle du secondaire.

Concernant les adaptations, elles peuvent être générales ou spécifiques et, comme le rappellent Gombert et Roussey (2007), Nootens (2010) et Vienneau (2002, 2004, 2006), elles sont indispensables dans le cadre de l'inclusion scolaire. Il importe de mentionner, toutefois, que les changements prescrits dans le mouvement de l'inclusion scolaire ne sont pas systématiques (Deaudelin *et al.*, 2007) et qu'ils demandent temps et ressources (Vienneau, 2002, 2006). Il faut souligner que peu de travaux récents ont traité des pratiques d'adaptation de l'enseignement en contexte d'inclusion (Nootens, 2010). Néanmoins, les travaux de Bailleul *et al.* (2010), de Gombert et Roussey (2007) ainsi que ceux de Nootens (2010), entre autres, permettent de rendre compte de gestes d'adaptation de types spécifiques ou généraux dans les pratiques. Compte tenu du peu de travaux sur le sujet, de l'absence de ceux traitant de la situation des adolescents de la fin du secondaire, mais également du caractère essentiel des adaptations, l'étude présentée semble pertinente puisqu'elle vise à relever des pratiques déclarées d'adaptation de l'enseignement en contexte d'inclusion.

Les objectifs de cette recherche sont de:

1. Décrire la dyslexie telle que perçue par les enseignants québécois de français, langue d'enseignement, en contexte d'inclusion d'élèves ayant une dyslexie au deuxième cycle du secondaire;
2. Relever des pratiques déclarées d'adaptation de l'enseignement réalisées par des enseignants québécois de français, langue d'enseignement, en contexte d'inclusion d'élèves ayant une dyslexie au deuxième cycle du secondaire.

TROISIÈME CHAPITRE

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente le type de recherche adopté afin de collecter les informations requises concernant les pratiques d'adaptation de l'enseignement des enseignants québécois de français, langue d'enseignement, en contexte d'inclusion d'élèves ayant une dyslexie au deuxième cycle du secondaire. Suivent le contexte de recherche, l'échantillonnage, l'instrument de collecte de données, le déroulement de la collecte, le traitement des données ainsi qu'une section sur la déontologie.

1. TYPE DE RECHERCHE

Cette étude s'inscrit dans une approche compréhensive de la recherche (Paillé et Mucchielli, 2012) puisqu'elle vise, pour premier objectif, à décrire la dyslexie telle que perçue par les enseignants québécois de français du deuxième cycle du secondaire participants et, pour deuxième objectif, à relever des pratiques déclarées d'adaptation de l'enseignement réalisées par des enseignants québécois de français, langue d'enseignement, en contexte d'inclusion d'élèves ayant une dyslexie au deuxième cycle du secondaire.. Ainsi, notre démarche s'inscrit dans une étude descriptive (Fortin et Gagnon, 2010).

L'utilisation de la typologie des pratiques d'adaptation de l'enseignement (Faure-Brac *et al.*, 2012; Gombert et Roussey, 2007; Nootens, 2010) présentée dans le cadre du deuxième chapitre permet de décrire l'expérience déclarée des enseignants en proposant une classification des gestes d'adaptation. Notre intention n'est pas de porter un jugement sur les pratiques d'enseignement mises en place par les enseignants ou d'énumérer des pratiques exemplaires.

2. CONTEXTE DE RECHERCHE

Notre étude est menée dans une école secondaire québécoise de deuxième cycle du secondaire située dans une région urbaine. Nous retenons cette école puisque la pratique d'inclusion d'élèves ayant une dyslexie y est effective depuis plusieurs années et que le nombre d'enseignants permet l'accès à un plus grand bassin de participants.

L'école ciblée est située dans la région administrative de Laval et relève du secteur public. Lors de la rentrée 2011, 2392 élèves étaient inscrits dans les différents programmes offerts: programme régulier de la troisième à la cinquième secondaire, année de transition, programme PACTE (Programme d'études Adaptées avec Compétences Transférables Essentielles) et DÉFIS (Démarche Éducative Favorisant l'Intégration Sociale), enseignement semestriel, programme art-étude préparatoire en art dramatique et en musique reconnu par le MELS, concentration football, sport, arts plastiques et danse. Le MELS indique, dans son rapport annuel, que les élèves de cette école proviennent d'un milieu socioéconomique (IMSE=8,52) situé au troisième rang décile³³ et de familles dont l'indice du seuil de faible revenu (SFR=12,35) se situe au cinquième rang décile (Gouvernement du Québec, 2011). L'école sélectionnée, comparativement à d'autres écoles secondaires de la Commission scolaire de Laval, se trouve à accueillir plus d'élèves qui ont un indice inférieur du seuil de faible revenu ainsi qu'un indice dans la moyenne du milieu socioéconomique. Les indices permettent de croire que l'école présente de multiples caractéristiques communes à plusieurs autres écoles des régions administratives du Québec qui présentent des indices de défavorisation similaires. Il faut ainsi souligner que certaines caractéristiques connues de la population (âge des élèves, programme offert, localisation géographique, milieu socioéconomique, etc.), soit les écoles secondaires québécoises, sont représentées dans l'école sélectionnée. L'école

³³ Les écoles sont classées sur une échelle allant de 1 à 10, le rang 1 étant considéré comme le moins défavorisé et le rang 10 comme le plus défavorisé (Gouvernement du Québec, 2011).

sélectionnée nous permet, selon les critères définis par Fortin et Gagnon (2010), l'accès à des membres d'une population «qui satisfont aux critères de sélection définis d'avance» (p. 225). L'échantillonnage est effectué parmi les enseignants de cette école, enseignants de français qui œuvrent au deuxième cycle du secondaire.

3. ÉCHANTILLONNAGE

Nous utilisons une méthode d'échantillonnage de convenance, fondée sur le volontariat. Optant pour une méthode d'échantillonnage de type non probabiliste, celui-ci est de type accidentel étant donné que le choix des participants relève principalement de leur disponibilité, de leur intérêt et de notre accès à eux au moment de la cueillette de données (Fortin et Gagnon, 2010). Ce type d'échantillonnage entraîne différentes limites présentées dans cette section.

Pour procéder au recrutement des répondants, nous avons, dans un premier temps, informé la direction de l'école de la démarche. La lettre d'information à l'intention de la direction est placée à l'annexe C. Dans un deuxième temps, les enseignants ont été sollicités à participer à la recherche à l'aide d'une invitation envoyée par courriel à leur adresse professionnelle et par lettre officielle dans leur pigeonier à l'école (annexe D). Avant de commencer l'entrevue, les répondants ont eu à lire la lettre d'information et à signer et le formulaire de consentement (annexe B).

Au moment de notre collecte, 25 enseignants de français travaillaient dans cette école de la Commission scolaire de Laval. Nous avons formulé des critères de sélection afin de répondre au mieux à nos objectifs: être enseignant de français, enseigner en classe ordinaire, enseigner au deuxième cycle du secondaire, enseigner en contexte d'inclusion d'élèves ayant une dyslexie au deuxième cycle du secondaire. Neuf participants ont volontairement accepté de prendre part à notre recherche. L'échantillonnage correspond au type non probabiliste par réseaux (Fortin et Gagnon,

2010). Lors du recrutement, un enseignant indiqué par la direction et répondant aux critères de sélection nous a fourni le nom de collègues intéressés par le projet possédant les mêmes caractéristiques que lui. En effet, lors d'une formation de la commission scolaire, l'enseignant a mentionné l'existence du projet de recherche et a demandé aux enseignants de signaler leur intérêt. De plus, lors des journées d'entretiens, deux enseignants se sont ajoutés à notre liste sous la recommandation de leurs confrères de travail. Nous avons alors, comme le propose Fortin et Gagnon (2010) «vérifier l'admissibilité de chaque répondant afin [de s'] assurer» (p. 190) de la représentativité des caractéristiques citées ci-haut. Bien qu'il eût été intéressant de recueillir les propos d'un nombre plus élevé de participants, et ce, dans différentes régions administratives du Québec, la recherche de type exploratoire, puisque la thématique n'est pas abordée ailleurs, nous amène à limiter le nombre de cas à l'étude.

En ce qui concerne les caractéristiques des enseignants interrogés, elles sont présentées dans le tableau 3.

Tableau 3
Caractéristiques des participants

	Formation initiale	Formation continue	Expérience au secondaire (années)	Expérience au deuxième cycle (années)	Expérience à l'école (années)
E1	BES+	•D.E.S.S. •Commission scolaire	12	11	10
E2	BES+	•Commission scolaire	10	10	10
E3	BES	∅	5	4	1
E4	BES	•D.E.S.S.	7	7	7
E5	BES+	•Commission scolaire	12	8	5
E6	BES	•Commission scolaire •D.E.S.S.	12	12	8
E7	BASS	•Certificat •D.E.S.S. •Commission scolaire	22	13	11
E8	BES	•Commission scolaire	20	20	19
E9	BASS *	•Maitrise •Commission scolaire	29	25	20

BES = Baccalauréat en enseignement du français au secondaire

BASS= Baccalauréat en adaptation scolaire et sociale

BES+ = Baccalauréat en enseignement du français et d'une autre discipline au secondaire

* = Deux années en orthopédagogie

D.E.S.S. = Diplôme d'études supérieures spécialisées

4. COLLECTE DE DONNÉES

Comme le suggèrent Fortin et Gagnon (2010), certains éléments sont à considérer lors du choix d'un devis de recherche. Notre recherche s'intéressant à la dyslexie et aux pratiques déclarées d'adaptation de l'enseignement mises en place lorsque des élèves ayant une dyslexie étudient en classe ordinaire de français, nous considérons que nous nous inscrivons dans une recherche descriptive demandant un

devis qualitatif. Dans cette perspective, nous adoptons la définition de recherche qualitative de terrain proposée par Paillé et Mucchielli (2012) puisqu'elle implique un contact humain au moyen d'un entretien semi-dirigé dans le milieu naturel des participants.

L'entretien semi-dirigé, réalisé de façon individuelle, permet de recueillir les expériences sous forme de pratiques d'enseignement des sujets dans leur milieu naturel d'enseignement et, surtout, d'en saisir toutes les nuances (Fortin et Gagnon, 2010). Les enseignants rencontrés peuvent, s'ils le désirent, commenter leurs choix d'adaptation, donner leurs arguments, s'expliquer sur la sélection ou la préférence de ceux-ci en fonction de leur réalité pédagogique. À notre avis, à la liste des avantages de l'entretien semi-dirigé figure l'idée que les enseignants peuvent, à partir de questions préétablies et d'une marge de manœuvre laissée par le chercheur, créer une analyse de sens de leurs pratiques et des événements qui surviennent dans leurs classes. Ils peuvent ainsi nous donner accès à des informations relatives à leurs systèmes de valeurs, leurs interprétations des situations d'enseignement et d'apprentissage, leurs repères quant à la dyslexie, etc. Soulignons que la méthode sélectionnée, telle que définie par Karsenti et Savoie-Zajc (2011), permet de partager un savoir d'expertise dans le but de dégager une compréhension commune et conjointement construite du phénomène à l'étude. Conséquemment, les différentes questions présentées ci-après permettent de recueillir des informations variées, explicites et nombreuses à propos des pratiques, mais également des connaissances relatives à la dyslexie dans les milieux de pratique et ainsi répondre à nos objectifs de recherche tels que présentés au deuxième chapitre. L'entretien semi-dirigé nous paraît avantageux puisqu'il permet d'adopter une posture phénoménologique, c'est-à-dire d'éviter les préconceptions afin de «se situer strictement au niveau de ce qui se présente, tel qu'il se présente» (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 90).

Nous retenons donc l'entretien semi-dirigé qui, contrairement à l'entretien non dirigé, implique l'utilisation d'un guide d'entrevue qui permet, lors du traitement des

données, de comparer les réponses obtenues (Fortin et Gagnon, 2010). Néanmoins, la nature des données recueillies ne permet pas un traitement statistique et suppose un travail de relecture et d'analyse de contenu pour ne pas laisser trop de place à la subjectivité. Il importe donc de noter qu'afin de minimiser le biais de désirabilité sociale, une attention particulière est portée à la rédaction des questions et des relances afin de ne pas orienter les participants. Ce guide d'entretien, validé par notre direction et notre codirection, a été prétesté auprès d'une enseignante de français du secondaire, employée dans une commission scolaire semblable à celle de notre recherche. Ce prétest avait pour objectif de valider la clarté et l'exhaustivité des questions. À cette étape de validation, aucun problème de compréhension n'a été détecté.

L'entretien³⁴ se divise en quatre sections: 1) les informations relatives à l'enseignant répondant; 2) la définition de la dyslexie par les enseignants participants; 3) les pratiques d'enseignement; et 4) la conclusion de l'entretien.

Les questions de la section «Identification» permettent de dresser un portrait du répondant en ce qui concerne sa formation initiale et continue, ses années d'expérience, son expérience en lien avec les élèves ayant une dyslexie. Ces données, consignées dans le tableau 3, permettent de faire des parallèles entre les pratiques pédagogiques d'adaptation et les expériences et les connaissances des participants. Elles servent également pour mieux interpréter les données recueillies.

Les questions de la deuxième section, «Définition», cherchent à cerner la définition de la dyslexie et les conséquences sur l'apprentissage selon les enseignants interrogés. Les questions qui sont posées tentent de décrire la dyslexie telle que perçue par les enseignants tout en ayant en tête que cette définition influence possiblement les mesures d'adaptation mises sur pied dans leur classe, comme le suggère Goupil (2007).

³⁴ Les questions du guide d'entretien sont présentées à l'annexe E.

Dans la troisième section, «Adaptation de l'enseignement», les enseignants sont invités à réfléchir aux adaptations élaborées en contexte d'inclusion, que ce soit à l'intention de l'élève ayant une dyslexie ou du groupe-classe. Pour ce faire, ils ont à décrire les adaptations mises en place à l'intention des élèves ayant une dyslexie, mais également au groupe-classe, et ce, en lien avec toutes les catégories de la typologie des pratiques d'adaptation de l'enseignement présentée au deuxième chapitre (Faure-Brac *et al.*, 2012; Gombert et Roussey, 2007; Nootens, 2010). Afin d'obtenir un exemple concret, nous demandons aux enseignants de nous décrire la situation actuelle de leur classe. En fin de section, nous nous intéressons à la planification de l'enseignement en lien avec le modèle de Jackson (1968) repris, entre autres, par Hensler et Therriault (1997), le MELS (Gouvernement du Québec, 2001), Riff et Durand (1993) ainsi que Wanlin (2009) avec les phases préactive, interactive et postactive. Il est à noter que ces trois phases sont en interrelation, particulièrement en contexte d'adaptation, car les enseignants ont recours à la flexibilité planificatrice lorsque certaines difficultés liées au trouble d'apprentissage surviennent (Wanlin, 2009).

Dans la dernière section, «Conclusion», nous nous intéressons au point de vue des enseignants en lien avec l'inclusion scolaire. Nous tentons de cerner, selon leur expertise, les avantages et les désavantages de cette pratique pédagogique. De plus, nous désirons recueillir les recommandations qu'ils peuvent vouloir faire en lien avec l'inclusion scolaire d'élèves ayant une dyslexie.

En ce qui concerne l'organisation et la collecte de données, chaque participant a été invité à un entretien semi-dirigé d'environ quarante-cinq minutes à un maximum d'une heure. Chaque entretien a été enregistré, avec la permission des participants, au moyen d'un enregistreur numérique et retranscrit sous forme de verbatim dans des fichiers électroniques anonymisés.

5. TRAITEMENT DES DONNÉES

Étant donné la nature des données recueillies lors des entretiens semi-dirigés, celles-ci sont traitées de manière qualitative. Lors de la transcription des entretiens semi-dirigés, les verbatims ont été rapportés sur la typologie des pratiques d'adaptation de l'enseignement présentée dans le deuxième chapitre. En effet, à l'instar de Faure-Brac *et al.* (2012) ainsi que de Gombert et Roussey (2007), tous les énoncés du corpus concernant les pratiques d'adaptation ont été relevés et découpés pour en faire des listes. Les propositions ainsi répertoriées ont été classées selon la catégorisation de la typologie sélectionnée (Bailleul *et al.*, 2010; Faure-Brac *et al.*, 2012; Gombert et Roussey, 2007; Nootens, 2010). Nous avons effectué l'analyse de contenu selon la technique de Bardin (2007), technique qui implique «le traitement des données qualitatives afin d'en dégager les thèmes saillants et les tendances» (Fortin et Gagnon, 2010).

Quant aux données relatives à la définition de la dyslexie, nous mettrons en relief les divergences, les convergences et les nuances ressortant des entretiens (Miles et Huberman, 2003). Les propos des enseignants interviewés concernant la dyslexie ont été classés selon la définition, les manifestations et les conséquences sur l'apprentissage.

Afin de nous assurer de la fiabilité et de la crédibilité des analyses et des interprétations, nous avons eu recours à l'analyse d'accord interjuge. Ainsi, à la fin du traitement des données par l'étudiante-chercheuse, un expert du domaine a lu et validé le classement. Les quelques sources de désaccords provenaient majoritairement d'incompréhension ou du manque de clarté de la typologie. Dès lors, les discussions qui ont découlé de la validation ont permis d'apporter des modifications ou des clarifications à la typologie des pratiques d'adaptation de l'enseignement. Le classement a finalement été validé par un membre externe.

Notons que celui-ci n'a pas relevé d'incohérence ou d'incompréhension par rapport au classement de l'étudiante-chercheur.

6. DÉONTOLOGIE

Notre recherche, compte tenu des objectifs et des questions de recherche, n'a pas pu se réaliser sans la participation de sujets humains, en l'occurrence des enseignants. À ce propos, l'attestation de conformité du comité éthique se trouve à l'annexe A. Afin d'assurer le consentement libre et éclairé³⁵, nous avons, dans un premier temps, présenté notre projet de recherche à la direction de l'école³⁶. Puis, nous avons envoyé par courriel et déposé dans leur pigeonier une lettre d'invitation aux enseignants³⁷ avec les informations essentielles à connaître concernant notre recherche. Les enseignants qui désiraient participer aux entretiens semi-dirigés ont été invités à signer le formulaire de consentement tel que présenté au Comité d'éthique de la recherche en éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke. La lettre d'information présente les objectifs de la recherche, les risques, les inconvénients et les bénéfices qu'elle engendre, mais, également, les activités auxquels les enseignants s'engagent à participer. Tel que mentionné dans la lettre d'information à l'intention des participants, toutes les données, traitées de manière entièrement confidentielle et anonyme, sont placées sous notre responsabilité. Il faut souligner que la confidentialité est assurée par une lettre avec un numéro pour chacun des participants. Ainsi, les résultats de la recherche ne permettent pas de les identifier.

Par ces considérations éthiques, nous croyons que les droits des enseignants interrogés ont été scrupuleusement respectés et qu'aucun préjudice ne découle de notre étude.

³⁵ La lettre de consentement telle que remise aux participants avant l'entretien se trouve à l'annexe B.

³⁶ La lettre d'invitation telle que remise à la direction se trouve à l'annexe C.

³⁷ La lettre d'invitation telle que remise aux enseignants se trouve à l'annexe D.

QUATRIÈME CHAPITRE

ARTICLE³⁸

AVANT-PROPOS³⁹

L'article présenté expose le problème de l'inclusion scolaire d'élèves ayant une dyslexie dans le contexte québécois au deuxième cycle du secondaire. Nous reprenons globalement la problématique, le cadre de référence ainsi que la méthodologie de l'étude. Les résultats ont été recueillis par le biais d'entrevues semi-dirigées auprès de neuf enseignants québécois de français, langue d'enseignement, travaillant en contexte d'inclusion d'élèves ayant une dyslexie au deuxième cycle du secondaire. Les résultats et leur interprétation sont introduits spécifiquement dans l'article. Les auteurs posent quelques jalons de la définition de la dyslexie tel que perçue par les enseignants québécois de français, langue d'enseignement, interrogés. Également, les auteurs discutent des différentes pratiques déclarées d'adaptation de l'enseignement des enseignants qui travaillent dans un contexte décrit ci-haut. De plus, l'article apporte de nouveaux éléments quant à l'opinion et aux besoins des enseignants interrogés par rapport à l'inclusion scolaire effective dans leur école. Les auteurs tirent des conclusions à la lumière des résultats recueillis dans le cadre de cette étude.

L'article a été soumis le 2 juillet 2013 à la revue scientifique francophone les *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation* (NCRÉ). Une preuve de soumission se trouve à l'annexe F. L'article, rédigé principalement par l'étudiante-chercheuse, a été

³⁸ La preuve de soumission de l'article aux *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation* se trouve en annexe F.

³⁹ L'avant-propos n'apparaît pas dans l'article soumis.

revu et corrigé par l'équipe de direction. L'étudiante-chercheuse est considérée comme première auteure alors que la directrice, Christelle Lison, et le codirecteur, Martin Lépine, sont coauteurs. Lors de la réception des modifications, ceux-ci seront pris en charge par l'ensemble des auteurs, mais principalement par l'étudiante-chercheuse.

Pratiques déclarées d'adaptation de l'enseignement en contexte d'inclusion d'élèves
ayant une dyslexie au deuxième cycle du secondaire

Constance Denis, Christelle Lison, Martin Lépine
Université de Sherbrooke

Résumé - Dans l'enseignement au secondaire au Québec, l'inclusion d'élèves ayant une dyslexie dans les classes ordinaires est obligatoire. Neuf enseignants de français ont été interrogés afin de 1) décrire la dyslexie et 2) relever les pratiques déclarées d'adaptation de l'enseignement en contexte d'inclusion d'élèves ayant une dyslexie au deuxième cycle du secondaire. L'analyse des données obtenues lors d'entretiens semi-dirigés démontre que, chez ces enseignants, la définition de la dyslexie demeure parfois floue et nécessite un approfondissement. Par contre, les gestes d'adaptation sont variés et nombreux. Par ailleurs, certains enseignants perçoivent l'inclusion négativement, entre autres parce qu'ils manquent de formation et de soutien pour réussir cette inclusion.

Mots-clés - dyslexie, deuxième cycle du secondaire, enseignement du français, inclusion scolaire, pratiques d'adaptation, trouble d'apprentissage, pédagogie de l'inclusion

1. INTRODUCTION

Au cours de la dernière décennie, des changements majeurs ont été apportés, tant au Québec qu'ailleurs dans le monde francophone, dans la prise en charge des élèves en difficulté d'apprentissage (Gouvernement du Québec, 1999, 2007). La pédagogie de l'inclusion dans le système scolaire québécois permet l'intégration physique, sociale, administrative et pédagogique des élèves ayant des besoins particuliers (Friend et Bursuck, 2012; Vienneau, 2006). Pourtant, dans la pratique, la voie de l'inclusion scolaire semble encore mal définie ou mal interprétée et manquer, par le fait même, d'efficacité et d'effectivité (Faure-Brac, Gombert et Roussey, 2012; Nootens, 2010). Bien que de nombreux auteurs soulignent la condition *sine qua non* de l'adaptation des pratiques d'enseignement en contexte d'inclusion scolaire, les enseignants demeurent peu enclins à déroger de leurs pratiques habituelles, plaidant un manque de ressources, de temps, de formation et de soutien (Nootens, 2010; Vienneau, 2004, 2006).

Dans cet article, nous présentons d'abord les pratiques d'adaptation de l'enseignement en situation d'inclusion scolaire des élèves ayant une dyslexie au deuxième cycle du secondaire. Puis, nous présentons brièvement la typologie des pratiques d'adaptation de l'enseignement visant ces élèves. Ensuite, nous décrivons les aspects méthodologiques de la recherche. Enfin, nous exposons les résultats obtenus tout en les discutant. Nous concluons avec une synthèse et des pistes de réflexion pour les recherches futures.

2. PRATIQUES D'ADAPTATION D'ENSEIGNEMENT EN CONTEXTE D'INCLUSION D'ÉLÈVES AYANT UNE DYSLEXIE AU DEUXIÈME CYCLE DU SECONDAIRE AU QUÉBEC: ÉLÉMENTS DE PROBLÉMATIQUE

Au Québec, les politiques ministérielles préconisent la pédagogie de l'inclusion depuis un peu plus d'une décennie (Gouvernement du Québec, 1999, 2007a). Ce changement dans la prise en charge des élèves ayant des besoins particuliers permet aux élèves ayant une dyslexie d'être intégrés dans le cadre le plus conforme à la scolarisation de ceux sans besoin particulier. L'inclusion scolaire désigne l'action de placer un élève, indépendamment de ses difficultés, dans une classe ordinaire correspondant à son âge et à son quartier. Ce faisant, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) exige l'adaptation de l'enseignement en fonction des besoins et des capacités de l'ensemble de la population étudiante afin d'assurer la réussite de tous les élèves, et ce, tout au long de la scolarité obligatoire (Gouvernement du Québec, 1999, 2007a). L'efficacité de l'inclusion scolaire repose, quant à elle, sur l'adaptation de l'enseignement (Nootens, 2010). En ce sens, nombre de gestes existent: l'individualisation de l'enseignement et de l'apprentissage, l'adaptation des consignes, l'adaptation du niveau de difficulté des lectures, l'aide des pairs, l'adaptation des évaluations, etc. (Faure-Brac *et al.*, 2012; Gombert et Roussey, 2007; Nootens, 2010; Vienneau, 2004, 2006). Cependant, il faut noter que la prise en considération des besoins et des capacités des élèves peut représenter un défi considérable, surtout dans le cas de la dyslexie, où les définitions se multiplient, et varient selon les documents ministériels ou scientifiques (Goupil, 2007).

Ce constat est d'autant plus vrai au secondaire où les recherches sur l'inclusion scolaire d'élèves ayant une dyslexie se font rares, en particulier en français. Plusieurs auteurs traitent de dépendance entre les difficultés d'apprentissage liées à la lecture, telles que la dyslexie, et les facteurs prédictifs de l'échec et du décrochage scolaire (Potvin, Fortin, Marcotte, Royer et Deslandes, 2004). La dyslexie toucherait ainsi 3 à 6 % de la population occidentale (INSERM, 2007) et, parmi les

élèves décrocheurs de moins de 20 ans, environ 40 % ont des difficultés d'apprentissage (Gouvernement du Québec, 2009). Considérant la volonté ministérielle d'augmenter le taux de diplomation, il nous semble important de décrire les gestes posés par les enseignants à l'endroit des élèves avec un trouble spécifique de la lecture permanent et persistant au deuxième cycle du secondaire puisque ce niveau scolaire constitue le dernier lieu de la scolarisation obligatoire. L'intention du MELS d'offrir à «l'élève qui éprouve des difficultés [l'accompagnement souple et adapté] tout au long de son parcours» (Gouvernement du Québec, 2009, p. 8) motive notre volonté de relever les pratiques d'adaptation telles que déclarées par les enseignants de français du cycle visé par cette recherche.

Notons que la première condition reconnue pour contribuer au succès de l'inclusion scolaire consiste en l'adaptation et en la diversification de l'enseignement (Lacroix et Potvin, 2009), elle n'est pas automatique et soulève de la résistance chez bon nombre d'enseignants (Gombert et Roussey, 2007; Nootens, 2010). Sans adaptation minimale, l'éducation de l'élève inclus en classe ordinaire n'est pas efficace. Ainsi, nous considérons qu'il importe de se pencher sur les pratiques d'adaptation de l'enseignement qui demeurent méconnues au secondaire (Faure-Brac *et al.*, 2012; Gombert et Roussey, 2007). À cela s'ajoute que certains enseignants appliquent, dans leur enseignement, des théories implicites provenant de leurs croyances et de leur propre scolarité qui influencent leurs pratiques éducatives (Tessier et Schmidt, 2007).

Étant donné l'importance de l'adaptation de l'enseignement dans l'efficacité de l'implantation de l'inclusion scolaire, le but de la présente étude consiste à 1) décrire la dyslexie telle que définie par les enseignants de français; 2) relever les pratiques déclarées d'adaptation réalisées par ces enseignants et 3) résumer l'opinion et les besoins des enseignants interrogés quant à l'inclusion scolaire.

3. TYPOLOGIE DES PRATIQUES D'ADAPTATION DE L'ENSEIGNEMENT EN CONTEXTE D'INCLUSION D'ÉLÈVES AYANT UNE DYSLEXIE AU DEUXIÈME CYCLE DU SECONDAIRE

Les documents ministériels demeurent flous quant à une définition claire et précise de la dyslexie, recourant plutôt à une catégorie générale d'élèves à risque ou d'élèves en difficulté d'apprentissage, catégorie dans laquelle il est possible de retrouver une multitude de cas (Gouvernement du Québec, 2000). Le MELS ne distingue d'ailleurs pas les expressions «trouble d'apprentissage» et «difficulté d'apprentissage». Or, les auteurs du *Référentiel: les élèves à risque et HDAA* spécifient que «le terme difficultés d'apprentissage [doit] être [compris] dans le sens de troubles d'apprentissage (permanents) et non dans le sens d'élèves à risque» (FSE, 2011, p. 17). En plus de l'absence d'une définition ministérielle, il faut noter que le terme dyslexie renvoie à de nombreuses définitions et que certains intervenants en éducation préfèrent éviter de l'utiliser alors que d'autres indiquent que le terme devrait être mieux défini (Wadlington et Wadlington, 2005). Selon ces auteurs, il est essentiel d'identifier les idées reçues sur la dyslexie et de dissiper le flou concernant sa définition pour aider les spécialistes à planifier les formations et la documentation nécessaire. Notons que les enseignants québécois peuvent se référer à un syndicat (FSE, 2011) qui renvoie à une définition de Laplante (2011) selon laquelle la dyslexie est un déficit ou un dysfonctionnement des processus spécifiques de la lecture (identification de mots écrits) et de l'écriture (production de mots).

En plus de nous intéresser à la définition de la dyslexie, nous nous sommes questionnés sur l'inclusion scolaire d'élèves ayant ce trouble. Effectivement, la présente recherche s'intéresse aux pratiques d'adaptation de l'enseignement qui poursuivent une finalité d'apprentissage chez les élèves. Nous nous sommes penchés sur les pratiques des trois phases de planification de l'enseignement: 1) la phase préactive, qui correspond à la planification de l'action, l'exploration, la délibération et la décision; 2) la phase interactive, qui porte sur l'intervention en présence des

élèves; et 3) la phase postactive, qui concerne le retour réflexif après l'action (Bradley, King-Sears et Tessier-Switlick, 1997; Gouvernement du Québec, 2001). Les gestes d'adaptation aux trois différentes phases permettent de rééquilibrer les chances de réussite de tous les élèves afin qu'ils réalisent les apprentissages souhaités. En situation d'adaptation, les gestes constituent ainsi un moyen de compensation (Faure-Brac *et al.*, 2012). Quels qu'ils soient, ces gestes d'adaptation doivent viser trois objectifs: favoriser l'apprentissage, la progression académique de tous les élèves ainsi que la progression des élèves éduqués en contexte d'inclusion (Nootens, 2010).

Dans le but d'améliorer le classement des gestes d'adaptation, nous avons choisi d'adapter la typologie de Faure-Brac *et al.* (2012) ainsi que celle de Gombert et Roussey (2007), qui ont été réalisées dans le cadre d'études similaires dans le système éducatif français, et d'ajouter les éléments théoriques provenant de la thèse de Nootens (2010). Notre typologie des pratiques d'adaptation de l'enseignement regroupe ainsi dix catégories d'adaptation pédagogique: 1) adaptation de l'environnement de travail; 2) adaptation des consignes; 3) adaptation dans l'exécution de la tâche; 4) adaptation du matériel d'enseignement; 5) adaptation des parcours; 6) groupement des élèves; 7) guidance/contrôle; 8) apport méthodologique et métacognitif; 9) adaptation de l'évaluation; 10) renforcement. Chacune des catégories est brièvement décrite et illustrée dans le tableau 1.

Tableau 1
Typologie des pratiques d'adaptation de l'enseignement destinées aux élèves
ayant une dyslexie

Catégories et définitions	Exemples d'adaptation pédagogique
<p>1) Adaptation de l'environnement de travail Modification des conditions matérielles de travail; placement de l'élève au sein de la classe</p>	<p>→ Élève placé devant ou plus près du professeur, loin des sources de distraction, placé près des prises de courant</p>
<p>2) Adaptation des consignes Actions sur les consignes dans le but d'aider les élèves à comprendre davantage</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consignes écrites à l'oral • Consignes écrites 	<p>→ Relecture, explication, simplification (vocabulaire) → Prévision de consignes simples, courtes, claires; hiérarchisation des tâches</p>
<p>3) Adaptation dans l'exécution de la tâche Prise en compte du handicap spécifique en lecture et en écriture lors de l'aménagement ou de l'utilisation de moyens pour compenser ou contourner les difficultés associées</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adaptations en lien avec les habiletés langagières (lecture, écriture, oral) • Adaptations en lien avec les habiletés cognitives (organisation, temps d'exécution, etc.) 	<p>→ Aucune lecture à haute voix, lecture prise en charge par l'enseignant, utilisation de logiciel, texte photocopie, gestion du tableau, réduction de la prise de notes, photocopie des notes de cours, utilisation de textes à trous, utilisation de matériel alternatif (ordinateur, dictionnaire électronique, logiciel de correction, exerciceur) → Augmentation du temps de réalisation de la tâche (1/3 de plus), modélisation, lecture stratégique, schématisation et organisation graphique</p>

<p>4) Adaptation du matériel d'enseignement Action de modification/adaptation de l'enseignant du matériel pédagogique utilisé selon les besoins spécifiques de l'élève</p> <ul style="list-style-type: none"> • Simplification, sans réduction des savoirs, ou complétude des documents • Typographie et mise en page 	<p>→ Réécriture du texte en allégeant le vocabulaire</p> <p>→ Amélioration des supports de lecture par la modification des caractères, de la police ainsi que du format et de la couleur de la feuille</p>
<p>5) Adaptation des parcours Adaptation du niveau d'exigence aux capacités de l'élève, attentes et objectifs différents, autorisation à l'élève à ne pas faire la même chose que ses collègues</p>	<p>→ Sélection de certaines compétences et travail sur certains points considérés comme essentiels pour l'élève, exemption de certaines activités, modification des exigences en lecture ou en écriture</p>
<p>6) Groupement des élèves Aide apportée à l'élève ayant une dyslexie par les pairs lors de regroupement en petits groupes, en groupe-classe, en tutorat</p>	<p>→ Travail en groupe, coopération entre élèves (fort/faible)</p>
<p>7) Guidance/contrôle Aide individualisée conduite par l'enseignant ou d'un «regard/contrôle» plus important du travail de l'élève en cours de réalisation à l'intérieur ou à l'extérieur de la période d'enseignement</p> <ul style="list-style-type: none"> • Durant la période régulière d'enseignement • À l'extérieur de la période régulière d'enseignement 	<p>→ Maintien de l'attention de l'élève sur la tâche, tapotement sur le bureau pour «capter» l'attention, circulation dans la classe, vigilance accrue</p> <p>→ Retour sur la matière, repérage et identification des difficultés, explications supplémentaires individuelles, observation des progrès</p>

<p>8) Apport méthodologique et métacognitif Travail sur les stratégies en lien avec la lecture ou l'écriture ainsi que la réalisation et l'organisation du travail (compétences transversales et métalinguistiques)</p>	<p>→ Travail sur l'organisation de la tâche, verbalisation des étapes à suivre et des stratégies à utiliser, analyse des stratégies</p>
<p>9) Adaptation de l'évaluation Adaptations proposées en lien avec les conditions de réalisation de l'évaluation, la notation et le cadre de travail</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adaptations du cadre de travail • Adaptations de la réalisation • Adaptations de la notation 	<p>→ Déplacement de l'élève dans un endroit calme et isolé</p> <p>→ Lecture, répétition et simplification des questions/consignes, temps supplémentaire de réalisation accordé</p> <p>→ Notation sur des critères précis, modification des critères de correction pour la langue</p>
<p>10) Renforcement Travail en lien avec la (re) valorisation de l'élève dans l'intention de le motiver et de soutenir ses efforts</p>	<p>→ Encouragements, renforcements positifs, situation de réussite, valorisation de la participation</p> <p>→ Instauration d'un climat de sécurité et de confiance dans la classe</p> <p>→ Travail sur la relation de confiance enseignant/élève</p>

La typologie des pratiques d'adaptation de l'enseignement regroupe les gestes proposés par les différents auteurs mentionnés ci-haut. À la lumière des résultats obtenus dans le cadre de cette étude, nous avons ajouté et modifié des catégories en fonction de la réalité du système scolaire québécois. Le traitement et l'interprétation des données, qui font l'objet des prochaines sections, repose sur les catégories exposées dans le tableau.

4. ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES

Cette étude est de type exploratoire et de nature descriptive puisqu'elle vise, pour premier objectif, à décrire la dyslexie telle que perçue par les enseignants québécois de français du deuxième cycle du secondaire participants et, pour deuxième objectif, à relever des pratiques déclarées d'adaptation de l'enseignement réalisées par des enseignants québécois de français, langue d'enseignement, en contexte d'inclusion d'élèves ayant une dyslexie au deuxième cycle du secondaire. Des entretiens semi-dirigés individuels ont été menés auprès de neuf enseignants d'une école secondaire publique de milieu urbain de la banlieue lavalloise. Dans les sections suivantes, nous présentons les participants et la méthode de collecte et d'analyse des données.

4.1. Participants de l'étude

Les enseignants ont été recrutés dans une école secondaire de la Commission scolaire de Laval selon une méthode d'échantillonnage de type non probabiliste par réseaux (Fortin et Gagnon, 2010). Ils répondent aux critères suivants: être enseignant de français, enseigner en classe ordinaire, enseigner en contexte d'inclusion d'élèves ayant une dyslexie au deuxième cycle du secondaire. Le tableau 2 qui consigne les principales caractéristiques des répondants, illustre également leurs formations initiales et continues ainsi que leur expérience au secondaire, au deuxième cycle et à l'école sélectionnée.

Tableau 2
Caractéristiques des enseignants de français participant à la recherche

	Formation initiale	Formation continue	Expérience au secondaire (années)	Expérience au deuxième cycle (années)	Expérience à l'école (années)
E1	BES+	<ul style="list-style-type: none"> •D.E.S.S. •Commission scolaire 	12	11	10
E2	BES+	<ul style="list-style-type: none"> •Commission scolaire 	10	10	10
E3	BES	∅	5	4	1
E4	BES	<ul style="list-style-type: none"> •D.E.S.S. 	7	7	7
E5	BES+	<ul style="list-style-type: none"> •Commission scolaire 	12	8	5
E6	BES	<ul style="list-style-type: none"> •D.E.S.S. •Commission scolaire 	12	12	8
E7	BASS	<ul style="list-style-type: none"> •Certificat •D.E.S.S. •Commission scolaire 	22	13	11
E8	BES	<ul style="list-style-type: none"> •Commission scolaire 	20	20	19
E9	BASS *	<ul style="list-style-type: none"> •Maitrise •Commission scolaire 	29	25	20

BES = Baccalauréat en enseignement du français au secondaire

BASS= Baccalauréat en adaptation scolaire et sociale

BES+ = Baccalauréat en enseignement du français et d'une autre discipline au secondaire

* = Deux années en orthopédagogie

D.E.S.S. = Diplôme d'études supérieures spécialisées

4.2. Méthode de collecte et d'analyse des données

La collecte de données s'est effectuée à l'hiver 2013. Neuf entrevues semi-dirigés portant sur la dyslexie, les pratiques d'adaptation et l'inclusion scolaire d'environ une heure ont eu lieu sur deux jours à l'école sélectionnée. Une méthode d'analyse de contenu, avec un juge expert et un juge externe, a été pratiquée pour dégager les tendances des pratiques d'adaptation de l'enseignement (Fortin et

Gagnon, 2010). Tous les énoncés, extraits du corpus concernant les pratiques d'adaptation, ont été relevés et découpés pour les rapporter dans la typologie présentée précédemment. Les données concernant la dyslexie et l'inclusion scolaire ont été analysées afin de noter les divergences, les convergences et les nuances liées aux pratiques et aux définitions. Les principaux résultats sont présentés dans la section suivante.

5. RÉSULTATS ET DISCUSSION

Les principaux résultats obtenus indiquent que la définition de la dyslexie pourrait être approfondie. En ce qui concerne les gestes d'adaptation, ils sont variés et nombreux. Durant les entrevues individuelles, les neuf enseignants ont également été questionnés sur l'inclusion scolaire. Nous présentons les résultats en les discutant autour de trois thèmes : 1) dyslexie; 2) adaptation des pratiques d'enseignement; 3) inclusion scolaire.

5.1. Définition de la dyslexie

Les réponses des enseignants interrogés sont diverses lorsqu'il est question de décrire la dyslexie. Un enseignant évoque «un problème neurologique qui entraîne justement la lecture et l'écriture, où il y a une incompréhension des mots ou une mauvaise écriture des mots [qui empêche] qu'on les comprenne bien» (E7)⁴⁰. Il est intéressant de noter que la difficulté ou le trouble est mis en lien avec de «mauvaises connexions neurologiques» (E1), mais que les enseignants ne détaillent pas davantage leurs réponses. Dans plusieurs cas, les enseignants soulignent que ce n'est pas en lien avec l'intelligence et que ce n'est pas «une difficulté insurmontable» (E2). La dyslexie, selon tous les enseignants, se manifeste de diverses manières. Selon certains, l'élève ayant une dyslexie ne maîtrise pas l'orthographe d'usage courant. Il

⁴⁰ Les propos sont retranscrits sans changement. Il est donc possible de trouver quelques particularités propres à l'oral.

écrit au son et mélange les lettres. Un enseignant rapporte que «les élèves écrivent le même mot plusieurs fois de façons différentes quand il y a confusion au niveau des sons. [...] L'élève va, entre autres, écrire plusieurs mots, mais en un seul mot, ou détacher des mots» (E9). Malgré les problèmes liés aux processus spécifiques de la lecture tels que le décodage, un enseignant rapporte qu'il y a «des élèves qui sont très forts en compréhension de lecture même s'ils sont dyslexiques [lorsqu'ils] comprennent [toutefois,] s'ils lisent mal, ils interprètent mal» (E9). Selon les enseignants, il est difficile de comprendre le texte en cas de surcharge cognitive, car l'élève tente de déchiffrer ou de décoder. Un enseignant explique que l'«élève à qui tu lis les textes va performer généralement bien. À l'oral, il va être très bon. Dans les autres matières, comme mathématiques, il n'aura pas nécessairement de difficulté, sauf s'il y a beaucoup de problèmes écrits de résolution de problèmes.» (E9) Il ajoute que «si on écrivait à leur place leurs réponses qu'ils pourraient nous donner oralement, ils réussiraient haut la main.» (E9)

À la lumière de ces propos, il semble que certains problèmes scolaires découlent donc possiblement de la dyslexie. Ainsi, lorsque la lecture est sollicitée dans les autres disciplines que le français, le décodage laborieux peut empêcher l'élève d'effectuer la tâche demandée. C'est dire que le trouble de la lecture a un impact sur plusieurs sphères de la vie de l'élève concerné. En outre, selon certains enseignants, l'élève a appris à ne pas développer ses réponses «parce que, moins il développe, moins il est pénalisé pour ses fautes» (E9). Néanmoins, certaines conséquences sont positives. Par exemple, un enseignant souligne qu'il est possible de «contourner les difficultés à l'aide de stratégies et en appliquant [...] des méthodes de correction» (E9). C'est ainsi que certains élèves ayant une dyslexie développent des stratégies leur permettant d'apprendre.

La plupart des enseignants, à l'instar de Lyon, Shaywitz et Shaywitz (2003), mentionnent que la dyslexie est d'origine neuro(bio)logique. Néanmoins, quelques points divergent dans les écrits scientifiques, entre autres, en ce qui concerne

l'intelligence. Le diagnostic de dyslexie repose encore sur des critères en lien avec le quotient intellectuel comme dans le DSM-IV (APA, 2000). Lorsque les enseignants mentionnent que la dyslexie n'est pas insurmontable, il faut souligner toutefois, selon les chercheurs, que ce trouble est persistant et permanent (INSERM, 2007). Pour les enseignants interrogés, la dyslexie consiste en un déficit des processus spécifiques de l'identification et de la production de mots, ce qui semble concorder avec la définition de Laplante (2011). Sachant que toutes les disciplines scolaires font appel aux compétences en lecture, il est fort probable que l'élève ayant une dyslexie puisse accumuler un retard scolaire. En effet, il doit mobiliser une charge cognitive importante pour identifier les mots diminuant ainsi les charges cognitives disponibles pour les processus non spécifiques et métacognitifs en français comme dans les autres disciplines (*Ibid.*).

5.2. Pratiques d'adaptation de l'enseignement

Les enseignants interrogés ont mentionné plusieurs gestes d'adaptation en contexte d'inclusion d'élèves ayant une dyslexie au deuxième cycle du secondaire. Ils évoquent une variété d'adaptations réparties dans les différentes catégories de la typologie présentée précédemment. Les catégories les plus fréquemment évoquées sont l'adaptation dans l'exécution de la tâche, l'adaptation de l'évaluation ainsi que la guidance/le contrôle. Notons que les enseignants rencontrés ont peu mentionné les gestes d'adaptation des consignes, des parcours et des groupements d'élèves.

5.2.1. Adaptation de l'organisation de l'environnement de travail

En ce qui a trait à la modification de l'environnement de travail, les enseignants ont principalement relaté le placement de l'élève dans la classe. Ainsi, sept d'entre eux ont mentionné placer les élèves ayant une dyslexie à l'avant de la classe, près de l'enseignant, de manière à ne pas «les avoir trop loin» (E9). Selon les enseignants, ce rapprochement permet de suivre le rythme d'apprentissage de l'élève

et d'intervenir rapidement. D'autres facteurs influencent également le placement dont l'intention de couper l'élève «de certains amis qui [n'ont] pas d'influence positive, qui [nuisent] à ses résultats» (E5). En lien avec l'adaptation dans l'exécution de la tâche, dont nous traiterons plus loin, il importe de souligner qu'un aménagement de l'environnement doit être pensé en fonction de l'utilisation de l'ordinateur. En effet, son utilisation requiert la proximité d'une prise de courant. Le placement se fait alors en fonction de son emplacement, parfois contraignant. Un enseignant explique qu'il n'a «pas le choix de le mettre au bout [de la classe] parce que, sinon, le fil ne se rend pas» (E3). Ainsi, l'élève peut se retrouver sur les côtés ou dans le fond du local, du moins, durant les périodes où la tâche requiert l'emploi de l'ordinateur.

L'environnement de travail influence grandement la réussite (Berninger et Wolf, 2009; Nootens, 2010). Tout porte à croire que les enseignants placent l'élève près d'eux pour contrôler et diminuer les sources de distraction. En comparaison avec les recherches menées en France (Faure-Brac *et al.*, 2012; Gombert et Roussey, 2007), les enseignants se soucient davantage du placement près des prises de courant, élément qui n'avait jusqu'alors pas été relevé, mais qui s'explique par l'utilisation de plus en plus fréquente des technologies de l'information et de la communication.

5.2.2. *Adaptation des consignes*

La majorité des enseignants, sept sur neuf, ayant mentionné des adaptations concernant les consignes déclare tenter d'utiliser le plus souvent un support visuel: tableau, projecteur, rétroprojecteur, support papier. À titre d'exemple, un enseignant indique que «l'oral [est] toujours écrit dans la classe. Puis, si j'ai à corriger, par exemple, une compréhension de texte, ça va être sur le rétroprojecteur systématiquement dès qu'on a un questionnaire» (E6). Les consignes orales peuvent donc être mises à l'écrit, le contraire étant possible également. En effet, dans la classe de quatre enseignants, les consignes écrites sont lues à haute voix et reformulées pour s'assurer de la compréhension de l'ensemble des élèves. Un enseignant explique qu'il

a «l'habitude de réexpliquer. [Il lit] toujours les consignes avec eux, puis [il] explique [en utilisant] trois niveaux d'explications. [Il change son] vocabulaire» (E8). Il est possible de simplifier les consignes en les réduisant en «trois petites parties, deux choses à faire par partie, une ligne ou deux chaque, une phrase ou deux» (E8). Un autre enseignant, quant à lui, tente toujours d'imager les consignes en utilisant, par exemple, des comparaisons avec la réalité des élèves.

Les enseignants utilisent deux voies de communication – l'oral et l'écrit – comme le suggèrent Berninger et Wolf (2009) qui stipulent que cela permet à l'élève de comprendre de deux moyens différents. Les enseignants ont mentionné, parmi les gestes proposés par Faure-Brac *et al.* (2012) ainsi que Gombert et Roussey (2007), seulement les gestes pris en charge par l'enseignant et non ceux pris en charge par l'élève. Pourtant, plusieurs gestes peuvent être pris en charge par l'élève au deuxième cycle du secondaire: reformulation par l'élève ayant une dyslexie ou par un pair, relecture, etc.

5.2.3. *Adaptation dans l'exécution de la tâche*

La majorité des gestes d'adaptation déclarés relève de l'aide propre à compenser les difficultés liées à la dyslexie lors de l'exécution d'une tâche. Deux sous-catégories divisent ce type d'adaptation: les adaptations en lien avec les habiletés langagières – lecture et écriture – et les adaptations en lien avec les habiletés cognitives.

En ce qui concerne les adaptations en rapport à l'activité de lecture, trois enseignants déclarent contourner les difficultés en prenant en charge la lecture à haute voix: les élèves ayant une dyslexie n'étant pas sollicités. L'enseignant peut, par exemple, lire à haute voix la majorité ou certaines sections des romans en classe alors que les élèves suivent dans le leur. Dans le cas d'activité régulière, l'enseignant peut lire pendant que les élèves font leurs annotations, car cela permet «d'avoir une image

de ce [qu'ils ont] et après [de] faire le reste du travail» (E7). Il faut noter que pour organiser les périodes de lecture, cinq enseignants sur neuf prévoient des photocopies des textes, car «c'est plus propice que toujours [reproduire au] tableau ou [au] canon» (E5). Pour ce qui est des adaptations en rapport à l'activité d'écriture, un enseignant offre aux élèves ayant une dyslexie la possibilité de lire leurs textes pour qu'ils entendent «tout ce [qu'ils vont] écrire et ainsi [pouvoir] voir des choses [qu'ils auraient] à changer» (E7). Dans le cas d'un autre, cette même possibilité peut être parfois plutôt prise en charge par l'élève qui est invité à sortir seul de la classe pour lire à haute voix son texte afin de s'entendre et de se corriger. Également, en lien avec l'écriture, plusieurs enseignants déclarent mettre à disposition des élèves ayant une dyslexie uniquement, ou à l'ensemble du groupe, les notes de cours. Parfois, elles prennent la forme de dictées et de textes troués ou bien de notes dactylographiées. Il est ainsi possible de «travailler sur quelque chose de tangible tout de suite» (E5). Lorsqu'il n'est pas possible de photocopier les notes, certains enseignants ont recours à des transparents ou des présentations visuelles. En plus de cela, un enseignant déclare limiter la dose d'informations dans les explications, tout en prenant le temps de les reformuler. Pour contourner l'activité d'écriture, un enseignant constate qu'il essaye de ne pas envoyer un élève ayant une dyslexie au tableau pour transcrire les réponses à moins d'avoir d'abord révisé la copie de l'élève.

Pour ce qui est des outils, tant lors de tâches d'écriture que de tâches de lecture, les élèves ayant une dyslexie dans toutes les classes des participants ont le droit d'utiliser des logiciels d'aide tels que WordQ © ou Antidote ©. Un enseignant explique que «le portable avec le logiciel de correction [...] est la mesure la plus courante avec le dictionnaire électronique. [Les outils] sont rendus beaucoup plus informatisés» (E5). L'utilisation de certains logiciels permet à l'élève, par exemple, de «se [faire] lire le texte par l'ordinateur» (E1) alors que d'autres «permettent de mieux anticiper l'orthographe des mots, ce qu'ils ne sont pas nécessairement capables de faire» (E9). En dehors du matériel informatique, certains élèves ont recours à du matériel alternatif comme «un dictionnaire orthographique écrit par Pascale

Léfrançois» (E9), «des guides, certains manuels ou grammaires pour les homophones» (E5).

Lors de l'exécution de la tâche, l'enseignant cherche à compenser le trouble spécifique en lecture et en écriture lorsqu'il adapte ses pratiques pour contourner l'activité. Les gestes déclarés par les enseignants correspondent à ceux tirés de la recherche de Faure-Brac *et al.* (2012). Néanmoins, la fréquence des réponses quant à l'utilisation des outils informatiques retient notre attention. En effet, dans la recherche française, un seul enseignant sur neuf avait mentionné l'utilisation de l'ordinateur alors que, dans notre recherche, tous les enseignants l'ont souligné. Nous croyons que le matériel informatique permet de favoriser l'apprentissage ainsi que la progression académique des élèves éduqués en contexte d'inclusion, ce qui correspond, rappelons-le, aux objectifs de l'adaptation de l'enseignement (Nootens, 2010).

En ce qui concerne les adaptations liées aux habiletés cognitives, huit sur neuf déclarent donner plus de temps lors des tâches. Ils ajoutent environ le tiers de temps de plus pour lire ou écrire. Par ailleurs, trois d'entre eux s'assurent de toujours remettre les textes à l'avance parce que cela prend plus de temps aux élèves ayant une dyslexie pour exécuter la tâche. Un enseignant précise: «Je leur permets [d'apporter le roman] à la maison. Je leur donne plus de temps le soir et la fin de semaine. Au moins, ils peuvent s'avancer et ils sont moins en retard en classe. Je laisse peut-être un peu plus de temps pour faire les devoirs en classe, justement parce qu'ils ont de la difficulté partout, ça leur permet d'avancer» (E4). Toujours en lien avec le temps, les enseignants reportent parfois la correction d'une activité ou d'un devoir au lendemain pour permettre aux élèves de les compléter durant la soirée. Ils notent alors que les élèves ont la possibilité de demander l'aide d'un adulte. Enfin, sept enseignants sur neuf ont mentionné l'existence des plans d'intervention dans les écoles. Pour plusieurs d'entre eux, les adaptations sont issues de ceux-ci. Ainsi, un enseignant rapporte que «si, dans le plan d'intervention, c'est [écrit que l'élève a le droit] d'avoir un tiers de plus de temps, on donne un tiers de temps de plus» (E1). En plus des

adaptations en lien avec le temps, quelques enseignants déclarent utiliser la modélisation pour aider les élèves ayant une dyslexie. Cela permet, selon un enseignant, de voir l'ensemble du processus de lecture. «La première fois que j'ai quelque chose à leur faire faire, je fais moi-même toute la démarche devant eux. [...] Je les laisse entrer dans ma tête. Je prends un texte, je lis, je me questionne à voix haute.» (E8) Un autre enseignant rapporte qu'il travaille la lecture stratégique avec les échanges en équipe. Cela permet de scinder «la lecture en plusieurs sections et les élèves échangent après chaque section de lecture en microgroupe de quatre et ils éclaircissent les points qui les ont gênés dans leur lecture» (E9). D'autres méthodes sont également exploitées par les enseignants rencontrés telles que la schématisation du texte et l'organisation graphique.

La nature des gestes des enseignants rappelle qu'il résulte de la dyslexie des difficultés associées comme la lenteur d'exécution et la non-autonomie cognitive (Gombert et Roussey, 2007). Les enseignants prennent en compte ces particularités lorsqu'ils déclarent, par exemple, augmenter le temps de réalisation d'une tâche. Les adaptations touchent également les pratiques d'enseignement pour permettre à l'élève de développer son autonomie. En présentant les informations de multiples façons, par exemple en modélisant, les enseignants permettent de multiplier les bénéfices favorisant la réussite, car ils utilisent différents points d'entrée possiblement mieux adaptés chez l'élève ayant des troubles d'apprentissage (Nootens, 2010). Nonobstant les gestes déclarés, il nous semble que les enseignants pourraient optimiser les chances de réussite en modifiant davantage leurs pratiques d'enseignement. L'enseignement explicite, direct, systématique ou indirect ainsi que les activités de modelage ne sont que des exemples de pistes à explorer.

5.2.4. Adaptation du matériel d'enseignement

Sept enseignants sur neuf déclarent adapter leur matériel pour améliorer le support de lecture en contexte d'inclusion. La majorité des participants, c'est-à-dire

sept, déclare devoir, entre autres, adapter le format, la police, les caractères. Ainsi, les adaptations peuvent être de «grossir le type de caractère [ou] changer la police [pour éviter les] lettres cursives» (E9), d'«agrandir la feuille» (E3) ou d'«espacer le texte pour qu'il soit moins compact» (E6). Les mêmes critères semblent influencer le choix des romans pour ces enseignants. Il est à noter que d'autres facteurs influencent le matériel comme la couleur du papier: «quand on a des textes à imprimer, on les imprime sur du bleu ou du blanc, mais il y a des teintes qu'on ne prendra pas parce que ça va être dérangeant ou distrayant» (E9).

Les enseignants adaptent leur matériel surtout sur le plan de la mise en page ou de la typographie. Ce sont, à notre sens, des changements qui empêchent le matériel de devenir un obstacle pour l'élève. Néanmoins, il est intéressant de noter que chez Faure-Brac *et al.* (2012) les adaptations sont surtout réalisées pour simplifier le plan du format ou pour le compléter. Ainsi, pour aller plus loin dans leurs adaptations, les enseignants pourraient explorer cette piste, par exemple, en simplifiant le vocabulaire sans diminuer les exigences.

5.2.5. *Adaptation des parcours*

L'individualisation des parcours s'avère l'une des catégories les moins évoquées par les enseignants. Seuls trois d'entre eux mentionnent des gestes de réduction des savoirs ou de diminution des attentes. L'un d'entre eux explique «il y a des choses que je délaisse [...] je vais aller m'assurer qu'ils ont leur cinquième secondaire, mais là, je n'embarquerai pas dans les subordinées relatives et complétives» (E7). Le même principe est appliqué par un autre enseignant qui va «à l'essentiel» (E4) lors des devoirs, par exemple. D'autres mesures diminuent le niveau d'exigence en fonction des capacités de l'élève ayant une dyslexie: «pour ne pas les différencier, je leur ai attribué, par exemple dans une pièce de théâtre [où il y a de la] lecture à haute voix, un rôle beaucoup moindre» (E5). En ce qui concerne le programme obligatoire, deux enseignants soulignent qu'ils suivent le programme,

«mais [l'adaptent] en fonction d'une clientèle qui est moins rapide» (E7). L'enseignant adapte alors le niveau d'exigence au rythme et aux capacités des élèves.

Les enseignants au deuxième cycle du secondaire semblent peu portés à se distancer du programme. À l'instar de Bradley *et al.* (1997), trois d'entre eux déterminent les concepts essentiels et planifient de les enseigner en utilisant diverses approches. Néanmoins, il est rare, selon les résultats, que les enseignants interrogés restructurent leur contenu d'enseignement en fonction des connaissances antérieures ou révisent le rythme prévu des activités en fonction de celui de l'élève ayant une dyslexie (Berninger et Wolf, 2009). À notre avis, les enseignants gagneraient, avec le soutien de l'équipe-école, à développer cette catégorie de gestes pour assurer une plus grande efficacité de l'inclusion scolaire.

5.2.6. Groupement des élèves

Pratiquement tous les enseignants, c'est-à-dire huit des neuf rencontrés, abordent la question de l'aide apportée par les pairs aux élèves ayant une dyslexie. L'un d'entre eux, pour sa part, tente de «paire un élève qui peut aider à côté d'un élève qui a un petit peu plus de difficulté. Alors si, lors des prises de notes, entre autres, l'élève en manque quelques bouts, [l'autre élève] a tout noté [et son voisin] peut [le] consulter» (E9). Trois enseignants expriment leur réticence à l'égard de certains groupements d'élèves, comme l'idée de placer deux élèves ayant une dyslexie ensemble lors de la formation des équipes: «C'est évident que si je sais que j'ai deux élèves qui sont dyslexiques, ils ne travailleront pas ensemble» (E1). Deux solutions sont alors envisagées par les enseignants: disposer les élèves en équipe formée par l'enseignant ou préférer le travail individuel. Dans le premier cas, trois enseignants expliquent qu'ils imposent les équipes en plaçant les élèves ayant une dyslexie avec des élèves forts. Ainsi, l'une des stratégies consiste à «commence[r] par placer [les] très forts, parce qu'il n'y en a pas beaucoup. Après, [placer] les très faibles avec eux. Pis [répartir] les moyens» (E8). Un autre enseignant mentionne

plutôt qu'il essaye «dans [une] équipe de cinq d'avoir un A, un B, un C, un D, un K (prédominances cérébrales)» (E2). Par rapport à cette seconde stratégie, un enseignant explique qu'il les fait «travailler seuls et non pas en équipe, justement parce que [ce sont des] élèves dyslexiques» (E3).

À l'instar des participants de Berninger et Wolf (2009), certains enseignants placent les élèves selon leur niveau de compétence, ce qui permet de mieux gérer le temps d'accompagnement. Cela n'est pas sans rappeler que les élèves ayant une dyslexie bénéficient de l'aide apportée par les pairs et l'enseignant (Nootens, 2010). Il faut donc, à notre avis, éviter de les laisser travailler toujours seuls. En ce sens, les élèves experts servent de modèle positif tant sur le plan scolaire que sur le plan social à l'élève ayant une dyslexie en plus de lui offrir une aide individuelle qui décharge l'enseignant (Friend *et al.*, 2012). Bien que le travail en équipe soit parfois exigeant, nous croyons qu'il faudrait l'encourager pour s'ajuster aux besoins spécifiques des élèves.

5.2.7. *Guidance/contrôle*

La guidance et le contrôle semblent répandus chez les participants de notre recherche. Les gestes se divisent en deux catégories, soit ceux durant la période régulière d'enseignement et ceux à l'extérieur de la période régulière d'enseignement, c'est-à-dire en période de récupération.

Pendant les périodes d'enseignement, sept enseignants sur neuf déclarent circuler, car les élèves en difficulté «ont besoin qu'on les ramène» (E1). L'un des enseignants interrogés explique que: «C'est bien plus discret d'aller les ramener juste avec un petit [toc, toc] du bout de l'ongle sur le coin du bureau quand je circule, ça ne paraît pas trop» (E8). Dans d'autres cas de figure, la circulation permet aussi de s'«assurer qu'ils comprennent bien le sujet par questionnement généralement» (E6). C'est le cas pour E9, pour qui la circulation permet de valider «beaucoup en

questionnant : “Est-ce que ça va?” “Est-ce qu’il y a des éléments qui te manquent?” “As-tu eu le temps de noter telle chose?” Ça [lui] permet, quand ils ne sont pas assis trop loin, de faire ces petites vérifications discrètement». Ce même enseignant a développé une méthode qui lui permet d’aider les élèves ayant une dyslexie à suivre le rythme d’enseignement. Il explique que «quand je sais que j’ai des élèves qui sont en difficulté plus sévère, quand je donne mes notes de cours, je me déplace dans la classe, je m’approche d’eux et je leur montre mes feuilles de notes de cours pendant que j’explique. Et je mets mon doigt aux endroits où ils doivent compléter pour qu’ils puissent voir ce qui leur manque sur ma feuille. Je leur indique sur ma feuille ce qu’ils doivent écrire sur la leur, discrètement» (E9). Cette vérification peut avoir lieu avant, pendant ou après le cours. Dans le même ordre d’idées, la circulation permet de vérifier que le rythme convient aux élèves, car cela «arrive d’aller vite. [L’enseignant doit] ralentir, [il] demande à tout le monde: “Est-ce que ça va? Est-ce que vous me suivez? As-tu compris? Ça va? Qu’est-ce que je viens de dire?”» (E8). La circulation, en plus de contrôler mieux le rythme, donne la chance aux enseignants d’identifier «les erreurs qui restent malgré la correction que l’élève a faite de son texte avec le transparent et les accompagnements d’explications verbales» (E9).

En somme, les enseignants accomplissent des gestes de contrôle durant l’enseignement de manière à aider l’élève à se concentrer sur le travail demandé (Gombert et Roussey, 2007). Tant pour les enseignants interrogés que pour ces chercheurs, la guidance permet de concentrer l’attention et l’énergie de l’élève sur une tâche unique. Nous croyons que les questions fermées ou de rhétorique que les enseignants posent ne permettent pas de rediriger l’attention de l’élève sur le travail demandé. Il serait préférable, selon nous, de poser des questions ouvertes sur le contenu d’enseignement et l’organisation du cours ou de demander à répéter les consignes pour s’assurer de repérer les moments où l’élève abandonne la tâche.

Durant les périodes en classe, sept enseignants sur neuf avouent avoir de la difficulté à allouer du temps spécifiquement aux élèves ayant une dyslexie.

Néanmoins, il existe des périodes de récupération, périodes à l'extérieur des heures de classe régulières, «pour les élèves qui auraient des difficultés, [...] c'est en individuel alors que [l'enseignant voit] avec eux ce qui n'a pas fonctionné. [Il] essaie de faire verbaliser tout ce qu'ils ont fait pour pouvoir vérifier s'il y a quelque part quelque chose qui accroche ou s'il y a un manque ou si, au contraire, [l'enseignant] pourrai[t] aider à donner quelque chose de plus» (E5). Le travail individuel seul avec l'enseignant permet de «travailler [...] le sens de la question, [...] faire mieux [les] liens avec [les] annotations, [...] chercher les difficultés» (E7), de «voir les occurrences des erreurs pour essayer [...] de les contrer, [...] s'assurer [de] bien [comprendre] le sujet» (E6), d'«identifier quels sont les sons qui posent problème, quels sont les codes qui posent problème, les confusions» (E9), etc. Également, les périodes de récupération donnent l'occasion d'«observer les progrès [et de] constate[r] quelles sont les difficultés [et] quelles sont celles qui sont réglées» (E9).

Selon les recherches consultées, il ne semble pas y avoir de recension de gestes d'aide individualisés à l'extérieur de la période d'enseignement. Néanmoins, les gestes posés rappellent ceux mentionnés par Nootens (2010) et par Faure-Brac *et al.* (2012) qui expliquent que l'assistance directe permet de fournir des explications supplémentaires, d'ajuster le rythme de l'apprentissage, de revenir sur certains éléments et de veiller à la compréhension de l'élève. Schumm (1999) souligne que ces gestes exigent plus de temps et de ressources que les autres adaptations, ce qui pourrait expliquer qu'ils ont lieu à l'extérieur de la période d'enseignement.

5.2.8. *Apport méthodologique et métacognitif*

En classe de français, huit des neuf enseignants affirment travailler plusieurs stratégies, par exemple l'annotation, l'intention de lecture, l'autocorrection, la préparation à la lecture. Un enseignant «travaille notamment à leur démontrer que ça ne sert à rien de lire un premier jet puis d'essayer d'annoter en même temps parce qu'ils deviennent tout confus» (E6). Les stratégies peuvent être plutôt en lien avec la

tâche d'écriture, par exemple lorsqu'il s'agit d'essayer «de travailler des stratégies avec [l'élève ayant une dyslexie], d'écrire des textes plus courts, des phrases qui contiennent un sujet, un verbe, un complément, c'est tout» (E3). Il en est de même pour un autre enseignant qui cherche à «définir [la] séquence de corrections, par exemple, [pour l'écrire et leur permettre de] l'avoir à côté d'eux» (E6).

En ce qui concerne les stratégies d'organisation, un enseignant explique qu'avec «les élèves dyslexiques, c'est à peu près systématique: point 1, tu soulignes ton verbe avec la stratégie qui va avec. Tu l'encadres par "ne pas", pour être sûr que t'as vraiment trouvé ton verbe conjugué... c'est vraiment séquentiel» (E6). Il est important pour un autre de «tout hachurer, tout découper» (E7) pour organiser la tâche. L'organisation peut aussi être matérielle: «avec [l'élève ayant une dyslexie, il faut vérifier] en écriture s'il a tout son matériel, s'il a géré son temps, si à un certain moment, son brouillon, la rédaction, s'il a calculé» (E5).

Comme mentionné précédemment, des difficultés langagières et cognitives résultent de la dyslexie. En enseignant des stratégies, les enseignants facilitent le transfert des connaissances des élèves (Berninger et Wolf, 2009). La modeste exhaustivité des stratégies d'organisation enseignées et déclarées par les enseignants interrogés peut s'expliquer par l'âge des élèves de deuxième cycle puisque les enseignants considèrent qu'ils les connaissent déjà. L'élève en difficulté, comme le soulignent Berninger et Wolf (2009), distingue difficilement les éléments pertinents dans l'organisation d'une tâche. L'enseignement de stratégies d'organisation permet que l'élève puisse, à l'aide de repères, cerner les caractéristiques fondamentales à l'exécution d'une tâche (Gombert et Roussey, 2007).

5.2.9. Adaptation de l'évaluation

La totalité des enseignants interrogés adapte l'évaluation pour les élèves ayant une dyslexie. Ils déclarent adapter trois éléments en lien avec leurs évaluations:

l'environnement de travail, la réalisation et la notation. En lien avec l'environnement de travail, il est possible que les élèves ayant une dyslexie soient «dans une autre classe exprès pour eux» (E8). C'est ainsi que les enseignants utilisent les paravents, le local de retrait ou «le corridor [...] pendant les évaluations principalement parce que [sinon dans la classe] il a trop de stimulation autour [d'eux]» (E2).

Aucun geste d'adaptation en lien avec l'environnement de travail lors d'évaluation n'avait été relevé dans les recherches de Faure-Brac *et al.* (2012). Il faut noter que les trois enseignants ayant mentionné ces gestes sont sensibles à ce que les élèves ne soient pas dérangés ou stigmatisés à cause du trouble qu'ils ont.

En ce qui concerne la réalisation du contrôle, six enseignants rapportent intervenir dans la lecture pour «lire le texte et lire la question» (E2) lors d'évaluations. «En examen de lecture, [l'élève ayant une dyslexie] fait une question, [il] vient voir [l'enseignant qui] lui li[t] la prochaine, [l'élève] va faire ses questions» (E4) et ainsi de suite. Toutefois, la lecture d'une question ne sous-entend pas nécessairement sa reformulation. C'est ainsi que, dans certains cas, l'enseignant reformule «la question pour être certain [que les élèves ayant une dyslexie] s'enlignent bien» (E1). Dans le cas de production écrite, un enseignant déclare «faire une première lecture et [...] montrer à l'élève où il y a des fautes [pour qu'il puisse recorriger]» (E9). Également, d'autres mesures lors des évaluations, comme l'utilisation de différents outils de l'élève (ordinateur, dictionnaires, feuilles de théorie et d'annotations) ou l'ajout de temps supplémentaire pour réaliser les contrôles peuvent être mises de l'avant par les enseignants. En ce qui concerne le temps supplémentaire, cela équivaut à un «tiers [de plus, ce qui signifie que] si l'évaluation dure une période d'une heure et quart, [les élève ayant une dyslexie] ont droit à 25-30 minutes de plus» (E2). Plutôt que de donner du temps supplémentaire, il est possible d'«enlever une partie [ou de demander aux élèves ayant une dyslexie de la compléter] avec le tiers de temps de plus [lors d']un rendez-vous pour la reprise» (E5).

Les gestes d'adaptation au cours de la réalisation du contrôle sont nombreux. Ils correspondent sensiblement à ceux recueillis dans les recherches de Faure-Brac *et al.* (2012) à l'exception des conditions de passation. Il serait intéressant d'envisager la possibilité de les modifier de manière à permettre aux élèves d'être évalués à l'oral plutôt qu'à l'écrit ou d'avoir un scripteur qui l'accompagne.

En plus des adaptations de l'environnement de travail et de la réalisation du contrôle, il est possible de modifier la notation. À ce propos, un enseignant précise: «Je corrige aussi, mettons l'écriture: je vais corriger seulement l'écriture. Lecture, je vais corriger seulement lecture. Je ne vais pas enlever des points pour l'écriture en lecture» (E3). Dans d'autres cas, l'enseignant modifie l'ampleur de la tâche: «il ne faut pas corriger le texte en entier [...] seulement le tiers [du] texte» (E6).

Les enseignants, à l'instar de Gombert et Roussey (2007), évaluent, dans le cas d'élèves ayant une dyslexie, certains critères précis seulement. Ces mêmes auteurs relèvent également des gestes pour focaliser sur le raisonnement et évaluer davantage de façon formative ce qui ne revient pas nécessairement dans les réponses de notre étude.

5.2.10. Revalorisation de l'élève

Une partie des enseignants, cinq sur neuf, rapportent travailler la revalorisation et la motivation des élèves en difficulté. Ainsi, ils félicitent les élèves avec des commentaires positifs: «C'est parfait! C'est beau, mon homme» (E7) ou avec des objets, par exemple, des autocollants. Parfois, en circulant dans la classe, l'enseignant repère les élèves concernés et, s'ils ont la bonne réponse, leur demande, pendant la correction collective, de la dire. Cela place l'élève dans une situation de réussite. La même situation peut permettre de faire réaliser à l'élève qu'il n'est pas le seul à ne pas détenir la solution. En effet, un autre enseignant essaye de viser l'élève ayant une dyslexie en sachant que la majorité de la classe ne connaît pas la réponse

alors «au moins ils se relancent la balle et il n'y en a pas un qui a la bonne réponse, [alors l'élève ayant une dyslexie] ne se sent pas le seul qui n'a pas la bonne réponse, il se rend compte que les autres aussi ils ont de la difficulté» (E4). Dans d'autres cas, l'enseignant tente plutôt d'éviter les situations où l'élève se retrouve face à l'échec, par exemple, lors de «lecture à haute voix» (E5). La revalorisation passe également par l'instauration d'un climat de confiance et de sécurité affective. Pour ce faire, un enseignant mentionne cultiver l'atmosphère conviviale de sa classe, par exemple, en lançant des défis ou en faisant des paris. Cette atmosphère détendue encourage «le jeune [a] avoir envie de chercher des solutions, de se dévoiler» (E7). La clé est alors la relation enseignant/élève parce qu'elle «fait [que les élèves ayant une dyslexie] vont avoir envie d'essayer de trouver des solutions. La relation va faire qu'ils vont venir [le] voir pour être capables de dévoiler qu'ils ne le comprennent pas ou qu'il y a quelque chose» (E7). La revalorisation peut être possible «en leur montrant qu'on peut avoir une prise sur nos difficultés. Puis en les aidant à les diagnostiquer, les difficultés» (E6).

Wadlington et Wadlington (2005) soulignent que l'attitude des enseignants affecte profondément la manière que les élèves ayant une dyslexie ont de se percevoir et de percevoir leur capacité à réussir tant à l'école que dans la vie. Il est donc primordial que l'enseignant encourage l'élève, lui donne du renforcement positif ou travaille sur le statut de l'erreur. Pourtant, malgré leur nécessité, ces gestes ne sont pas toujours répandus dans les pratiques déclarées des participants de notre recherche.

En somme, les adaptations de l'enseignement par les enseignants ont été regroupées en deux groupes: générales et spécifiques. Dans le premier cas, les gestes sont destinés à l'ensemble du groupe-classe alors que, dans le deuxième cas, les gestes sont réservés aux élèves ayant une dyslexie. Il est intéressant de noter que des adaptations générales et spécifiques se retrouvent dans la majorité des catégories. Selon les enseignants, certaines catégories se prêtent mieux aux adaptations spécifiques comme c'est le cas pour celles du matériel, de l'environnement de travail,

des consignes et de l'évaluation. Il est intéressant de noter que, dans la catégorie renforcement, seules des adaptations générales ont été relevées. Cela nous amène à constater que les gestes ne sont donc pas réservés à l'usage exclusif d'élèves ayant une dyslexie. Un autre fait à noter est que plusieurs enseignants déclarent avoir commencé par des adaptations spécifiques pour ensuite répandre la pratique à l'ensemble du groupe comme c'est le cas pour la distribution des notes de cours ou la lecture à haute voix des consignes.

À la lumière des résultats, nous sommes en mesure de souligner que les enseignants ayant reçu une formation en adaptation scolaire et sociale, au nombre de deux dans notre enquête, semblent poser une plus grande variété de gestes d'adaptation, et ce, plus fréquemment. Lors des entrevues, ils étaient plus à même de fournir une description précise de ces gestes. Notons également que les enseignants comptant moins de dix ans d'expérience semblent donner des réponses plus brèves et moins variées en lien avec certaines catégories. Ce sont également les répondants ayant les réponses les moins précises en lien avec la définition de la dyslexie. Nous croyons donc qu'il serait intéressant de se pencher sur la formation initiale en lien avec l'adaptation scolaire au baccalauréat en enseignement du français au secondaire afin d'évaluer la capacité d'enseignants novices à répondre aux besoins des élèves en difficulté.

5.3. Inclusion scolaire

Dans cette section, nous avons colligé l'opinion des enseignants concernant l'inclusion scolaire ainsi que les besoins qu'ils ont identifiés considérant que cette inclusion est pratiquée dans leur école.

5.3.1. *Opinion des enseignants*

Les enseignants rencontrés sont mitigés face à l'inclusion scolaire. Ils reconnaissent que «mettre [tous les élèves en difficulté] dans la même classe [n'est] pas une solution» (E1). Les enseignants qui sont en défaveur de l'inclusion scolaire expliquent que «ce n'est pas le fait d'avoir un dyslexique ou deux par classe [...] qui alourdit la tâche de l'enseignement et qui fait en sorte qu'on n'offre pas le meilleur service à l'ensemble des élèves. [...] c'est [le fait] d'avoir un ou deux dyslexiques par classe, trois ou quatre anxieux, deux en déficit d'attention, pis un intégré trouble de comportement. C'est la somme de toutes les parties» (E1). C'est-à-dire que «s'il y a une intégration trop grande et qu'un écart important se crée dans la classe, ça peut poser problème» (E9). Néanmoins, les enseignants comprennent que «le jeune a besoin de faire partie de l'ensemble. Il a besoin d'être intégré. Il a besoin d'être dans sa communauté et il a besoin de développer toutes sortes de stratégies en côtoyant cette communauté» (E7). Malgré cette compréhension de la situation, plusieurs enseignants estiment ne pas avoir «les moyens pour les aider» (E4). Il faut dire que la réalité de l'inclusion scolaire au secondaire est que «souvent l'élève a déjà reçu des services qui sont tombés en cours de route rendu au premier cycle du secondaire» (E9). D'autres enseignants soulignent que «ça [les] oblige à modifier [leurs] pratiques, à assouplir [leurs] modes de fonctionnement, à toujours être sur le qui-vive et à la recherche de comment mieux adapter ou comment présenter autrement» (E9).

Nous retenons que certains expriment une fermeture à l'égard de l'inclusion scolaire, ce qui peut soutenir les propos de Bélanger (2006) qui explique que l'attitude négative provient principalement de l'insuffisance de formation, de soutien et de collaboration entre les professionnels de l'enseignement. Les enseignants se retrouvent avec une variété d'élèves en difficulté et en trouble d'apprentissage sans outil pour modifier leur enseignement alors que l'inclusion scolaire n'est efficace et effective qu'à cette condition.

5.3.2. Besoins des enseignants

Les enseignants expriment différents besoins en lien avec l'inclusion scolaire. Notamment en ce qui a trait à la formation initiale, les enseignants suggèrent de revoir le cursus, car les anciens comme les nouveaux enseignants se sentent «démuni[s] et je le sais qu'il y a des choses que je pourrais faire, que je devrais faire, mais je ne peux pas parce que je sais pas comment» (E8). Aussi, les enseignants souhaitent avoir plus de formations continues qui prennent en considération leurs besoins spécifiques d'enseignants du deuxième cycle du secondaire. Ils ne veulent pas entendre qu'«au secondaire, il n'y a plus rien à faire [...] on ne peut plus les aider [...] Ils savent déjà lire, ils ont déjà surmonté [leurs difficultés]» (E1). Ils souhaitent avoir accès à des outils et des procédures ainsi qu'à des ressources humaines, par exemple des orthopédagogues, pour les aider à accompagner les élèves. Il faut dire que les enseignants souhaitent voir «un élève qui est en difficulté [être] identifié le plus tôt possible [pour] qu'il ait le plus tôt possible les instruments qui peuvent favoriser son cheminement» (E9). Enfin, ils aimeraient avoir plus de matériels informatiques, ainsi que des formations pour les utiliser, car «ce qui nous manque drastiquement en ce moment, c'est les ordinateurs avec les logiciels intégrés» (E6).

Nos résultats corroborent ceux de Bélanger (2006) qui note que les enseignants souhaitent avoir du soutien, de la formation et du temps pour adapter leurs pratiques. À notre avis, la résistance dont fait mention Nootens (2010) ne sera abolie que si les besoins des enseignants étaient assurés. À l'instar de Vienneau (2004), nous croyons que les changements ministériels relatifs à l'inclusion scolaire nécessitent un investissement considérable de l'enseignant en ce qui a trait au temps, à l'effort ainsi qu'aux ressources matérielles et humaines.

6. CONCLUSION

La présente recherche visait à relever les pratiques déclarées d'adaptation par des enseignants québécois de français, langue d'enseignement, au deuxième cycle du secondaire en plus de connaître leur définition opérationnelle de la dyslexie dans la pratique. Les résultats portent à croire que la définition opérationnelle de la dyslexie gagnerait à être clarifiée surtout en lien avec les besoins et les capacités des élèves ayant ce trouble. En ce qui a trait aux gestes d'adaptation de l'enseignement, ils sont nombreux et variés. Néanmoins, seules des pratiques déclarées d'adaptation de l'enseignement ont été colligées. Ces pratiques peuvent ne pas correspondre aux pratiques observées ou réelles des classes inclusives accueillant des élèves ayant une dyslexie. Il faut aussi noter que le portrait dressé se restreint au cas des volontaires à l'étude et à l'école sélectionnée. En aucun cas, nous n'avons la prétention de généraliser ces résultats à l'ensemble des classes ordinaires touchées par l'inclusion scolaire au Québec. En ce qui concerne l'inclusion scolaire, à l'instar de Bélanger (2006), de Nootens (2010), de Vienneau (2004, 2006) et à la lumière des entrevues menées, nous croyons que les attitudes négatives de certains enseignants par rapport à l'inclusion scolaire proviennent principalement de l'insuffisance de formation, de soutien, de temps et de ressources.

Il importe, à notre avis, de mener d'autres recherches sur les pratiques réelles et exemplaires d'adaptation de l'enseignement à grande échelle, et ce, dans différents contextes éducatifs. Cette étude exploratoire ne pose que les premiers jalons d'une typologie pour la classification des gestes d'adaptation en contexte d'inclusion d'élèves ayant une dyslexie au deuxième cycle du secondaire. Mesurer scientifiquement l'efficacité des gestes sur la réussite et le progrès des élèves pour en diffuser l'information pourrait répondre aux besoins des enseignants. Notre article cherche à favoriser la réussite pour tous en diffusant les pratiques d'enseignants qui transforment et bonifient leur enseignement en contexte d'inclusion d'élèves ayant une dyslexie au deuxième cycle du secondaire.

Références bibliographiques

- American Psychiatric Association (APA). (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM)* (4^e éd.). Washington, DC: American Psychiatric Association (1^{er} éd. 1952).
- Bélanger, S. (2006). Conditions favorisant l'inclusion scolaire. Attitudes des enseignants du primaire. In C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 63-90). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Berninger V.W. et Wolf, B.J. (2009) *Teaching Students with Dyslexia and Dysgraphia. Lessons from Teaching and Science*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Bradley, F.D., King-Sears, M.E. et Tessier-Switlick, D.M. (1997). *Teaching Students in Inclusive Settings: From Theory to Practice*. Scarborough: Allyn & Bacon.
- Faure-Brac, C., Gombert, A. et Roussey, J.-Y. (2012). Les enseignants du secondaire et les élèves porteurs de troubles spécifiques du langage écrit. *Le français aujourd'hui*, 177(2), 65-78.
- Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE) (2011). *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)*. Québec: Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE).
- Fortin, F. et Gagnon, J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche: Méthodes quantitatives et qualitatives* (2^e éd.). Montréal: Chenelière Éducation (1^{re} éd. 1996).
- Friend, M. et Bursuck, W.D. (2012). *Including Students with Special Needs: A Practical Guide for Classroom Teachers*. (6^e éd.). Boston, MA: Allyn and Bacon (1^{re} éd. 1996).
- Gombert, A. et Roussey, J.Y. (2007). L'Intégration en classe ordinaire d'élèves souffrant de troubles spécifiques sévères du langage écrit: Adaptations pédagogiques des enseignants de collège et de primaire. *Repères*, 35, 233-251.
- Goupil, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (3^e éd.). Montréal: Morin (1^{re} éd. 1990).
- Gouvernement du Québec (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves: Politique de l'adaptation scolaire*. Québec: Gouvernement du Québec.

- Gouvernement du Québec (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Institut national de la santé et de la recherche médicale (INSERM) (2007). *Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie: bilan des données scientifiques*. Paris: Institut national de la santé et de la recherche médicale.
- Lacroix, M.-E. et Potvin, P. (2009). *Le décrochage scolaire*. Québec: Réseau d'information pour la réussite éducative (RIRE). Document téléaccessible à l'adresse <<http://rire.ctreq.qc.ca/le-decrochage-scolaire-version-integrale/>>. Consulté le 9 janvier 2013.
- Laplante, L. (2011). L'évaluation diagnostique des difficultés d'apprentissage de la lecture. In M.-J. Berger et A. Desrochers (dir.), *L'évaluation de la littératie* (p. 139-173). Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Lyon, G.R., Shaywitz, S.E. et Shaywitz, B.A. (2003). Defining dyslexia, comorbidity, teachers' knowledge of Language and Reading: A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14.
- 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 en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.
- Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É. et Deslandes, R. (2004). *Guide de prévention du décrochage scolaire*. Loretteville: Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ).
- Schumm, J.S. (1999). *Adapting reading and math materials for inclusive classrooms. Volume 2: Kindergarten through grade five*. Reston, VA: The Council for Exceptional Children.
- Tessier, O. et Schmidt, S. (2007). Élèves à risque: origine, nature du concept et son utilisation en contexte scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 559-578.
- Vienneau, R. (2004). Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social. In N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p.125-152). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. In C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (p.7-32). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Wadlington, E.M. et Wadlington, P.L. (2005). What educators really believe about dyslexia, *Reading Improvement*, 42(1), 1-11.

CINQUIÈME CHAPITRE

DISCUSSION GÉNÉRALE

En conformité avec les exigences de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke en matière de rédaction de mémoire par article, nous présentons dans ce chapitre une discussion générale. Ce sera l'occasion de résumer les résultats abordés dans l'article. En raison de certaines contraintes comme le nombre de pages limité, nous n'avons pu présenter l'ensemble des interprétations. Ainsi, dans une perspective plus globale, nous discuterons des apports de la recherche tout en mentionnant les limites de la présente recherche.

1. RETOUR SUR LES RÉSULTATS DE L'ARTICLE

Notre étude s'inscrit dans la volonté de mieux explorer la situation de l'inclusion scolaire des élèves ayant une dyslexie dans les classes de français au deuxième cycle du secondaire où les enseignants adaptent, de différentes manières, leur enseignement. Nos questions de recherche étaient les suivantes:

- Quelles sont les définitions opérationnelles de la dyslexie chez les enseignants québécois de classe ordinaire du deuxième cycle du secondaire en français, langue d'enseignement, dans la pratique?
- Quelles sont les pratiques d'adaptation de l'enseignement rapportées par des enseignants québécois de français, langue d'enseignement, en classe inclusive du deuxième cycle du secondaire à l'intention des élèves ayant une dyslexie?

L'article présente les résultats qui répondent à nos objectifs de recherche. Dans un premier temps, nous sommes en mesure de décrire ce que signifie la dyslexie pour les enseignants interrogés. À ce propos, il nous semble que les enseignants définissent la dyslexie à l'aide d'éléments scientifiques, soit comme un trouble neurologique. Pourtant, il reste à approfondir la définition pour saisir la nature persistante et permanente de la dyslexie. Néanmoins, à l'instar de Lyon *et al.* (2003), les enseignants reconnaissent que le trouble «peut entraîner une expérience réduite dans la lecture qui pourrait empêcher la croissance du vocabulaire de [l'élève] et ses connaissances générales» (INSERM, 2007, p. 163). Nous croyons donc qu'en ce qui concerne les définitions opérationnelles de la dyslexie, la plupart des enseignants interrogés définissent ce trouble de manière efficace. Toutefois, nous constatons que les enseignants novices, comptant moins de dix ans d'expérience, éprouvent de la difficulté à proposer une définition claire et précise de ce trouble. Ainsi, nous croyons qu'il serait bon de fournir une définition brève et accessible, par exemple celle de Lyon *et al.* (2003), à tous les enseignants en exercice, et ce, surtout étant donné l'absence d'une définition ministérielle.

Dans un deuxième temps, les résultats permettent de relever des pratiques déclarées d'adaptation. En effet, à la lumière des données, nous affirmons que de nombreuses pratiques d'adaptation de l'enseignement sont déclarées par les enseignants. Dans la figure 3, il est possible de noter la répartition des types de gestes en fonction du nombre d'enseignants interrogés. Nous constatons que tous les enseignants interrogés déclarent adapter l'évaluation et l'exécution de la tâche. De plus, ils mettent en place différents gestes pour guider et contrôler les élèves ayant une dyslexie. En revanche, peu d'enseignants, quatre sur neuf, adapte les parcours de ces mêmes élèves.

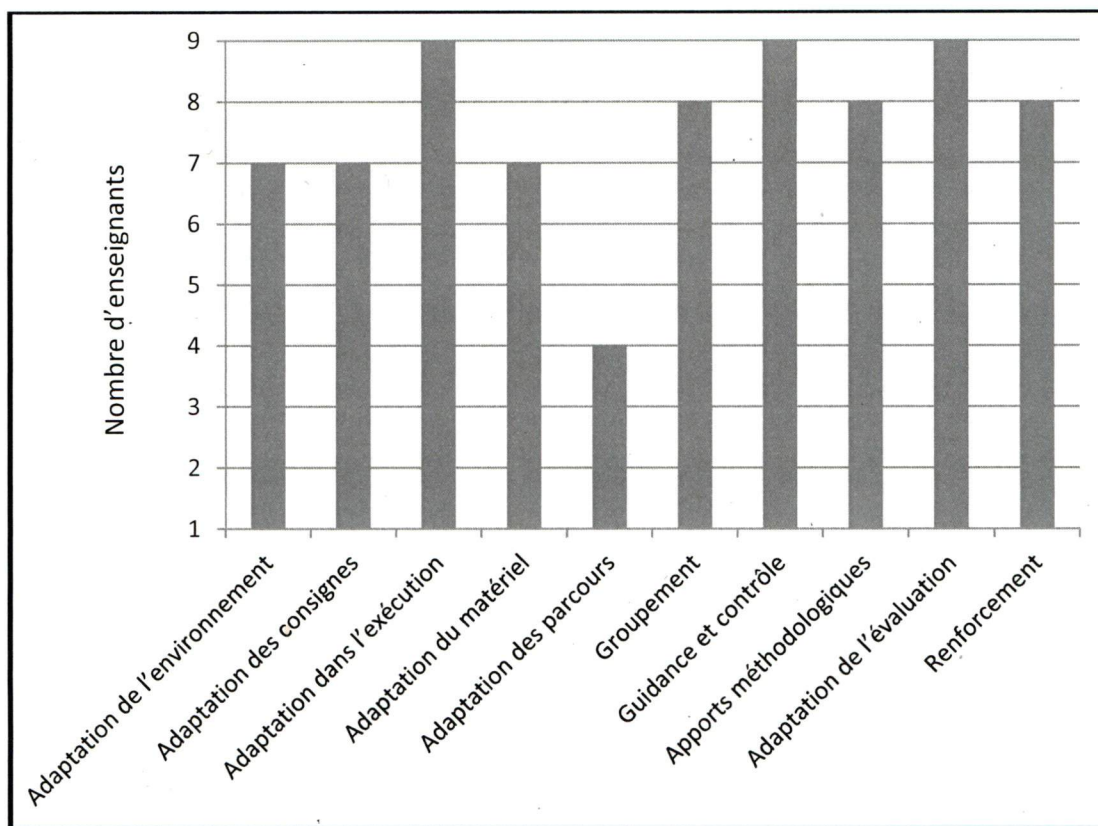


Figure 3: Pratiques déclarées d'adaptation de l'enseignement réparties selon le nombre d'enseignants

Nous notons que, à l'instar de Nootens (2010), les gestes recensés ont des caractéristiques communes puisqu'ils semblent favoriser l'apprentissage, la progression académique de tous les élèves ainsi que la progression des élèves éduqués en contexte d'inclusion. Nos résultats concordent, en grande partie, avec ceux de Faure-Brac *et al.* (2012) ainsi que ceux de Gombert et Roussey (2007). Parmi les distinctions relevées, il faut mentionner l'utilisation quasi systématique des TIC par les enseignants québécois lors de leurs pratiques d'adaptation de l'enseignement. Néanmoins, il est possible, à notre avis, de continuer à explorer les multiples possibilités qu'offrent les TIC dans le système d'éducation, particulièrement dans la prise en charge d'élèves en difficulté, par exemple, en offrant du soutien technique aux enseignants afin qu'ils maîtrisent les logiciels et comprennent leur potentiel. Également, il semble que dans les recherches françaises, les enseignants encouragent

davantage la prise en charge des adaptations par les élèves, par exemple, en ce qui concerne les consignes. Étant donné l'âge des apprenants au deuxième cycle du secondaire, nous sommes d'avis que ce type de gestes devrait être développé pour encourager leur autonomie. Il faut dire que l'intégralité, composante présentée par Vienneau (2006) dans la définition de l'inclusion scolaire, implique l'équilibre entre les pôles d'autonomisation et de socialisation dans la prise en charge de l'élève. Toujours en lien avec les recherches françaises, il semble que d'autres gestes puissent être explorés concernant l'adaptation du matériel, par exemple pour le simplifier ou le compléter. Nous croyons que les enseignants modifient moins le matériel étant donné que cela exige plusieurs ressources, en plus du temps et du soutien (Nootens, 2010; Vienneau, 2002, 2004, 2006). Il va sans dire que les mêmes raisons peuvent être évoquées pour expliquer la rareté des gestes d'individualisation des parcours qui demandent un travail de collaboration au sein de l'équipe-école. Pourtant, Vienneau (2006) mentionne que l'inclusion scolaire implique une individualisation maximale des contenus d'apprentissage pour chaque élève. Pour conclure avec les pratiques d'adaptation de l'enseignement, nous retenons un principe évoqué par Laurent Pratali, formateur à l'IUFM d'Aix-Marseille, qui mentionnait aux enseignants novices en formation continue que tout ce qui ne sert pas dessert. Il faut donc s'assurer, lors de changement dans les pratiques, que ceux-ci sont efficaces et répondent aux besoins des élèves tout en étant en lien avec leurs capacités.

Au deuxième cycle du secondaire, nous croyons que les enseignants peuvent questionner les élèves afin d'éviter que les pratiques d'adaptation de l'enseignement ne gênent ou ne nuisent les élèves ayant une dyslexie. Dans le même ordre d'idées, il est intéressant de constater que la plupart des gestes de nature spécifique deviennent de nature générale selon les enseignants. Nous croyons, à l'instar de plusieurs enseignants interrogés, que les pratiques efficaces auprès des élèves ayant une dyslexie peuvent l'être également aux élèves n'ayant pas de besoins particuliers. C'est le cas, par exemple, dans la distribution de notes de cours dactylographiées. C'est également le cas en ce qui concerne les pratiques d'enseignement :

l'enseignement direct, celui explicite, celui systématique ou celui stratégique qui fonctionnent avec un public ayant des besoins particuliers, mais également avec celui n'en ayant pas, ce qui explique le passage de certaines adaptations du spécifique au général.

Dans un troisième temps, les commentaires des enseignants nous ont amenée à ajouter une section sur l'inclusion scolaire. Les propos tenus par les enseignants nous permettent, à l'instar de Bélanger (2006), de confirmer que l'attitude négative provient principalement de l'insuffisance de formation, de soutien et de collaboration entre les professionnels de l'enseignement. Comme Vienneau (2004) le mentionne, les enseignants interrogés sont d'avis que les pratiques d'adaptation de l'enseignant nécessitent un investissement considérable en termes de temps, d'efforts et de ressources. Rappelons également que pour favoriser l'inclusion scolaire les proportions d'élèves à besoins particuliers ne doivent pas dépasser celles d'un milieu naturel donné. Or, le respect de ce principe ne semble pas être imposé dans tous les milieux selon les enseignants. Dans le cadre de nos entrevues, ils se sont plaints de devoir adapter pour un grand nombre de cas d'élèves ayant des besoins particuliers trop divergents. Sans soutien, les enseignants se découragent de trouver les ressources nécessaires pour offrir une qualité d'enseignement tout en l'adaptant aux capacités et potentiels des élèves de la classe. Bref, les résultats de notre étude permettent de soutenir les affirmations des syndicats d'enseignants selon lesquelles l'inclusion scolaire de certains élèves se pratique de manière précipitée, et ce, sans mesure de soutien additionnel pour les enseignants (FSE, 2011). En somme, comme le souligne Thomazet (2008), la réussite de l'inclusion repose sur un changement d'attitude des intervenants et implique une modification majeure de l'enseignement. Nos résultats vont dans le sens de ce qu'avance Bélanger (2006) qui souligne que les enseignants souhaitent davantage de soutien, de formations et de temps pour adapter leurs pratiques. Nous sommes d'avis que, pour optimiser les chances de réussite de l'inclusion scolaire, les formations, tant initiales que continues, devront porter sur la modification des attitudes des enseignants.

2. APPORTS DE L'ARTICLE

Notre étude a comme principale retombée, sur le plan scientifique, de contribuer à l'avancement des connaissances dans le domaine de l'inclusion scolaire, et ce, particulièrement au deuxième cycle du secondaire. Les résultats de cette enquête répondent à la nécessité de décrire les pratiques d'adaptation de l'enseignement dans le travail quotidien réalisé en classe avec les élèves. Nous nous sommes intéressée aux heures que l'élève passe en classe auprès des enseignants de la classe ordinaire, ce qui distingue notre recherche de plusieurs autres où la remédiation est confiée à des spécialistes qui travaillent en aide individualisée à l'extérieur de la classe. Également, le public, soit les enseignants québécois de français au deuxième cycle du secondaire, se différencie de la plupart des recherches sur la dyslexie. Pourtant, il nous semble important en vertu de la persistance et de la permanence de ce trouble de s'intéresser aux élèves et à leurs enseignants, et ce, tout au long du cheminement scolaire. La présente recherche, en relevant les pratiques déclarées d'adaptation de l'enseignement en contexte d'inclusion, permet de poser un regard nouveau sur le phénomène d'inclusion scolaire. La recherche lève un voile sur la réalité de l'enseignement aux élèves ayant des troubles d'apprentissage en fin de scolarité obligatoire. L'avancée des connaissances quant aux pratiques d'adaptation de l'enseignement n'en sera que plus considérable étant donné que la recherche dépend des déclarations des enseignants en pratique. Nous croyons qu'en nous inspirant de divers auteurs (Bailleul *et al.*, 2010; Faure-Brac *et al.*, 2012; Gombert et Roussey, 2007; Nootens, 2010) pour adapter une nouvelle typologie des gestes d'adaptation en contexte d'inclusion scolaire d'élèves ayant une dyslexie, nous permettons à d'autres chercheurs de poursuivre les recherches et d'analyser des pratiques observées ou exemplaires. À notre sens, l'utilisation de la typologie des pratiques d'adaptation de l'enseignement favorise la compréhension de la nature des gestes d'adaptation chez les enseignants interrogés.

En ce sens, nous croyons qu'il est essentiel de noter la présence de la typologie des pratiques d'adaptation de l'enseignement en contexte d'inclusion d'élèves ayant une dyslexie au cœur de notre recherche. Lors de la recension des écrits, nous avons étudié la typologie présentée par des chercheurs français, Gombert et Roussey (2007). Dès lors, notre intérêt marqué pour la clarté et la quantité des illustrations nous a conduit vers la recherche de Faure-Brac *et al.* (2012) dans laquelle la typologie initiale a été revisitée. Rapidement, il nous a semblé intéressant d'incorporer les données tirées de ces recherches avec les théories essentiellement nord-américaines de Nootens (2010). Tout au long des étapes, nous avons travaillé de manière à faire évoluer la typologie initiale pour permettre son utilisation dans le système scolaire québécois. Le changement d'étiquette des catégories ou la nouvelle division de celles-ci ne sont que des exemples de modifications. Pour ce faire, nous l'avons confronté à maintes reprises aux auteurs desdites typologies soit à Nootens lors de l'évaluation du projet et à Gombert lors d'un stage en recherche appliquée à l'IUFM d'Aix-Marseille. Au cours de ce stage, nous avons étudié les typologies de 2007 et 2012 pour en comprendre l'origine et les fondements. Riche de notre expérience québécoise, nous avons pu questionner la chercheuse française qui nous a aidée à façonner la typologie présentée dans le cadre de ce mémoire. L'utilisation d'un accord interjuge avec Gombert ainsi qu'un juge externe dans le traitement des données nous permet de croire que les catégories et les illustrations représentent à la fois les éléments théoriques tirés des recherches antérieures et les éléments pratiques issus de nos résultats ainsi que des recherches menées par Gombert et ses collaborateurs. Certes, il reste des éléments à peaufiner, des ajustements à apporter, par exemple pour des pratiques observées ou exemplaires, mais la typologie permet, à notre avis, l'accès à un portrait rigoureux des pratiques d'enseignement qui sont illustrées d'exemples tirés du discours des enseignants. À notre sens, en diffusant dans l'article la typologie des pratiques d'adaptation de l'enseignement, nous facilitons l'accès aux enseignants à un outil pertinent et concis sur les gestes possibles en inclusion scolaire.

En ce qui a trait aux retombées sociales, nous considérons que les participants ont eu l'occasion de réfléchir à leurs pratiques d'adaptation d'enseignement lors de l'entretien individuel tout en révisant leurs conceptions et leurs connaissances de la dyslexie. L'étude a permis également de développer chez les enseignants une conscience des élèves en difficulté et en trouble d'apprentissage et de s'interroger sur leurs besoins. Étant donné que l'article de notre mémoire a été soumis à la revue NCRÉ, l'accès aux résultats sera facilité, si publication éventuelle il y a, pour tous les enseignants et membres du personnel s'intéressant à la situation des élèves en contexte d'inclusion au deuxième cycle du secondaire.

3. LIMITES DE LA RECHERCHE ET RECOMMANDATIONS

Nous considérons que la recherche présente des limites dont il est important de tenir compte. Malgré le contrôle que nous avons tenté d'exercer tout au long du processus, notre recherche comporte un certain nombre de limites essentiellement en lien avec la méthodologie. D'abord, nous étudions les pratiques déclarées d'adaptation de l'enseignement par des enseignants. Les pratiques relevées peuvent donc ne pas correspondre à celles observées en classe et, également, s'éloigner de pratiques exemplaires. La fréquence et la qualité des gestes réels, éléments auxquels notre recherche ne permet pas de savoir si les pratiques relevées favorisent l'apprentissage ou la progression académique de l'élève ayant une dyslexie ni l'ensemble du groupe-classe. En effet, nous avons uniquement colligé le point de vue de l'enseignant alors que celui des élèves, tant ceux ayant une dyslexie que les autres, ainsi que celui des autres intervenants et spécialistes apporteraient un éclairage plus nuancé qui permettrait de dresser un portrait plus global et réaliste de la situation. Dans des recherches futures, il serait intéressant de s'employer à noter des pratiques exemplaires et observées en plus d'étudier la perception des différents acteurs pour en mesurer l'efficacité. L'apport de l'évaluation des pratiques pour valider l'atteinte de leurs objectifs devient conséquemment une piste importante à considérer pour les recherches subséquentes.

Ajoutons aux limites le fait que l'échantillon à l'étude se restreint à neuf enseignants de la même école et ayant participé à la recherche sur une base volontaire après avoir été sollicités par un collègue. Ainsi, au regard de la sélection des participants, il existe, à notre avis, un biais. En ce sens, l'échantillon de convenance utilisé pourrait représenter uniquement des enseignants à l'avant-garde quant à leurs pratiques d'adaptation de l'enseignement et ne pas représenter le cas de l'ensemble des enseignants. C'est dire que les personnes plus isolées dans l'école ou ayant des pratiques plus marginales que nous n'avons pas pu interroger auraient pu présenter des éléments divergents de nos résultats actuels. Toutefois, à la lecture des données, et ce, après une analyse interjuge et exploration des recherches menées par Gombert et ses collaborateurs, nous estimons que les pratiques relevées sont réalistes et suffisamment décrites. Notre recherche exploratoire concernant le cas particulier d'enseignants, les recherches futures pourraient s'intéresser aux pratiques déclarées, observées ou exemplaires à plus grande échelle. Selon les régions ou les contextes distincts, les résultats, à notre avis, sont susceptibles de diverger des nôtres. Finalement, il faut prendre conscience de la limite concernant les participants, car seul le point de vue de l'enseignant est colligé. Cela ne donne pas une vue d'ensemble de l'inclusion scolaire d'élèves ayant une dyslexie.

Nous l'avons mentionné plus haut, l'outil utilisé pour le classement des gestes correspond à une évolution des typologies utilisées dans les recherches antérieures (Faure-Brac *et al.*, 2012; Gombert et Roussey, 2007; Nootens, 2010). Bien qu'elle ait subi plusieurs étapes de modification et de validation, elle comporte certaines lacunes potentielles. À notre sens, il est essentiel de valider l'outil de classement qu'est la typologie avec d'autres recherches, à petite et à grande échelle, dans le contexte scolaire québécois, mais également dans d'autres systèmes internationaux. Néanmoins, la typologie a permis d'analyser les données avec une rigueur et une profondeur satisfaisante selon les dires des auteurs nous ayant inspirés. Il faut d'ailleurs souligner que la typologie de 2012 est utilisée fréquemment dans le cadre d'essais et de mémoires à l'IUFM d'Aix-Marseille.

Au-delà des limites et contraintes méthodologiques, il y a celles des concepts sélectionnés. Nous avons, à la lumière de nos connaissances, tenté de chercher, de sélectionner et d'approfondir les concepts permettant le mieux l'exploration de notre thématique. Les contraintes de temps et d'accès aux ressources introduisent un biais difficilement contrôlable dans notre recherche. Pour diminuer au maximum les limites, nous avons confronté nos choix et nos définitions à ceux d'experts du domaine, entre autres, Nootens et Gombert. Notre participation à un stage de recherche appliquée et à des colloques nous a permis de faciliter l'accès à des spécialistes en mesure de valider nos choix. Néanmoins, le consensus sur toutes les dimensions de notre mémoire n'est certainement pas atteint. Il existe, à notre sens, plusieurs éléments à développer et à explorer dans le domaine que nous avons choisi d'étudier. Les limites que nous nous sommes fixées pour nous permettre de réaliser cette étude avec les contraintes qui étaient les nôtres pourraient être abolies dans les recherches futures afin d'ouvrir la recherche sur l'inclusion scolaire, par exemple à d'autres pays ou d'autres difficultés et troubles.

En dépit des limites présentées, nous croyons que les retombées scientifiques et sociales évoquées dans ce mémoire qui s'inscrit dans le champ de l'inclusion scolaire d'élèves ayant une dyslexie au deuxième cycle du secondaire sont nombreuses. À notre sens, la recherche répond à un besoin de dresser un portrait des pratiques d'adaptation en contexte d'inclusion de ces élèves. Nous avons déjà, à maintes reprises, mentionné la rareté de recherches traitant de l'inclusion scolaire d'élèves ayant une dyslexie au secondaire. Il nous apparaît donc intéressant de relever les pratiques déclarées des enseignants du deuxième cycle du secondaire en contexte d'inclusion, et ce, dans une typologie que nous avons adaptée au contexte québécois. En dépit des limites de notre recherche, les retombées sur les connaissances relatives à l'inclusion scolaire au deuxième cycle du secondaire, notamment en lien avec la formation initiale et continue ainsi qu'avec la variété de gestes déclarés, permettent de documenter les pratiques d'adaptation mises en place par certains enseignants en milieu dit inclusif.

CONCLUSION

«Investir dans la formation
c'est conjuguer au présent
mais aussi au futur
le souci des hommes et le souci des résultats.»

Philippe Bloch

La recherche présentée dans le cadre de ce mémoire enrichit, à notre avis, la réflexion autour des pratiques d'enseignement en contexte d'inclusion d'élèves ayant une dyslexie au deuxième cycle du secondaire. En proposant de catégoriser et de classer les pratiques d'enseignement rapportées par des enseignants québécois de français, langue d'enseignement, au deuxième cycle du secondaire en plus de les interroger sur leur définition de la dyslexie, nous croyons permettre l'avancement des connaissances scientifiques en relevant les pratiques déclarées d'adaptation. De plus, nous croyons que notre recherche permet aux enseignants dans la pratique de connaître différents gestes possibles en contexte d'inclusion en plus de favoriser leur réflexion autour de la formation continue.

Dans le premier chapitre, nous avons exposé les problèmes que pose la voie d'éducation dorénavant privilégiée au Québec, soit l'inclusion scolaire. Nous avons présenté le contexte politique entourant ce choix éducatif. Nous nous sommes également penchée sur les adaptations possibles. Finalement, nous nous sommes intéressée à la population à l'étude, les élèves ayant une dyslexie. Nous avons constaté que l'imprécision de la définition de la dyslexie alimente le problème de l'adaptation de l'enseignement. C'est ainsi qu'à l'aide de nos questions de recherche,

nous abordons la définition de la dyslexie par les enseignants en contexte d'inclusion et les pratiques déclarées d'adaptation de l'enseignement dans les classes ordinaires.

Dans le deuxième chapitre, nous avons étudié la progression de l'intégration scolaire des élèves ayant des besoins particuliers. Nous avons défini les éléments permettant l'inclusion scolaire (Vienneau, 2002, 2004, 2006). Puis, nous avons abordé les pratiques d'enseignement en les définissant et en étayant la typologie permettant de catégoriser les gestes d'aide en contexte d'inclusion d'élèves ayant une dyslexie au deuxième cycle du secondaire (Faure-Brac, *et al.*, 2012; Gombert et Roussey, 2007; Nootens, 2010). Enfin, nous avons étudié quelques définitions de la dyslexie tant scientifiques que ministérielles et expliqué le choix de celle sélectionnée (Lyon *et al.*, 2003). Ce cadre de référence nous a permis de poser les assises nécessaires au traitement et à l'analyse des données.

Dans le troisième chapitre, nous avons présenté la méthodologie permettant l'atteinte des objectifs: 1) décrire la dyslexie telle que perçue par neuf enseignants québécois de français en contexte d'inclusion d'élèves ayant une dyslexie au deuxième cycle du secondaire et 2) relever les pratiques déclarées d'adaptation de l'enseignement en contexte d'inclusion d'élèves ayant une dyslexie au deuxième cycle du secondaire. Ont été présentés le type de recherche, le contexte de recherche, l'échantillonnage, l'instrument de collecte de données et le traitement des données. Ce chapitre se clôt par une section traitant de la déontologie.

Dans le quatrième chapitre, nous proposons l'article soumis au NCRÉ à l'été 2013. Les résultats de notre recherche et leur analyse y sont présentés. À la lumière des résultats, il est possible de conclure que les enseignants ont des définitions de la dyslexie opérationnelles conformes à celles des chercheurs, mais qui gagneraient à être approfondies pour mieux cerner les besoins et les capacités des élèves atteints de ce trouble. En ce qui concerne les pratiques d'adaptation d'enseignement, les enseignants interrogés évoquent des gestes dans toutes les

catégories de la typologie présentée dans le cadre de la recherche. La plupart des enseignants adaptent fréquemment l'exécution de la tâche, l'évaluation et le contrôle individuel. Les gestes d'adaptation sont moins souvent en lien avec les consignes, l'individualisation des parcours et le groupement des élèves. En ce qui a trait à l'inclusion scolaire, les enseignants sont mitigés. Plusieurs estiment ne pas avoir les moyens nécessaires pour aider les élèves. À titre de besoins, les enseignants mentionnent la formation, les ressources matérielles et le soutien.

Le cinquième et dernier chapitre nous a permis de poursuivre l'analyse des données dans le cadre de la discussion générale. Nous avons pu souligner l'apport de l'article au sein de la communauté scientifique et pédagogique. La typologie présentée est, à notre avis, une réponse aux besoins de description des pratiques en contexte d'inclusion scolaire. Par conséquent, les enseignants et les formateurs pourront se référer à une variété de catégories et d'illustrations de gestes d'adaptation. Les études futures pourraient, à l'aide de données quantitatives, recueillir les pratiques d'un plus grand nombre d'enseignants. À notre sens, il serait intéressant de valider la typologie dans le cadre de recherches sur les pratiques observées et exemplaires au Québec comme dans le reste de la francophonie.

En conclusion, nous sommes d'avis que les retombées, tant scientifiques que socioéducatives, sont nombreuses et qu'elles permettent l'avancement des connaissances relatives à l'inclusion scolaire d'élèves ayant une dyslexie. Nous espérons donner voix aux enseignants de français qui travaillent en contexte d'inclusion avec des élèves ayant une dyslexie. Pour paraphraser la Cour suprême du Canada (2012), la société ne peut pas se passer de services d'inclusion adéquats à l'endroit des élèves ayant une dyslexie. Il nous apparaît donc primordial de documenter les expériences des enseignants pour mieux comprendre l'inclusion scolaire d'élèves ayant une dyslexie au deuxième cycle du secondaire et pour mieux adapter la formation initiale et continue.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES⁴¹

- Aloyzy Zera, D. et Lucian, D. G. (2001). Self-Organization and Learning Disabilities: A Theoretical Perspective for the Interpretation and Understanding of Dysfunction. *Learning Disability Quarterly*, 24(2), 107-118.
- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques. Une démarche de formation professionnalisante? *Recherche et Formation*, 35, 25-41.
- Altet, M. (2001). Les compétences de l'enseignant-professionnel: entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In L. Paquay, M. Altet et E. Charlier (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (p. 27-40). Bruxelles: De Boeck.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: L'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138(1), 85-93.
- Altet, M., Bru, M. et Blanchard-Laville, C. (2012). Les pratiques enseignantes, leurs processus de fonctionnement: un objet pour les sciences de l'éducation. In M. Altet, M. Bru et C. Blanchard-Laville (dir.), *Observer les pratiques enseignantes* (p. 9-26). Paris: L'Harmattan.
- American Psychiatric Association (APA). (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM)* (4^e ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association (1^{er} éd. 1952).
- Association canadienne des troubles d'apprentissage (ACTA) (2012). *Définition nationale des troubles d'apprentissage*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.ldac-acta.ca/fr/pour-en-savoir-plus/definition-des-tas/definition-officielle-des-tas.html>>. Consulté le 7 janvier 2013.
- Bailleul, M., Bataille, P., Lanoë, C. et Mazereau, P. (2010). *École et handicap: de la coexistence à la reconnaissance*. Paris: Sudel.
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France.

⁴¹ Il s'agit des références bibliographiques de l'ensemble du mémoire reprenant également celles de l'article qui a une bibliographie propre directement intégrée au chapitre.

- Beauregard, F. et Trépanier, N.S. (2010). Le concept d'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion? In N.S. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de services pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 31-56). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bee, H.L. et Boyd, D.R. (2011). *Les âges de la vie: psychologie du développement humain* (4^e éd.). Saint-Laurent: ERPI (1^{re} éd. 1999).
- Bélangier, S. (2006). Conditions favorisant l'inclusion scolaire. Attitudes des enseignants du primaire. In C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 63-90). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Berninger V.W. et Wolf, B.J. (2009) *Teaching Students with Dyslexia and Dsygraphia. Lessons from Teaching and Science*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Billard C. et Touzin M. (2009) Prise en charge de l'enfant dyslexique au cours de la vie. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant (A.N.A.E.)*, 103(21-3), 263-273.
- Blaya, C., Gilles, J.L., Plunus, G. et Tièche Christinat, C. (2011). Accrochage scolaire et alliances éducatives: vers une intégration des approches scolaires et communautaires. *Éducation et francophonie*, XXXIX(2), 227-249.
- Bosse M.-L. (2004). Activités et adaptations pédagogiques pour la prévention et la prise en compte de la dyslexie à l'école. In S. Valdois, P. Colé et D. David (dir.), *Apprentissage de la lecture et dyslexies développementales: de la théorie à la pratique* (p. 233-258). Marseille: Solal Editeurs.
- Bradley, F.D., King-Sears, M.E. et Tessier-Switlick, D.M. (1997). *Teaching Students in Inclusive Settings: From Theory to Practice*. Scarborough: Allyn & Bacon.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes: Des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138(1), 63-73.
- Bru, M., Altet, M. et Blanchard-Laville, C. (2004). À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue française de pédagogie*, 148(3), 75-87.
- Charlier, E. (1989). *Planifier un cours, c'est prendre des décisions*. Bruxelles: De Boeck.
- Clinique d'Évaluation Neuropsychologique et des Troubles d'Apprentissage de Montréal (CENTAM) (2012). *Clinique d'Évaluation Neuropsychologique et*

des Troubles d'Apprentissage de Montréal. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.centam.ca/>>. Consulté le 11 décembre 2012.

Cour suprême du Canada (2012). *Frederick Moore au nom de Jeffrey P. Moore c. Sa Majesté la Reine du chef de la province de la Colombie-Britannique représentée par le ministère de l'Éducation, et al. (Colombie-Britannique) (Civile) (Autorisation) 34 040*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.scc-csc.gc.ca/case-dossier/cms-sgd/webcast-webdiffusion-fra.aspx?cas=34041>>. Consulté le 9 janvier 2013.

Deaudelin, C., Desjardins, J., Dezutter, O., Thomas, L., Corriveau, A., Lavoie, J., Bousadra, F. et 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.

Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture*. Paris: Odile Jacob.

Faure-Brac, C., Gombert, A. et Roussey, J.-Y. (2012). Les enseignants du secondaire et les élèves porteurs de troubles spécifiques du langage écrit. *Le français aujourd'hui*, 177(2), 65-78.

Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ) (2006). *L'adaptation scolaire. Portrait de la situation*. Québec: Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ).

Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE) (2011). *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)*. Québec: Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE).

Ferrer, C. et Allard, R. (2002). La pédagogie de la conscientisation et de l'engagement: pour une éducation à la citoyenneté démocratique dans une perspective planétaire. Deuxième partie – La PCE: concepts de base, transversalité des objectifs, catégorisation des contenus, caractéristiques pédagogiques, obstacles et limites. *Éducation et francophonie*, XXX(2), 96-134.

Feuilladiou, S., Gombert, A. et Harma, K. (2009). Scolarisation d'élèves en situation de handicap au collège: perception des élèves différents et de la différenciation pédagogique chez les autres élèves. *Skholê*, 15, 39-52.

Fletcher, J.M. (2009). Dyslexia: The evolution of a scientific concept. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 15, 501-508.

- Fortin, F. et Gagnon, J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche: Méthodes quantitatives et qualitatives* (2^e éd.). Montréal: Chenelière Éducation (1^{re} éd. 1996).
- Friend, M. et Bursuck, W.D. (2012). *Including Students with Special Needs: A Practical Guide for Classroom Teachers*. (6^e éd.). Boston, MA: Allyn and Bacon (1^{re} éd. 1996).
- Friend, M., Bursuck, W.D. et Hutchinson, N. (1998). *Including exceptional students: A practical guide for classroom teachers (Canadian Edition)*. Scarborough: Allyn & Bacon.
- Fuchs, L.S., Fuchs, D., Hamlett, C.L., Phillips, N.B. et Karns, K. (1995). General educators' specialized adaptation for students with learning disabilities. *Exceptional children*, 61(5), p.440-459.
- Gagnon, C. (2008). *Arrimage des pratiques éducatives d'enseignants et de formateurs en entreprises en contexte d'alternance. Études de cas en formation professionnelle agricole*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.
- Gearheart, B.R., Weishahn, M.W. et Gearheart.C.J. (1992). *The exceptional student in the regular classroom* (5^e éd.). New York, NY: Maxwell Macmillan International (1^{re} éd. 1972).
- Gombert, A. et Roussey, J.Y. (2007). L'Intégration en classe ordinaire d'élèves souffrant de troubles spécifiques sévères du langage écrit: Adaptations pédagogiques des enseignants de collège et de primaire. *Repères*, 35, 233-251.
- Gombert, A., Feuilladiu, S., Gilles, P. et Roussey, J.Y. (2008). La scolarisation d'enfants dyslexiques sévères en classe ordinaire: Pratiques et représentations des enseignants, vécu de l'expérience des élèves. *Revue Française de Pédagogie*, 164, 123-138.
- Goupil, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (3^e éd.). Montréal: Morin (1^{re} éd. 1990).
- Gouvernement du Québec (1965). *Rapport Parent. Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Première partie ou tome I: Les structures supérieures du système scolaire* (2^e éd.). Document téléaccessible à l'adresse <http://classiques.uqac.ca/contemporains/quebec_commission_parent/rapport_parent_1/rapport_parent%20_vol_1.pdf>. Consulté le 9 janvier 2013.

- Gouvernement du Québec (1996). *L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec (1998). *L'école, une communauté éducative. Voies de renouvellement pour le secondaire*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Gouvernement du Québec (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves: Politique de l'adaptation scolaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec (2000). *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école. Cadre de référence pour guider l'intervention*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec (2006a). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec (2006b). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec (2007a). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec (2007b). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec (2009). *Tous ensemble pour la réussite scolaire. L'école, j'y tiens!* Québec: Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec (2010). *La situation des étudiants et étudiants présentant un trouble d'apprentissage ou un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité qui fréquentent les cégeps au Québec: ce groupe a-t-il un besoin légitime de financement et de services?* Québec: Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec (2011). *Les services éducatifs*. Site téléaccessible à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/scolaire/reseaux/index.asp?page=services#secondai>. Consulté le 11 décembre 2012.

- Hensler, H. et Therriault, A. (1997). *Guide de planification d'une leçon*. Sherbrooke: Éditions du CPR, Université de Sherbrooke.
- Institut canadien d'information sur la santé (2012). *Classification statistique internationale des maladies et des problèmes de santé connexes (CIM) (10^e éd.)*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.cihi.ca/CIHI-ext-portal/pdf/internet/ICD_VOLUME_ONE_2012_FRI>. Consulté le 4 mars 2013.
- Institut national de la santé et de la recherche médicale (INSERM) (2007). *Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie: bilan des données scientifiques*. Paris: Institut national de la santé et de la recherche médicale.
- Jacquier-Roux, M., Valdois, S. et Zorman, M. (2002). ODÉDYS. Outil de dépistage des dyslexies. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.pedagonet.com/other/dyslexie.pdf>>. Consulté le 14 juin 2013.
- Jackson, W.P. (1968). *Life in classrooms*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation: étapes et approches*. St-Laurent: ERPI.
- Lacroix, M.-E. et Potvin, P. (2009a). *De l'intégration à l'inclusion scolaire des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Québec: Réseau d'information pour la réussite éducative (RIRE). Document téléaccessible à l'adresse <<http://rire.ctreq.qc.ca/de-l%E2%80%99integration-a-l%E2%80%99inclusion-scolaire-des-eleves-en-difficulte-d%E2%80%99adaptation-et-d%E2%80%99apprentissage-version-integrale/>>. Consulté le 9 janvier 2013.
- Lacroix, M.-E. et Potvin, P. (2009b). *Le décrochage scolaire*. Québec: Réseau d'information pour la réussite éducative (RIRE). Document téléaccessible à l'adresse <<http://rire.ctreq.qc.ca/le-decrochage-scolaire-version-integrale/>>. Consulté le 9 janvier 2013.
- Laplante, L. (2011). L'évaluation diagnostique des difficultés d'apprentissage de la lecture. In M.-J. Berger et A. Desrochers (dir.), *L'évaluation de la littératie* (p. 139-173). Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Laplante, L., Chapleau, N. et Bédard, M. (2011). L'identification de la dyslexie développementale: Vers un modèle intégrant l'évaluation et l'intervention. In M.-J. Berger et A. Desrochers (dir.), *L'évaluation de la littératie* (p. 215-253). Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.

- Lefevre, G. (2005). L'accès aux pratiques d'enseignement à partir d'une double lecture de l'action. *Journal International des Représentations Sociales*, 2(1), 78-88. Document téléaccessible à l'adresse <http://geirso.uqam.ca/jirso/Vol2_Aout05/78Lefevre.pdf>. Consulté le 11 décembre 2012.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal: Guérin (1^{re} éd. 1988).
- Legifrance. Le service public de diffusion du droit (2013). *Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006074069&idArticle=LEGIARTI000006796446&dateTexte=20111028>>. Consulté le 9 janvier 2013.
- Lyon, G.R., Shaywitz, S.E. et Shaywitz, B.A. (2003). Defining dyslexia, comorbidity, teachers' knowledge of Language and Reading: A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14.
- Martin, J. et Colé, P. (2009). La dyslexie à l'âge adulte. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant (A.N.A.E.)*, 103(21-3), 255-262.
- Miles, B.M. et Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). Bruxelles: De Boeck (1^{re} éd. 1994).
- Myre-Bisaillon, J. (2004). *L'identification des mots écrits chez des enfants dyslexiques de deuxième et troisième cycles du primaire: Évaluation des effets d'un programme d'intervention en fonction des différents profils de dyslexie*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.
- Myre-Bisaillon, J. et Giguère, A. (2006). Intégration des élèves en difficulté d'apprentissage: adapter ou faire différemment. *Québec français*, 142, 83-85.
- 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 en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.
- Nootens, P. et Debeurme, G. (2010). L'enseignement en contexte d'inclusion: Proposition d'un modèle d'analyse des pratiques d'adaptation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 127-144.
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) (2010). *Regards sur l'éducation 2010. Les indicateurs de L'OCDE*. Paris: Éditions OCDE.

- Perrenoud, P. (2005). *L'école face à la diversité des cultures. La pédagogie différenciée entre exigence d'égalité et droit à la différence*. Site téléaccessible à l'adresse <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_16.html> Consulté le 16 mai 2013.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Paris: Armand Colin (1^{re} éd. 2003).
- Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É. et Deslandes, R. (2004). *Guide de prévention du décrochage scolaire*. Loretteville: Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ).
- Riff, J. et Durand, M. (1993). Planification et décision chez les enseignants. *Revue française de pédagogie*, 103, 81-107.
- Ringard, J.-C. (2000). *À propos de l'enfant dysphasique et de l'enfant dyslexique*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.education.gouv.fr/cid1944/a-propos-de-l-enfant-dysphasique-et-de-l-enfant-dyslexique.html>>. Consulté le 7 janvier 2013.
- Schumm, J.S. (1999). *Adapting reading and math materials for inclusive classrooms. Volume 2: Kindergarten through grade five*. Reston, VA: The Council for Exceptional Children.
- Sprenger-Charolles, L. et Colé, P. (2006). *Apprentissage de la lecture et dyslexie: Des recherches aux implications pratiques*. Paris: Dunod.
- Sprenger-Charolles, L., Bogliotti, C., Piquard-Kipffer, A. et Leloup, G. (2009). Stabilité dans le temps des déficits en et hors lecture chez les adolescents dyslexiques (données longitudinales). *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant (A.N.A.E.)*, 103(21-3), 243-253.
- Switlick, D. M. (1997). Curriculum modifications and adaptations. In A. Bacon (dir.), *Teaching students in inclusive settings: From theory to practice* (p. 225-251). Needham, MA: Needham Heights.
- Tessier, O. et Schmidt, S. (2007). Élèves à risque: origine, nature du concept et son utilisation en contexte scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 559-578.
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123-139.

- Trépanier, N. et Paré, M. (2010). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Trigalot, G. (2003) «Dyslexie»: *Trouble spécifique du langage oral ou difficulté persistante des apprentissages?* Site téléaccessible à l'adresse <http://dcalin.fr/publications/dyslexie_trouble_ou_difficulte.html>. Consulté le 7 janvier 2013.
- Van Hout, A. et Estienne, F. (2001). *Les dyslexies: décrire, évaluer, expliquer, traiter* (2^e éd.). Paris: Masson (1^{re} éd. 1998).
- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion: fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, XXX(2), 257-286.
- Vienneau, R. (2004). Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social. In N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p.125-152). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. In C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (p.7-32). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Wadlington, E.M. et Wadlington, P.L. (2005). What educators really believe about dyslexia, *Reading Improvement*, 42(1), 1-11.
- Wanlin, P. (2009). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue française de pédagogie*, 166(1), 89-128.

ANNEXE A
ATTESTATION DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE



UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE

Comité d'éthique de la recherche
Éducation et sciences sociales

Attestation de conformité

Le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke certifie avoir examiné la proposition de recherche suivante :

Enquête sur l'adaptation des pratiques d'enseignement en contexte d'inclusion d'élèves dyslexiques auprès des enseignants de français, langue d'enseignement, du deuxième cycle du secondaire

Constance Denis
Étudiante, Maîtrise en sciences de l'éducation, Faculté d'éducation

Le comité estime que la recherche proposée est conforme aux principes éthiques énoncés dans la *Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains (2500-028)*.

Membres du comité

Serge Striganuk, président du comité, professeur à la Faculté d'éducation, Département de gestion de l'éducation et de la formation

Chantale Beaucher, professeure à la Faculté d'éducation, Département de pédagogie

Mélanie Lapalme, professeure à la Faculté d'éducation, Département de psychoéducation

Mirela Moldoveanu, professeure à la Faculté d'éducation, Département d'enseignement au préscolaire et primaire

Gerardo Restrepo, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'adaptation scolaire et sociale

Carlo Spallanzani, professeur à la Faculté d'éducation physique et sportive

Christina St-Onge, professeure à la Faculté de médecine et des sciences de la santé, Département de médecine

Vincent Beaucher, membre versé en éthique

France Dupuis, membre de la collectivité

Le présent certificat est valide pour la durée de la recherche, à condition que la personne responsable du projet fournisse au comité un rapport de suivi annuel, faute de quoi le certificat peut être révoqué.

Le président du comité,

Serge Striganuk

Serge Striganuk, 3 décembre 2012

ANNEXE B
LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Invitation à participer et formulaire de consentement pour le projet de recherche
**Pratiques déclarées d'adaptation de l'enseignement en contexte d'inclusion
 d'élèves ayant une dyslexie au deuxième cycle du secondaire**

Constance Denis, Étudiante à la Maîtrise en sciences de l'éducation, Université de
 Sherbrooke

Christelle Lison, Directrice, Professeure adjointe, Université de Sherbrooke
 Martin Lépine, Co-directeur, Professeur suppléant, Université de Sherbrooke

Madame,
 Monsieur,

Nous vous invitons à participer à la recherche réalisée dans le cadre d'une maîtrise en sciences de l'éducation. Cette recherche vise à relever des pratiques déclarées d'adaptation de l'enseignement réalisées par des enseignants québécois de français, langue d'enseignement, en contexte d'inclusion d'élèves ayant une dyslexie au deuxième cycle du secondaire.. L'objectif de la recherche vise à définir le problème dans la pratique, les causes possibles, les manifestations et les conséquences possibles de la dyslexie selon les enseignants de français en contexte d'inclusion d'élèves ayant une dyslexie au deuxième cycle du secondaire.

En quoi consiste la participation au projet?

Votre participation à ce projet est souhaitée pour une entrevue d'environ 60 minutes. Cette entrevue aura lieu à l'école XXX, ou ailleurs selon votre convenance, en fonction de vos disponibilités. Advenant que vous ne soyez absolument pas disponible pendant les heures de travail (mais hors classe) ou à un autre moment, l'entrevue pourra avoir lieu par téléphone. Cette entrevue sera enregistrée en mode audio et retranscrite de manière confidentielle et anonyme. L'ensemble des renseignements pouvant mener à votre identification sera éliminé lors de la transcription. Vous aurez à répondre à des questions se rapportant à vos pratiques d'enseignement en contexte d'inclusion d'élèves ayant une dyslexie au deuxième cycle du secondaire. Vous aurez aussi à répondre à des questions portant sur la définition que vous vous faites de la dyslexie. Notez que le seul inconvénient lié à votre participation est le temps consacré à la recherche, soit environ une heure.

Qu'est-ce que les chercheurs feront avec les données recueillies?

Pour éviter votre identification comme personne participante à cette recherche, les données recueillies par cette étude seront traitées de manière **entièrement confidentielle**. La confidentialité sera assurée par une lettre avec un numéro pour chacun des participants. Ainsi, les résultats de la recherche ne permettront pas de vous identifier. Les données recueillies «anonymisées» seront conservées sous clé dans l'ordinateur personnel de l'étudiante à la maîtrise et elle seule y aura accès. Les

données seront détruites au plus tard le 30 septembre 2014 et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document. Les résultats seront diffusés à travers des articles et des communications dans le cadre de rencontres scientifiques. Il se peut que des exemples, ne permettant pas de vous identifier, soient utilisés, notamment pour relever les pratiques d'enseignement ou décrire la dyslexie.

Est-il obligatoire de participer?

Non. La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement **libre de participer ou non**, et de vous retirer en tout temps sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit.

Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfices?

Au-delà des risques et des inconvénients mentionnés jusqu'ici, nous considérons que les risques possibles sont nuls. Par contre, la contribution à l'avancement des connaissances au sujet de les pratiques d'adaptation de l'enseignement en contexte d'inclusion d'élèves ayant une dyslexie au deuxième cycle du secondaire et la définition de la dyslexie par les enseignants en pratique ainsi que la possibilité de transfert dans votre propre pratique sont les bénéfices prévus.

Notez qu'aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Que faire si j'ai des questions concernant le projet?

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec l'étudiante à la Maitrise en sciences de l'éducation ou encore avec la directrice de l'étudiante aux coordonnées indiquées ci-dessous.

Un grand merci pour votre précieuse collaboration.

Cordialement,



Constance Denis
Étudiante à la Maitrise en sciences de l'éducation
1 800 267-8337 poste 62458
Constance.denis@usherbrooke.ca

Christelle Lison
Directrice
Faculté d'éducation – Département de pédagogie
819-821-8000 poste 65685
christelle.lison@usherbrooke.ca

J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet Pratiques d'adaptation de l'enseignement en contexte d'inclusion d'élèves ayant une dyslexie au deuxième cycle du secondaire. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.

Participante ou participant

Signature :

Nom en lettres moulées :

Date :

**S.V.P., signez les deux copies.
Conservez une copie et remettez l'autre**

Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la protection des participantes et participants. Si vous avez des questions sur les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), n'hésitez pas à communiquer avec M. Serge Striganuk, président de ce comité, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro suivant : 819-821-8000 poste 62644, ou par courriel à : ethique.ess@usherbrooke.ca.

ANNEXE C
LETTRE D'INFORMATION

LETTRE D'INFORMATION À L'INTENTION DE LA DIRECTION⁴²**INVITATION À PARTICIPER AU PROJET DE RECHERCHE****Pratiques d'adaptation de l'enseignement en contexte d'inclusion d'élèves ayant une dyslexie au deuxième cycle du secondaire**

Constance Denis, Étudiante à la Maîtrise en sciences de l'éducation, Université de Sherbrooke

Christelle Lison, Directrice, Professeure adjointe, Université de Sherbrooke

Martin Lépine, Co-directeur, Professeur suppléant, Université de Sherbrooke

Madame,
Monsieur,

Nous aimerions inviter les enseignants de votre école à participer à la recherche réalisée dans le cadre d'une maîtrise en sciences de l'éducation. Cette recherche vise à relever des pratiques déclarées d'adaptation de l'enseignement réalisées par des enseignants québécois de français, langue d'enseignement, en contexte d'inclusion d'élèves ayant une dyslexie au deuxième cycle du secondaire.. L'objectif de la recherche vise à définir le problème dans la pratique, les causes possibles, les manifestations et les conséquences possibles de la dyslexie selon les enseignants de français en contexte d'inclusion d'élèves ayant une dyslexie au deuxième cycle du secondaire.

En quoi consiste la participation au projet?

Les enseignants seront invités à participer à une entrevue d'environ 60 minutes. Cette entrevue aura lieu à l'école XXX, ou ailleurs selon leur convenance, en fonction de leurs disponibilités. Advenant qu'ils ne soient absolument pas disponibles pendant les heures de travail (mais hors classe) ou à un autre moment, l'entrevue pourra avoir lieu par téléphone. Cette entrevue sera enregistrée en mode audio et retranscrite de manière confidentielle et anonyme. L'ensemble des renseignements pouvant mener à l'identification des enseignants ou de votre établissement sera éliminé lors de la transcription. Les enseignants auront à répondre à des questions se rapportant à leurs pratiques d'enseignement en contexte d'inclusion d'élèves ayant une dyslexie au deuxième cycle du secondaire. Ils auront aussi à répondre à des questions portant sur la définition qu'ils se font de la dyslexie. Notez que le seul inconvénient lié à leur participation est le temps consacré à la recherche, soit environ une heure.

Qu'est-ce que les chercheurs feront avec les données recueillies?

⁴² Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la protection des participantes et participants. Si vous avez des questions sur les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), n'hésitez pas à communiquer avec M. Serge Striganuk, président de ce comité, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro suivant : 819-821-8000 poste 62644, ou par courriel à : ethique.ess@usherbrooke.ca.

Pour éviter l'identification des participants à cette recherche, les données recueillies par cette étude seront traitées de manière **entièrement confidentielle**. La confidentialité sera assurée par une lettre avec un numéro pour chacun des participants. Ainsi, les résultats de la recherche ne permettront pas de les identifier. De même, votre établissement ne sera jamais cité nommément. Les données recueillies «anonymisées» seront conservées sous clé dans l'ordinateur personnel de l'étudiante à la maîtrise et elle seule y aura accès. Les données seront détruites au plus tard le 30 septembre 2014 et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document. Les résultats seront diffusés à travers des articles et des communications dans le cadre de rencontres scientifiques. Il se peut que des exemples, ne permettant pas d'identifier les participants ni votre établissement, soient utilisés, notamment pour relever des pratiques d'enseignement ou décrire la dyslexie.

Est-il obligatoire de participer?

Non. La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Les enseignants sont entièrement **libres de participer ou non**, et de se retirer en tout temps sans avoir à motiver leur décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit.

Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfices?

Au-delà des risques et des inconvénients mentionnés jusqu'ici, nous considérons que les risques possibles sont nuls. Par contre, la contribution à l'avancement des connaissances au sujet des pratiques déclarées d'adaptation de l'enseignement en contexte d'inclusion d'élèves ayant une dyslexie au deuxième cycle du secondaire et la définition de la dyslexie par les enseignants en pratique ainsi que la possibilité de transfert dans leur propre pratique sont les bénéfices prévus.

Notez qu'aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Que faire si j'ai des questions concernant le projet?

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec l'étudiante à la Maîtrise en sciences de l'éducation ou encore avec la directrice de l'étudiante aux coordonnées indiquées ci-dessous.

En espérant une réponse positive de votre part, nous vous prions d'agréer, Madame, Monsieur, l'expression de nos sentiments distingués.



Constance Denis
Étudiante à la Maîtrise en sciences de l'éducation
1 800 267-8337 poste 62458
Constance.denis@usherbrooke.ca

Christelle Lison
Directrice
Faculté d'éducation – Département de pédagogie
819-821-8000 poste 65685
christelle.lison@usherbrooke.ca

ANNEXE D
LETTRE D'INVITATION AUX ENSEIGNANTS

INVITATION À PARTICIPER À UNE RECHERCHE SUR LES PRATIQUES DE L'ENSEIGNEMENT!

L'Université de Sherbrooke est à la recherche d'enseignants de français en classe régulière au deuxième cycle du secondaire qui accueillent des élèves ayant une dyslexie éduqués en contexte d'inclusion scolaire qui souhaitent participer à une recherche sur l'adaptation des pratiques d'enseignement.

But de l'étude: Cette recherche s'intéresse essentiellement aux adaptations des pratiques d'enseignement réalisées par des enseignants de français en contexte d'inclusion d'élèves ayant une dyslexie au deuxième cycle du secondaire. De plus, la recherche vise à décrire la dyslexie telle que perçue par les enseignants de français.

Méthode: Interviewer des enseignants de français en classe régulière au deuxième cycle du secondaire qui pourraient faire part de leurs expériences au cours d'une entrevue d'environ 40 à 60 minutes. L'anonymat et la confidentialité sont garantis.

Ce projet ne comporte aucun risque connu et les personnes qui accepteront d'y participer choisiront de discuter seulement de sujets avec lesquels elles se sentent à l'aise. La participation à cette étude est entièrement volontaire et en tout temps il sera possible de vous retirer ou de refuser de répondre à certaines questions, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision.

Si vous désirez participer ou désirez avoir plus de précisions, contactez les personnes suivantes par téléphone ou par courriel aux adresses qui suivent :

Constance Denis
(Chercheuse)
Étudiante à la Maîtrise (M.A.)
Sciences de l'éducation
Téléphone: 1 800 267-8337 poste 62458
Courriel : constance.denis@usherbrooke.ca

Christelle Lison
Ph.D., Directrice
Département de Pédagogie
Téléphone: 1 800 267-8337 poste 65685
Courriel : christelle.lison@usherbrooke.ca

Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la protection des participantes et participants. Si vous avez des questions sur les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), n'hésitez pas à communiquer avec M. Serge Striganuk, président de ce comité, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro suivant : 819-821-8000 poste 62644, ou par courriel à : ethique.ess@usherbrooke.ca.

ANNEXE E
GUIDE D'ENTRETIEN

GUIDE D'ENTRETIEN

Bonjour madame/monsieur,

Je vous remercie sincèrement d'avoir accepté de participer à mon projet de recherche. Il s'inscrit dans le cadre de ma maîtrise en sciences de l'éducation à l'Université de Sherbrooke. J'étudie les pratiques d'enseignement en contexte d'inclusion d'élèves ayant une dyslexie au deuxième cycle du secondaire. L'entretien devrait durer environ 45 minutes. Il débutera par des questions très générales. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses et vous avez toujours la possibilité de répondre que vous n'avez pas de réponse. Si vous êtes prête/prêt, nous allons commencer.

Identification

1. Quelle est votre formation initiale?
2. Avez-vous participé, depuis la fin de votre formation initiale, à d'autres formations dans le domaine de l'enseignement?
 - a. Diplôme de deuxième cycle, formation continue, certificat, journées d'études, colloques, etc.
3. Combien d'années d'expérience avez-vous en enseignement du français, langue d'enseignement, au secondaire?
4. Combien d'années d'expérience avez-vous au deuxième cycle en enseignement du français, langue d'enseignement?
5. Depuis combien d'années enseignez-vous dans cette école?
6. Avez-vous présentement des élèves ayant une dyslexie dans votre classe?

Définition

7. Pour vous, qu'est-ce que la dyslexie?
8. Quelles sont, selon votre expérience, les principales caractéristiques de la dyslexie?
9. Quelles sont, selon votre expérience, les principales conséquences de la dyslexie sur l'apprentissage?

Adaptation de l'enseignement

10. Décrivez le plus précisément possible l'expérience que vous vivez en ce qui a trait à l'adaptation de l'enseignement en contexte d'inclusion d'un ou des élève(s) ayant une dyslexie dans votre classe⁴³.
- a. Quelles adaptations mettez-vous en place pour l'ensemble du groupe?
 - b. Quelles adaptations mettez-vous en place pour le ou les élève(s) ayant une dyslexie?
 - c. Quelles adaptations mettez-vous en place à l'intention des élèves ayant une dyslexie (adaptations spécifiques) et à l'attention du groupe-classe (adaptations générales)?
 - i. Pouvez-vous me parler des adaptations en lien avec:
 - l'organisation du cadre de travail (l'environnement pédagogique, le placement de l'élève et les conditions matérielles)?
 - les consignes orales/écrites?
 - les moyens compensatoires (temps supplémentaire, secrétaire, support, etc.)?
 - le matériel d'enseignement et d'apprentissage?
 - la différenciation pédagogique?
 - le parcours scolaire (individualisation de l'apprentissage)?
 - le groupement d'élèves?
 - la guidance (le contrôle individualisé)?
 - l'apport cognitif et métacognitif?
 - l'évaluation?
 - la (re)valorisation de l'élève?
11. À titre d'exemple, décrivez le plus précisément possible ce que vous avez mis en place cette année dans votre classe à l'intention des élèves ayant une dyslexie.
12. En quoi la présence d'un ou des élèves ayant une dyslexie influence-t-il:
- a. Votre planification de l'enseignement?
 - b. Vos interventions en classe?
 - c. Votre travail de régulation et d'évaluation de l'enseignement?

⁴³ Cette question est tirée et adaptée de Nootens (2010, p. 300).

Conclusion

13. À votre avis, quels sont les avantages et les désavantages de l'inclusion scolaire des élèves ayant une dyslexie en classe régulière?
14. Auriez-vous des souhaits ou des propositions à formuler en lien avec l'inclusion scolaire d'élève(s) ayant une dyslexie?

Aimeriez-vous ajouter quelque chose? Si ce n'est pas le cas, l'entretien est maintenant terminé. Je vous remercie sincèrement d'avoir participé à ce projet. Je vais vous contacter pour vous faire parvenir les résultats de mon étude.

ANNEXE F
PREUVE DE SOUMISSION DE L'ARTICLE

Boîte de réception : RE: Soumission d'article NCRÉ (3 de 29)

Sommaire
Courrier
Organisation
Options
Déconnexion

Marquer comme : Déplacer Copier Ce message à Revenir à Boîte de réception

Supprimer Répondre Transfert Rediriger Voir les Enfilades Source du message Enregistrer sous Imprimer En-têtes

Date: Wed, 3 Jul 2013 11:37:17 -0400 [11:37:17 EDT]
De: Sandryne Pardiac-Cossette <NCRE@USherbrooke.ca>
À: 'Constance Denis' <Constance.Denis@USherbrooke.ca>
Objet: RE: Soumission d'article NCRÉ

Bonjour madame Denis,

Au nom du comité de rédaction des Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, j'accuse réception de votre article soumis aux NCRE.

Le comité de rédaction de la revue s'assurera qu'il répond aux critères de la revue. Si c'est bien le cas, l'article sera ensuite envoyé à trois évaluateurs anonymes.

Je communiquerai avec vous en temps et lieu pour vous transmettre les commentaires des évaluateurs.

Nous vous remercions de votre intérêt pour les Nouveaux cahiers de la recherche en éducation.

Veuillez agréer l'expression de mes sentiments distingués.

Sandryne Pardiac-Cossette
Coordonnatrice des Nouveaux cahiers de la recherche en éducation
NCRE@usherbrooke.ca