

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA COMPRÉHENSION ET L'UTILISATION DE LA DIFFÉRENCIATION
PÉDAGOGIQUE PAR DES ENSEIGNANTS ET LEUR PERCEPTION DES
EFFETS SUR LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES EN CLASSE ORDINAIRE
MONTRÉALAISE AU PRIMAIRE EN MILIEU DÉFAVORISÉ ET
PLURIETHNIQUE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

ARIANE TREMBLAY-GIRARD

JANVIER 2015

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.07-2011). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

À mon fils, Théo

Ma lumière dans ce projet

Petit trésor, sache trouver les rêves

qui sauront t'allumer

REMERCIEMENTS

Je remercie tout d'abord ma directrice de maîtrise madame Maryse Potvin, professeure au département d'éducation et formation spécialisées de l'Université du Québec à Montréal. Elle a su m'accompagner par ses conseils judicieux et ce depuis le début de ma formation de deuxième cycle, au DESS en intervention pédagogique. Sa rigueur scientifique et ses divers conseils m'ont permis de cheminer dans l'avancement de mon projet.

Je souligne la participation de madame France Dubé, co-directrice de maîtrise, professeure au département d'éducation et de formation spécialisées de l'Université du Québec à Montréal. Elle s'est jointe à notre équipe de travail suite à mon inscription à la maîtrise en éducation, profil recherche, à l'Université du Québec à Montréal. Son expertise dans le domaine des sciences de l'éducation ont su m'inspirer tout autant que ses différentes propositions en regard de mes travaux. Elle a su proposer des éléments qui à chaque fois m'ont permis d'avancer et de cheminer dans le cadre de mes objectifs professionnels. Son parcours est aussi source d'inspiration, ayant elle aussi poursuivi des études de cycle supérieur en combinant une carrière d'enseignante. Ensemble, nous avons formé une équipe formidable qui a guidé, inspiré et motivé cette recherche.

Je tiens à remercier les collègues et amis qui par leur soutien et leur écoute me permettent de croire encore à la pertinence de tels travaux. Leur passion envers leur profession, le soutien qu'ils apportent chaque jour aux élèves en difficulté, ainsi que leur dévouement, sont sources d'inspiration. C'est aussi grâce à la participation de certaines à ce projet que j'ai pu recueillir nos données. Une participation engagée en plus d'une charge de travail importante et une vie personnelle active. Merci à ces femmes et enseignantes qui permettent l'avancement de la science, mais aussi la

concrétisation de nombreux petits et grands succès auprès des élèves en milieu défavorisé.

Merci à mes parents et mes beaux-parents qui croient en moi et m'encouragent à persévérer. Leur contribution dans mon cheminement scolaire est une aide tellement précieuse. Par vos relectures, vos nombreuses heures à prendre soin de mon fils et vos parcours scolaires et professionnels respectifs, vous m'avez aidée et inspirée.

Un merci particulier à mon conjoint qui m'aide et m'encourage par son attitude et ses actions, à poursuivre ce dans quoi je me suis engagée. Un homme fondamentalement proche des valeurs humaines, du bon sens et de l'amour véritable avec qui il est un bonheur de partager ma vie et relever défis et projets.

Merci à vous tous.

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS.....	ii
LISTE DES FIGURES.....	xi
LISTE DES TABLEAUX.....	xii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES.....	xvi
RÉSUMÉ.....	xvii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1	
PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 L'hétérogénéité des classes.....	4
1.1.1 Les différents profils d'élèves	4
1.2 Répondre à la diversité des besoins.....	11
1.2.1 Mouvements sociaux et événements historiques du système scolaire	11
1.3 Pertinence et utilité de la recherche.....	17
1.4 Question de recherche.....	19
1.5 Résumé chapitre 1.....	19
CHAPITRE 2	
CADRE DE RÉFÉRENCE.....	20
2.1 Définitions de la différenciation pédagogique.....	20
2.2 Les niveaux de la différenciation	21
2.3 Les dispositifs au service de la différenciation pédagogique.....	25
2.4 Différencier les structures pédagogiques.....	25

2.4.1	Le décloisonnement.....	25
2.4.2	Les sous-groupes de besoins.....	26
2.4.3	Le bouclage.....	27
2.5	Différencier les approches pédagogiques.....	28
2.5.1	L'enseignement explicite.....	28
2.5.2	Le travail d'équipe.....	29
2.5.3	Les centres d'apprentissage.....	31
2.5.4	L'enseignement en équipe.....	31
2.6	Différencier les contenus et le matériel pédagogique.....	32
2.7	Synthèse des approches de la différenciation pédagogique.....	33
2.8	La réussite scolaire et éducative.....	35
2.9	La classe ordinaire.....	36
2.10	L'école en milieu pluriethnique à Montréal.....	37
2.11	L'école en milieu défavorisé à Montréal.....	38
2.12	Recherches portant sur la différenciation pédagogique.....	39
2.12.1	Pédagogie différenciée : nature et évolution.....	39
2.12.2	Stratégies d'enseignement efficaces.....	41
2.12.3	L'intégration et les pratiques de différenciation pédagogique chez les enseignants québécois du premier cycle du secondaire.....	43
2.12.4	Élèves en difficulté d'apprentissage en classe ordinaire : analyse de projets de services innovateurs au primaire.....	46
2.12.5	Intervention pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés.....	48
2.12.6	Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au programme de formation.....	51
2.13	Synthèse et comparaison des études.....	54

2.14	Objectifs de recherche.....	59
2.15	Résumé chapitre 2.....	60
CHAPITRE 3		
	MÉTHODOLOGIE	61
3.1	Type de recherche.....	61
3.2	But de l'étude.....	62
3.3	Portrait de l'école participante.....	63
3.4	Échantillon.....	69
	3.4.1 Procédures d'échantillonnage.....	69
	3.4.2 Taille de l'échantillon.....	72
3.5	Instrumentation.....	72
	3.5.1 Questionnaire préalable.....	72
	3.5.2 Entrevue semi-dirigée et récit exemplaire de pratique enseignante.....	73
	3.5.3 Observation directe en classe et analyse du matériel.....	76
	3.5.4 Questionnaire complémentaire.....	77
3.6	Traitement des données.....	78
	3.6.1 Le questionnaire préalable.....	78
	3.6.2 L'entrevue semi-dirigée, l'observation en classe, l'analyse de matériel, le questionnaire complémentaire et le récit exemplaire de pratiques enseignantes.....	79
3.7	Considérations éthiques.....	88
3.8	Biais anticipés.....	88
3.9	Résumé chapitre 3.....	89

CHAPITRE 4

RÉSULTATS	90
4.1 Portrait des enseignantes.....	90
4.1.1 Enseignante 1.....	91
4.1.2 Enseignante 2.....	93
4.1.3 Enseignante 3.....	93
4.2 Données provenant des analyses.....	97
4.2.1 Données enseignante 1.....	97
4.2.2 Données enseignante 2.....	104
4.2.3 Données enseignante 3.....	111
4.3 Tableaux synthèses des résultats des trois enseignantes.....	117
4.3.1 Tableau synthèse des unités traitant de la définition générale de la différenciation pédagogique.....	118
4.3.2 Tableau synthèse des niveaux de différenciation pédagogique...	121
4.3.3 Tableau synthèse des dispositifs au service de la différenciation pédagogique.....	128
4.3.4 Tableau synthèse des résultats des récits exemplaires de pratiques enseignantes.....	141
4.3.5 Tableau synthèse des résultats de la perception des enseignantes des effets de la différenciation pédagogique sur la réussite élèves.....	143
4.4 Résumé chapitre 4.....	145

CHAPITRE 5

ANALYSE ET INTERPRÉTATION.....	147
--------------------------------	-----

5.1	Analyse des données.....	148
5.1.1	Définition générale de la différenciation pédagogique.....	148
5.1.2	Les niveaux de la différenciation pédagogique.....	150
5.1.3	Les dispositifs au service de la différenciation pédagogique.....	155
5.1.4	La perception des enseignantes des effets sur la réussite de leurs élèves	158
7	5.1.5 Les récits exemplaires de pratique enseignante.....	159
5.2	Interprétation des résultats.....	160
5.2.1	Objectif 1.....	161
5.2.2	Objectif 2.....	169
 CHAPITRE 6		
	CONCLUSION ET LIMITES.....	173
6.1	Conclusion.....	173
6.2	Limites de l'étude.....	178
6.3	Pistes de recherche.....	179
 ANNEXES		
	ANNEXE 1 : Formulaire d'information et de consentement.....	183
	ANNEXE 2 : Questionnaire préalable.....	188
	ANNEXE 3 : Canevas d'entrevue.....	189
	ANNEXE 4 : Relevé continu événementiel pour observation directe en classe....	194

ANNEXE 5 : Observation du matériel utilisé pour soutenir la différenciation pédagogique en classe.....	195
ANNEXE 6 : Récits exemplaires de pratique enseignante.....	196
ANNEXE 7 : Questionnaire complémentaire.....	214
ANNEXE 8 : Calendrier de la recherche.....	218
RÉFÉRENCES	220

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
1.1	Poids alloué aux variables de l'indice global de défavorisation.....	6
3.1	Répartition des origines des élèves de l'école en 2012-2013.....	65
3.2	Étapes précédant l'analyse lors des études de cas et l'analyse et l'interprétation des résultats.....	86
4.1	Les niveaux de la différenciation pédagogique.....	122
4.2	Proportion des unités d'analyse sur les niveaux de la différenciation par enseignante.....	124
4.3	Dispositifs au service de la différenciation.....	129
4.4	Proportion des unités d'analyse sur les dispositifs par enseignante...	131
5.1	Pyramide des niveaux de différenciation.....	163

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
2.1	Mesures d'adaptation pouvant être reconduites en situation d'évaluation.....	23
2.2	Trois niveaux de différenciation.....	24
2.3	Synthèse des approches visant la différenciation pédagogique.....	34
2.4	Synthèse des études.....	56
2.5	Éléments du cadre de référence présents dans les études sélectionnées.....	58
3.1	Procédure d'échantillonnage.....	71
3.2	Analyse transversale, correspondance des unités d'analyse avec les éléments du cadre de référence.....	81
3.3	Synthèses des énoncés des enseignantes.....	83
3.4	Objectifs et sources de données.....	85
4.1	Portrait enseignante 1.....	92
4.2	Portrait enseignante 2.....	94

4.3	Portrait enseignante 3.....	96
4.4	Nombre d'unités en lien avec les éléments du cadre de référence pour l'enseignante 1.....	98
4.5	Unités d'analyse portant sur la perception de l'enseignante 1 des effets de la différenciation pédagogique sur la réussite scolaire et éducative de ses élèves.....	100
4.6	Résumé récit exemplaire enseignante 1.....	102
4.7	Résultats récit enseignante 1.....	103
4.8	Nombre d'unités en lien avec les éléments du cadre de référence pour l'enseignante 2.....	105
4.9	Unités d'analyse portant sur la perception de l'enseignante 2 des effets de la différenciation pédagogique sur la réussite scolaire et éducative de ses élèves.....	107
4.10	Résumé récit exemplaire enseignante 2.....	109
4.11	Résultats récit enseignante 2.....	110
4.12	Nombre d'unités en lien avec les éléments du cadre de référence pour l'enseignante 2.....	113

4.13	Unités d'analyse portant sur la perception de l'enseignante 3 des effets de la différenciation pédagogique sur la réussite scolaire et éducative de ses élèves.....	114
4.14	Résumé récit exemplaire enseignante 3.....	116
4.15	Résultats récit enseignante 3.....	117
4.16	Synthèse des énoncés des trois enseignantes, définition générale de la différenciation pédagogique.....	120
4.17	Synthèse des énoncés des trois enseignantes, niveaux de la différenciation pédagogique.....	125
4.18	Synthèse des énoncés des trois enseignantes, dispositifs au service de la différenciation pédagogique.....	135
4.19	Synthèse des résultats des récits exemplaires de pratique enseignante.....	142
4.20	Synthèses des résultats la perception des enseignantes des effets positifs de la différenciation pédagogique sur la réussite scolaire et éducative de leurs élèves.....	144
4.21	Synthèses des résultats la perception des enseignantes des effets négatifs de la différenciation pédagogique sur la réussite scolaire et éducative de leurs élèves.....	145

5.1	Traits communs aux trois enseignantes concernant la définition générale de la différenciation pédagogique.	149
5.2	Caractéristiques types aux trois enseignantes concernant le premier niveau de différenciation : la flexibilité.....	151
5.3	Caractéristiques types aux trois enseignantes concernant le deuxième niveau de différenciation : l'adaptation.....	152
5.4	Caractéristiques types aux trois enseignantes concernant le deuxième niveau de différenciation : la modification..	153
5.5	Caractéristiques types aux trois enseignantes concernant les dispositifs au service de la différenciation.....	156
5.6	Caractéristiques communes pour les trois enseignantes concernant les dispositifs au service de la différenciation.....	158
5.7	Catégories communes des trois enseignantes (au moins 2/3) sur les effets de la différenciation pédagogique sur la réussite de leurs élèves.....	159
5.8	Caractéristiques types aux trois enseignantes provenant des récits exemplaires de pratiques enseignantes.....	160

LISTE DES ABRÉVIATION, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AQEP	Association québécoise des enseignants du primaire
BCS	Banque de cheminement scolaire
CGTSIM	Comité de gestion de la taxe scolaire de Montréal
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
DEP	Diplôme d'études professionnelles
DES	Diplôme d'études secondaires
EDA	Élève en difficulté d'adaptation
ÉHDAA	Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
ESP	Enseignant en soutien pédagogique
LIP	Loi sur l'instruction publique
MELS	Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation
PIA	Plan d'intervention adapté
SAÉ	Situation d'apprentissage et d'évaluation
TDAH	Trouble d'attention avec hyperactivité
TES	Technicien en éducation spécialisée
UQAC	Université du Québec à Chicoutimi
UQAM	Université du Québec à Montréal
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture

RÉSUMÉ

Cette étude qualitative pose la question suivante : comment des enseignants du primaire œuvrant en classe ordinaire en milieu défavorisé et pluriethnique comprennent et utilisent la différenciation pédagogique et perçoivent les effets des approches de différenciation pédagogique sur la réussite de leurs élèves? Les enseignants ciblés par cette étude pratiquent dans le contexte des classes ordinaires au primaire, en milieu pluriethnique et défavorisé, à Montréal. La différenciation pédagogique propose des mesures afin de répondre aux besoins diversifiés des élèves d'une même classe. Nous exposons deux approches de différenciation pédagogique, soit les *niveaux de différenciation* (MELS, 2006b; MELS, 2012a) et *différencier les dispositifs* (Dubé, 2007; Caron, 2003; Caron, 2008). Trois enseignantes ont permis de recueillir les données nécessaires. De plus, chaque enseignante participante a été invitée à relater un récit exemplaire portant sur un cas d'élève ayant des besoins d'apprentissage particuliers. Les principaux résultats de l'étude déterminaient que les enseignantes auraient une bonne connaissance générale de la différenciation pédagogique, utiliseraient ces approches et auraient une perception positive de ses effets sur la réussite de leurs élèves. Par contre, lorsqu'il est question d'une compréhension plus pointue des approches de la différenciation pédagogique, les enseignantes ont une compréhension inégale. De plus, bien que la problématique fait état du contexte pluriethnique et défavorisé dans lequel les enseignantes travaillent, elles font une faible mention et le considère peu dans l'application d'approches de différenciation pédagogique. En conclusion, l'étude recommande de bonifier la formation initiale, de proposer des activités de formation continue sur les dispositifs et les niveaux de la différenciation pédagogique, de clarifier le *Programme de formation* de l'école québécoise (MELS, 2006a) et de bonifier l'info/sanction numéro 480 : *Précision sur la mise en place de mesures d'adaptation des conditions de passation des épreuves ministérielles* (MELS, 2011). Les enseignants pourront bénéficier de ces apports et éviter davantage la subjective dans l'application d'approche de différenciation pédagogique.

Mots clés : Différenciation pédagogique, Réussite éducative, Réussite scolaire, Classe ordinaire, Milieu défavorisé, Milieu pluriethnique, Milieu urbain.

INTRODUCTION

Les écoles primaires et le personnel enseignant rencontrent de nombreux défis. Les élèves qui sont scolarisés en classe ordinaire présentent de plus en plus de caractéristiques très singulières. Pour répondre à la diversité des besoins d'apprentissage, les approches de différenciation pédagogique sont proposées aux enseignants. Deux approches prévalent actuellement en regard de la différenciation pédagogique : les *niveaux de différenciation en évaluation* (MELS, 2006b, 2012a) et les *dispositifs au service de la différenciation* (Caron, 2003, 2008; Dubé, 2007). Toutefois, l'incompréhension et le sentiment d'incompétence des enseignants en regard des approches de différenciation pédagogique demeurent problématiques. Le MELS propose des balises qui devraient accompagner les enseignants, mais pourtant ces derniers rencontrent des problèmes et s'interrogent sur les choix professionnels à poser. La scolarisation des élèves avec des besoins particuliers pose des défis importants pour les enseignants. La différenciation pédagogique propose des balises afin d'encadrer les mesures d'aide. Peu d'études tentent de valider le point de vue des enseignants au sujet de la différenciation pédagogique (Kirouac, 2010). Six études résumées dans le chapitre 2 appuient cette affirmation. C'est pour cette raison que ce mémoire s'intéresse à la compréhension et l'utilisation de la différenciation pédagogique d'enseignants du primaire et à leur perception de ses effets sur la réussite de leurs élèves.

L'objectif de cette recherche est d'analyser la compréhension, l'utilisation et la perception des enseignants œuvrant en classe ordinaire hétérogène. Afin de répondre aux critères d'hétérogénéité, nous avons effectué la cueillette de données auprès de trois enseignantes qui travaillent dans une école pluriethnique, en milieu défavorisé sur l'île de Montréal. En effet, cette étude s'intéresse surtout au point de vue d'enseignants qui travaillent auprès d'élèves qui présentent des besoins divers.

Le premier chapitre présente la problématique de l'étude, les différents profils d'élèves rencontrés en classe et leurs besoins spécifiques, ainsi que l'historique des pratiques pédagogiques en réponse aux besoins particuliers des élèves québécois. La question de recherche est aussi présentée à la fin de ce premier chapitre. Le deuxième chapitre expose le cadre de référence, les approches et définitions de la différenciation pédagogique, le contexte de l'étude ainsi que les objectifs de recherche. Le troisième chapitre propose la méthodologie. Le quatrième chapitre expose les résultats. L'analyse et l'interprétation des résultats sont présentées dans le cinquième chapitre. Finalement, la conclusion et les limites sont proposées au sixième chapitre. De plus, des annexes sont aussi disponibles afin de préciser certains éléments.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Les classes ordinaires du niveau primaire regroupent des élèves qui présentent de nombreuses différences et des besoins divers. Le milieu urbain montréalais se distingue par la grande concentration d'élèves ayant des besoins d'apprentissage différents, car plusieurs sont issus des milieux défavorisés et pluriethniques. Cette grande proportion d'élèves nécessitant des approches de différenciation pédagogique présente un grand défi pour les enseignants montréalais œuvrant en classe ordinaire. L'origine ethnique et sociale, l'appartenance à un groupe culturel, la langue maternelle, le parcours migratoire, la situation familiale, les styles d'apprentissage, les difficultés d'apprentissage ou les handicaps sont des éléments qui ont une influence sur les besoins d'apprentissage de l'élève. Les différences ne sont pas que des «marqueurs», mais relèvent aussi des expériences ou du parcours de vie. Les besoins psychologiques et éducatifs découlent des expériences spécifiques. Dans les classes où l'hétérogénéité est prépondérante, les enseignants font usage de différenciation pédagogique afin de favoriser l'inclusion et la réussite éducative. Cette étude vise donc à mettre de l'avant la compréhension, l'utilisation et la perception des effets sur la différenciation pédagogique par des enseignantes dans un contexte montréalais de classe ordinaire.

Dans ce chapitre, nous expliquerons tout d'abord, les différences rencontrées dans les classes ordinaires. Ensuite, nous présenterons les mouvements sociaux et les événements historiques du système d'éducation qui ont mené à rendre la différenciation pédagogique nécessaire. Nous présenterons la pertinence et l'utilité de cette recherche, ainsi que la question de recherche.

1.1 L'hétérogénéité des classes

La question des différences individuelles des élèves et de leurs besoins est centrale en éducation. De nombreux chercheurs, praticiens et pédagogues se sont intéressés à la question des différences et de nombreux écrits traitent du sujet (Gillig, 2003). Nous aborderons les différents profils d'élèves rencontrés dans les classes montréalaises. De ces profils découlent des besoins spécifiques qui peuvent être sources d'exclusion. Nous traiterons d'abord les élèves provenant de milieu défavorisé, ensuite les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (ÉHDAA), les élèves issus de l'immigration, les différences individuelles, dont les différents rythmes et styles d'apprentissage, les élèves à risque et l'intégration des ÉHDAA.

1.1.1 Les différents profils d'élèves

Les élèves issus de milieu défavorisé à Montréal

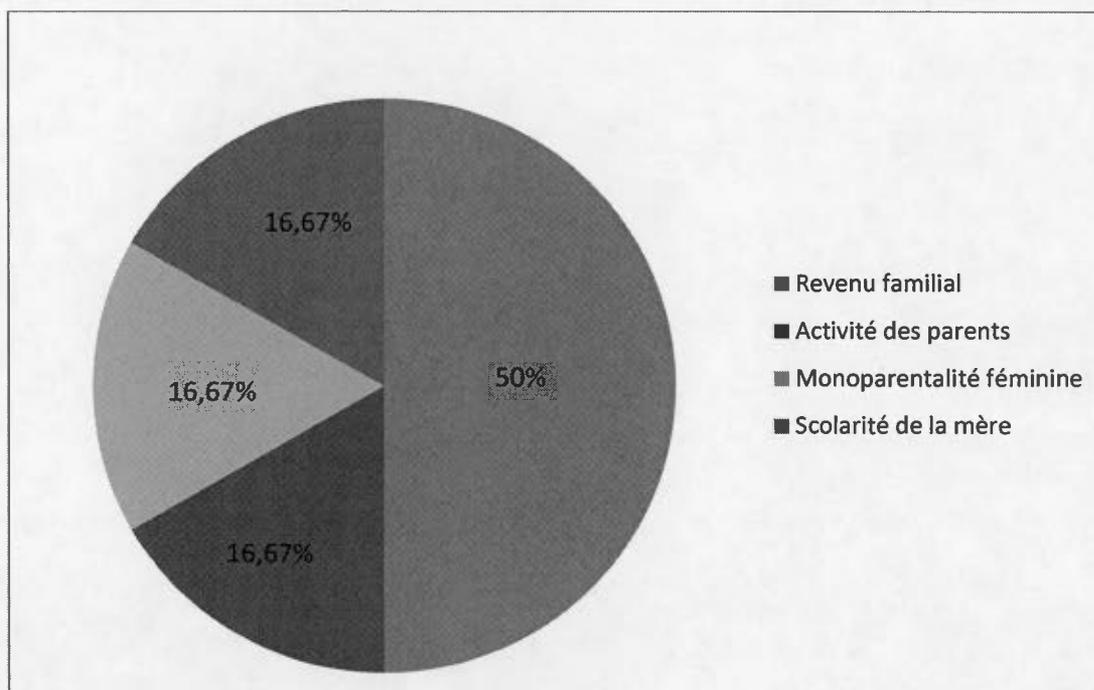
L'un des principaux profils d'élèves rencontrés dans les classes ordinaires de Montréal est l'élève issu d'un milieu défavorisé. Le *Comité de la gestion de la taxe scolaire de Montréal* (CHTSIM) détermine les règles de répartition des sommes attribuées aux différentes commissions scolaires. Le CGTSIM cherche à mettre en place une méthode rigoureuse, valide, fidèle et objective pour déterminer si un milieu est ou non défavorisé. Ainsi, pour y arriver, le CGTSIM fait référence aux concepts de milieu et de concentration de la défavorisation. Le *Comité* adopte une approche qui préconise le contexte dans lequel les écoles évoluent (le milieu) au profit d'une approche individuelle. L'objectif d'une telle approche est d'éviter toute identification personnelle.

À l'aide de la carte de défavorisation de 2013, le CGTSIM détermine les zones de défavorisation. La carte est divisée en *aires de diffusion*. Les 3 374 *aires de diffusion* sont ensuite regroupées en 481 *zones homogènes*. Ces zones se retrouvent sur le territoire de Montréal et la MRC Vaudreuil-Soulanges. Chaque zone a son propre indice global de défavorisation. Cet indice est calculé selon les informations fournies

par les familles, avec des enfants de moins de 18 ans (Comité de gestion de la taxe scolaire de Montréal, 2013, 2012).

Le *Comité de gestion de la taxe scolaire de Montréal* considère l'*indice global de défavorisation socio-économique* (Comité de gestion de la taxe scolaire, 2013) afin de déterminer les zones de défavorisation réparties sur leur territoire. Cet indice est composé de quatre variables : le revenu familial, la scolarité de la mère, la monoparentalité féminine et l'activité des parents. Les données utilisées pour calculer cet indice proviennent du *Recensement canadien* de 2011, de l'*Enquête nationale auprès des ménages* de 2011, du *Programme de soutien aux enfants* et de la *Régie des rentes du Québec*. L'*indice global de défavorisation* se calcule en faisant la synthèse des quatre variables. Le poids accordé au revenu familial est plus important que les autres variables. Le revenu familial représente 50% du poids total de la valeur de l'indice, tandis que les trois autres variables sont considérées à 16,67% chacune (figure 1.1).

Figure 1.1
Poids alloué aux variables de l'indice global de défavorisation



Source : Comité de gestion de la taxe scolaire, 2013, p.18

Une centaine d'écoles de l'île de Montréal accueillent 47 000 élèves issus des milieux défavorisés (MEQ, 2003b). Pour toutes les variables considérées dans le calcul de l'*indice global de défavorisation*, les moyennes montréalaises sont toujours supérieures par rapport aux moyennes québécoises et canadiennes (CGTSIM, 2013). «Des études menées au Canada montrent que les enfants vivant dans la pauvreté présentent plus souvent un retard de langage, un mauvais rendement à l'école, et sont plus susceptibles de quitter l'école avant d'avoir terminé leurs études secondaires» (CGTSIM, 2013, p.13). Les familles ayant davantage de moyens financiers peuvent mettre à la disposition de leurs enfants des conditions matérielles facilitantes, tels que des jeux éducatifs, des livres, des ordinateurs, un service de soutien pédagogique et des sorties culturelles. Ces familles font aussi preuve de nombreuses stratégies

venant faciliter la réussite scolaire comme un soutien constant à l'enfant et une collaboration avec l'école (Perrenoud, 1998).

Bourdieu et Passeron (1970), les théoriciens de la «reproduction» soulignent que l'école évaluerait les élèves en fonction des normes établies, propres à la classe dominante. La reproduction sociale explique le phénomène d'immobilité dans une classe sociale de manière intergénérationnel. (Bourdieu et Passeron, 1970). De plus, les élèves des autres classes sociales défavorisées se verraient évalués de manière inégale. Dès lors, les enfants de classes sociales différentes n'arrivent pas à l'école avec les mêmes outils. À cet égard, la littérature internationale montre depuis les années 1960 d'importantes inégalités entre les classes sociales, dès l'entrée à l'école. Pour les élèves de familles mieux nanties, le contexte scolaire n'est que le prolongement de leur culture familiale.

[...] Alors qu'elle représente pour d'autres la confrontation à une culture partiellement «étrangère» à leur expérience familiale, partiellement dénuée de sens et d'intérêt intrinsèque, mais qu'il faut assimiler si l'on veut s'assurer à terme le meilleur emploi et le meilleur revenu possible. (Perrenoud, 1998, p.1)

L'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

Un autre groupe d'élèves ayant des besoins particuliers et qui fréquente la classe ordinaire montréalaise est celui des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (ÉHDAA). Ce groupe est composé de «tous les élèves qui, pour une année scolaire donnée, ont un code de difficulté et également ceux qui n'ont pas de code de difficulté, mais un plan d'intervention actif» (MELS, 2009a, p.5). Nous constatons une progression dans l'intégration de ces élèves dans les classes ordinaires du réseau des écoles publiques, au Québec. En effet, 62% d'entre eux sont intégrés aux classes ordinaires en 2006-2007, alors qu'ils étaient 56% en 1999-2000 (MELS, 2009a). De manière générale, 35% des élèves fréquentant une école sur l'île de

Montréal présentent des difficultés dans au moins un domaine de maturité scolaire. Par domaine de maturité scolaire, il est question de santé physique et bien-être, compétence sociale, maturité affective, développement cognitif et langagier, habiletés de communication et connaissances générales (Agence de la santé et des services sociaux de Montréal, 2012).

La scolarisation dans les classes spéciales pour ces élèves est passée de 38% en 1999-2000 à 33% en 2006-2007. Cette diminution illustre que les élèves qui rencontrent des difficultés sont de plus en plus scolarisés dans les classes ordinaires. Les enseignants doivent être polyvalents et formés adéquatement pour répondre aux besoins de chaque élève. Les classes spéciales exclusivement homogènes, regroupant des élèves avec des difficultés similaires, sont de moins en moins nombreuses. En effet, le MELS précise qu'il laisse davantage place à des classes spéciales regroupant des élèves présentant diverses difficultés, donc davantage hétérogènes. Le nombre des ÉHDAA a subi une augmentation de 13%, malgré une baisse générale de 8% des élèves québécois scolarisés au primaire et au secondaire entre 1999-2000 et 2006-2007 (MELS, 2009a).

Élèves issus de l'immigration

Enfin, un autre groupe ayant des besoins particuliers, bien documentés par la littérature scientifique, est celui des élèves issus de l'immigration. L'immigration génère une absence de repères culturels et linguistiques, des chocs culturels, des processus d'adaptation et d'acculturation, des traumatismes et des difficultés scolaires qui ont un impact sur le cheminement et les retards scolaires.

Chez les élèves immigrants, la construction de sens à l'école pour appréhender le monde s'inspire en partie d'une histoire migratoire, d'une trajectoire scolaire et d'une culture familiale, qui sont parfois différentes des points de repères saillants de la culture scolaire de la société d'accueil. (Kanouté, Vatz Laaroussi, Rachéti et Tchimou, 2008, p. 271)

Pour favoriser l'intégration des élèves immigrants, l'école doit les soutenir en considérant les différences individuelles, dont peuvent découler des besoins scolaires. Notamment ceux qui sont en situation de «grand retard scolaire», c'est-à-dire ceux qui ont accumulé trois ans et plus de retard (MEQ, 1998). L'enseignant doit être ouvert à la différenciation pédagogique (Kanouté et al, 2008). D'après les données rendues disponibles par le MELS, dans le *Cadre de référence sur l'accueil et l'intégration des élèves issus de l'immigration*, 56% des élèves issus de l'immigration fréquentaient des écoles situés sur l'île de Montréal en 2010-2011 (MELS, 2014). Cette proportion est toutefois en baisse en comparaison des données de 1998-1999. En effet, en 1998-1999, 66% des élèves issus de l'immigration étaient scolarisés dans une école sur l'île de Montréal. (MELS, 2014) Il est toutefois question d'une proportion grandissante d'élèves dont le français n'est pas la langue maternelle. À Montréal, ce pourcentage se situait à 52% en 2009-2010, en comparaison à 40% en 1998-1999 (MELS, 2014).

Les différences individuelles

Différents styles et rythme d'apprentissage

Un autre «facteur» que l'enseignant doit considérer pour s'adapter à la diversité des élèves est la différence des rythmes et de styles d'apprentissage. Une recherche réalisée en Finlande, sur les sous-groupes de besoins, présente la classification des élèves en fonction de leurs styles d'apprentissage. Un exemple de critères, pour placer un élève dans un sous-groupe, consiste à placer les élèves ayant plus ou moins de facilité à effectuer les tâches rapidement ou davantage dans l'action (Rytivaara, 2011).

Élèves à risque

Enfin, le MELS distingue une autre classification pour les élèves qui rencontrent des difficultés diverses, soit les élèves à «risque». Afin de reconnaître qu'un élève est en difficulté d'apprentissage, ce dernier est d'abord considéré comme étant un élève à

« risque ». Un plan d'intervention adapté (PIA) doit être mis en place afin de soutenir l'élève dans ses objectifs d'apprentissage, de comportement ou en rapport avec sa santé mentale ou physique. Le MELS (2007) entend par élève à « risque », des enfants du préscolaire, du primaire et du secondaire qui rencontrent des difficultés. Ces difficultés les placent dans une situation de vulnérabilité. Ces difficultés peuvent porter préjudice aux apprentissages ou à leur comportement. Elles peuvent influencer la réussite scolaire et le rapport avec les autres élèves.

Intégration des ÉHDAA

Cette situation nécessite la mise en place d'interventions adaptées. L'appellation élève à « risque » n'est pas incluse dans celle d'élèves HDAA. Il y a d'ailleurs un très grand nombre de jeunes issus de l'immigration qui sont considérés comme étant à « risque ». Néanmoins, il s'agit surtout de ceux arrivés au cours de l'ordre d'enseignement secondaire. Ils cumulent un ensemble de facteurs de risque. La politique de l'adaptation scolaire mentionne de porter une attention particulière aux élèves à « risque » (MELS 2007).

En conséquence, nous retrouvons dans une classe ordinaire montréalaise des élèves qui ont des origines ethniques multiples, des styles d'apprentissage différents, parlent une autre langue que le français à la maison, qui appartiennent à diverses communautés culturelles, qui vivent dans une situation familiale et économique précaires ou qui présentent un handicap ou une difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Le *Programme de formation de l'école québécoise* souligne l'importance pour les écoles de mettre en place des mesures favorisant la réussite de tous les élèves. Les écoles sont responsables de tous les élèves et doivent répondre à leurs besoins. Ils doivent proposer des profils de formation adaptés (MELS, 2006c). « Une attention particulière sera portée à chaque élève, de façon à prendre appui sur ses ressources personnelles de tous les ordres et à tenir compte de ses acquis et de ses intérêts » (MELS, 2006c, p.9). Ainsi, l'école doit favoriser l'acquisition de la

meilleure formation possible ayant pour objectif la plus haute réussite éducative possible pour chaque élève. Par ailleurs, force est de constater que la réalité est tout autre. En effet, dans le rapport du Vérificateur général de 2004, tiré des travaux de Paré (2011), 22% des enseignants du secondaire et du primaire déclarent ne pas faire d'adaptation pour répondre aux besoins des élèves en difficulté. C'est pourquoi, des études portant sur la différenciation pédagogique deviennent nécessaires pour contribuer à documenter les prises en compte des besoins diversifiés des élèves et de bonifier la formation des enseignants.

1.2 Répondre à la diversité des besoins

La *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, la *Loi sur l'instruction publique* et le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 1998) place l'égalité des chances, pour tous les élèves, au cœur du système scolaire. Elle doit être mise au premier plan dans les préoccupations des enseignantes et des enseignants du Québec. Diverses études s'entendent aussi pour dire que tous les élèves devraient apprendre et vivre une expérience scolaire dans la réussite (Brimley et Garfield, 2003; Johnson et Malhoit, 2004; Lenz, 2006; Odden et Picus, 2004, Reinier et Gallagher, 2006; U.S. Department of Education, 2003 : dans Barnes, 2009). Nous présentons ici les mouvements sociaux et les événements historiques du système scolaire québécois.

1.2.1 Mouvements sociaux et événements historiques du système scolaire

Il convient de réfléchir à l'importance dans l'histoire des services qui ont été offerts à ceux et celles qui étaient différents des autres élèves. Tel qu'exposé précédemment, les groupes-classes sont composés d'élèves ayant des caractéristiques et des besoins divers. La prise en compte des besoins diversifiés des élèves n'a pas été au cœur des préoccupations du système d'éducation québécois avant les années 1960 (Robert et Tondreau, 2011).

Le système d'éducation québécois s'est modifié dans les années 1960 par la parution du rapport Parent (1963-1966) et le début du ministère de l'Éducation en 1964. L'élévation du niveau de vie, les exigences des gens en regard de la qualité de l'enseignement, les progrès de la science, le désir grandissant de la population québécoise d'être compétitive au niveau mondial, la société de loisirs et les moyens de communication sont des facteurs qui amènent le Québec à repenser son système d'éducation (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1963). Le rôle de l'enseignant maître se modifie pour passer à un rôle d'accompagnateur de l'élève. L'école accueille obligatoirement tous les élèves sans égard à leur besoins d'apprentissage. L'école doit trouver des approches pour répondre aux besoins spécifiques de chacun. Plusieurs élèves issus de l'immigration arrivent dans les écoles québécoises (Kirouac, 2010). La population étudiante est de plus en plus hétérogène.

En 1995, à la suite d'une vaste consultation publique, les *États généraux sur l'éducation* concluent à deux priorités importantes. D'abord, de l'accès à tous, on ajoute la réussite pour tous (Kirouac, 2010). L'école se doit d'être au cœur des préoccupations sociales et prendre une place importante dans l'économie, la société et la culture afin de promouvoir l'équité pour tous (Kirouac, 2010). S'ensuit le lancement d'un programme, appelé le *Programme des programmes*, où l'élève et ses besoins d'apprentissage sont au centre des choix pédagogiques. Le développement par compétences et le changement des pratiques d'enseignement, dont la différenciation pédagogique, témoignent de la volonté de l'état de favoriser le respect des différences individuelles (MELS, 2006a).

La différenciation pédagogique s'inscrit dans un courant de changement mondial: l'inclusion scolaire (Dubé, 2007). L'inclusion scolaire bénéficie aujourd'hui d'une vaste reconnaissance mondiale et nationale (Potvin, 2013). Il s'agit d'un courant qui a pris naissance en Scandinavie au début du 20^{ième} siècle. Il vise à permettre à tous,

sans égard à leurs difficultés, leurs différences ou leurs handicaps, de pouvoir être scolarisés dans le cadre le plus normal possible (Dubé, 2007; UNESCO, 2009; CSE, 2010). Ce courant repose sur une vision large et systémique. L'inclusion préconise de mettre en œuvre tous les moyens pour répondre aux besoins de tous les élèves (Potvin, 2013). Elle suggère de transformer et d'adapter les contenus, les approches, les structures et les stratégies tout en considérant que la classe ordinaire est la structure la plus favorable pour scolariser tous les enfants (UNESCO, 2009). La différenciation pédagogique regroupe des approches qui contribuent à l'inclusion, car dans cette perspective, les enseignants, les intervenants et les élèves reçoivent les soutiens nécessaires en fonction des besoins et des objectifs de réussite. L'enseignement en classe ordinaire et en classe spéciale peut aussi être combiné (Authier, 2010).

Les différents acteurs de l'éducation, dont les chercheurs, les praticiens, les conseillers pédagogiques et les pédagogues ne s'entendent pas sur la nature de la différenciation pédagogique (Prud'homme, Dolbec, Brodeur, Presseau et Martineau, 2005). Certains la décrivent comme une approche pédagogique, d'autres comme des stratégies d'adaptation et de soutien à l'apprentissage ou à l'évaluation. «Ces auteurs ont relevé que la différenciation pédagogique est parfois un outil, une attitude, une approche, une philosophie, une stratégie d'adaptation du curriculum, une stratégie organisationnelle ou un modèle de gestion» (Jobin, 2007, p.11). Par contre, tous les acteurs semblent s'entendre pour dire que la différenciation pédagogique propose de l'aide à l'enseignant et aux élèves.

D'après Perrenoud (1998) et Przesmychi (2004), les pédagogues qui choisissent de placer leurs élèves dans des contextes de différenciation pédagogique s'assurent d'optimiser le plein potentiel de chacun. Selon Prud'homme *et al.* (2005), la différenciation pédagogique n'est pas seulement une approche, mais aussi une philosophie de l'éducation qui se manifeste par une très grande ouverture aux

différentes stratégies pédagogiques qui optimisent la prise en charge par l'apprenant de sa réussite scolaire (Jobin, 2007). Selon Gillig (2003), la différenciation pédagogique serait une réponse proposée par le système scolaire au regard de l'hétérogénéité des groupes (Jobin, 2007). Gillig mentionne aussi, que bien que l'on pense souvent qu'il s'agisse d'une approche récente, elle s'avère plutôt être le fruit de pratiques et concepts anciens.

Forsten, Grant et Hollas (2002) avancent que la différenciation pédagogique consiste en la capacité d'un pédagogue de connaître et de mettre en application plusieurs stratégies en éducation et de choisir laquelle utiliser au bon moment. Les enfants étant différents, l'enseignant qui fait appel à la différenciation pédagogique utilise des stratégies différentes. Heacox (2002) partage la même explication de la différenciation pédagogique que Forsten *et al.* (2002). Elle considère que l'enfant doit être au cœur de l'acte d'enseigner. La différenciation pédagogique consisterait donc à placer l'enfant et ses besoins individuels au centre de l'acte d'enseignement. Il faudrait proposer des situations d'apprentissage en prenant en considération chacun des élèves (Fresne, 1994).

Przezmycki (2004) poursuit le travail de réflexion de Fresne (1994) en ajoutant que la différenciation pédagogique, en plus de mettre en avant-plan les différences individuelles et des démarches d'enseignement variées, doit aussi considérer les objectifs communs au groupe-classe, avec les prescriptions du programme.

En d'autres mots, cette pédagogie s'adresse à des personnes réunies dans une même structure (classe, groupe...), mais pouvant être différentes de par leur âge, leur conception, leur profil pédagogique et les stratégies qu'elles sont capables de mettre en œuvre [...]. La différenciation pédagogique propose une diversité de situations, de techniques, d'outils et permet à chacun d'atteindre les mêmes objectifs (Vecchi, 2000, p.178 : dans Jobin, 2007, p.12).

Cette approche reposerait d'après Astolfi (2004) sur trois fondements. Premièrement, l'enjeu de politique éducative qui prend en considération le travail collectif des élèves

dans un groupe hétérogène. Deuxièmement, l'enjeu didactique qui présuppose que la différenciation pédagogique s'appuie sur les divers types d'apprenants. Cet enjeu consiste aussi à adapter l'enseignement en regard du potentiel de chacun, de son vécu et de son milieu familial, tout en favorisant le dépassement de soi. Finalement, le troisième enjeu, l'enjeu éthique : le postulat d'éducabilité. Il s'agit d'un enjeu philosophique qui propose que l'humain est un être en constante évolution qui peut toujours s'améliorer. Ainsi, la différenciation pédagogique se voudrait une approche qui cherche différentes manières pour favoriser l'apprentissage et la réussite éducative, là où d'autres approches n'ont pas porté fruit (Astolfi, 2004).

Selon d'autres auteurs, la différenciation pédagogique favoriserait la réussite du plus grand nombre et empêcherait de créer des fossés entre les élèves. La finalité recherchée par la différenciation pédagogique est la réussite scolaire (Przesmycki, 2004; Perrenoud, 2004). Elle consiste à rendre accessible à tous la réussite scolaire et à permettre à ceux qui sont déjà sur la voie de la réussite éducative de dépasser leurs limites (Gillig, 2003).

Jobin (2007) définit la différenciation pédagogique selon trois composantes fondamentales. D'abord, l'enseignant fait références à diverses stratégies, ensuite il reconnaît les différences individuelles de ses élèves et enfin, en plus de reconnaître les particularités de chacun, il prend en considération les besoins du groupe d'élèves (Jobin, 2007).

Au Québec, dans le *Cadre de référence sur l'évaluation des apprentissages au secondaire, version préliminaire* du MELS, paru en 2006, le Ministère mentionne que la différenciation pédagogique est une approche qui favorise la lutte contre l'échec scolaire. Il s'agit d'une manière de concevoir l'enseignement et l'acte d'apprentissage. L'approche par compétences consiste à développer la pensée globale de l'apprenant. Il encourage l'utilisation des connaissances comme outils dans

l'action. Les contextes signifiants sont préconisés. Le Ministère présente la différenciation pédagogique comme une approche qui profite à tous. Un système d'approche par compétences ne peut faire autrement que manifester une plus grande ouverture aux différences individuelles dans le cadre des évaluations (MELS, 2006b). Ainsi, l'évaluation, comme faisant partie du processus d'apprentissage, doit aussi s'effectuer dans le respect des différences individuelles. Pourtant, plusieurs enseignants sont réticents à mettre en place des mesures de différenciation pédagogique en situation d'évaluation (Paré, 2011).

En 2008, un changement à la *Loi sur l'instruction publique* (LIP) a été adopté (projet de loi n° 88). Cette loi mentionne l'imputabilité des commissions scolaires qui vise à les rendre responsables des services éducatifs offerts et leurs effets sur la réussite scolaire. L'objectif étant la réussite du plus grand nombre (MELS, 2009b). Tel que souligné par Potvin (2013), l'approche inclusive marque un changement de paradigme :

L'objectif n'est plus seulement l'égalité d'accès et de traitement, mais l'égalité des résultats, d'acquis et de succès éducatif. C'est le fondement même de l'équité et du combat contre les discriminations : le regard n'est pas centré uniquement sur la «performance» de l'élève mais sur l'école, ses acteurs et ses moyens d'équité mis en œuvre à partir des besoins différenciés des élèves (Potvin, 2013, p. 3).

Des études portant sur le respect des différences et l'adaptation de l'enseignement au regard des besoins des élèves sont d'autant plus pertinentes dans ce contexte mondial d'inclusion scolaire (UNESCO, 2010).

C'est depuis 2008 que la *Loi sur l'instruction publique* (LIP) oblige les directions d'établissements scolaires (écoles et centres) à convenir et à signer une *Convention de gestion et de réussite éducative* avec la commission scolaire. Cette même entente est prévue entre le MELS et les commissions scolaires. Les conventions doivent être mises en place depuis 2010 (MELS, 2009). L'équipe-école doit se fixer des objectifs

et des buts mesurables en regard de la réussite et la persévérance scolaire. Ces buts sont en lien avec l'augmentation de la diplomation et l'amélioration de la persévérance scolaire.

Ce projet de recherche a été élaboré dans un contexte d'inclusion scolaire visant la réussite éducative du plus grand nombre. À cet effet, le *Conseil supérieur de l'éducation du Québec* (CSE, 2010), mentionne qu'il est essentiel que le Québec continue à promouvoir son système éducatif dans lequel démocratisation et équité sont au cœur des décisions, dans les choix de programmes et dans les orientations prises par les écoles. Selon le CSE, l'éducation inclusive devrait soutenir les décisions prises pour le système scolaire québécois (CSE, 2010).

Dans cette section, il a été question de situer ce qui a imposé un changement de pratiques et mis en avant-plan la différenciation pédagogique pour répondre à la diversité des besoins des élèves afin qu'ils réussissent. Nous avons précisé les mouvements sociaux et les événements historiques qui ont mené à rendre la différenciation pédagogique nécessaire. Depuis, les *Conventions de gestion et de réussite éducative* obligent les équipes-école à se fixer des objectifs mesurables en regard de la réussite et la persévérance scolaire. Le chapitre montre que les changements de programme, les politiques et la loi convergent vers l'obligation de réussite de tous les élèves, ce qui pose un défi pour l'enseignement du primaire, particulièrement celui de la classe ordinaire en contexte montréalais. Nous vous présenterons dans la section suivante la pertinence et l'utilité de notre étude.

1.3 Pertinence et utilité de la recherche

Villepontaux (1998) explique que la différenciation pédagogique a pour assises la responsabilité morale et professionnelle des enseignants de prendre en considération les différences individuelles. Il devient essentiel de prendre en considération les

besoins des élèves et la différenciation pédagogique semble être une approche permettant de répondre aux besoins de chacun (Kanouté, 2003).

Certains enseignants semblent pourtant peu préparés à mettre en pratique la différenciation pédagogique (Kanouté, 2003). Malgré la pertinence des recherches sur le sujet, la différenciation pédagogique présente encore peu de preuves quant à son efficacité sur la réussite des élèves, et les chercheurs s'entendent encore difficilement sur sa nature (Jobin, 2007). De plus, il persiste un manque de clarté dans les attentes et les balises des services d'individualisation de l'enseignement pour les élèves HDAA (Paré, 2011).

L'absence de politiques ministérielles cohérentes ainsi que des ressources qui en assureraient une mise en œuvre efficace par les commissions scolaires font en sorte que [...] l'état des connaissances pratiques des enseignants est largement déficient. Cela mène trop souvent à une planification opportuniste de l'individualisation. [...] L'immense défi de concilier intégration et réussite scolaire et au Québec renforce l'importance de poursuivre l'effort d'éclairage entrepris sur les pratiques d'individualisation utilisées dans les classes ordinaires afin de suivre leur évolution et de fournir des connaissances utiles à leur amélioration (Paré, 2011, p. 242).

Il est souhaitable d'apporter un éclairage supplémentaire concernant les approches de différenciation pédagogique mises en place par les enseignants. En effet, il existe peu d'études sur l'utilisation de la différenciation pédagogique dans les classes ordinaires montréalaises très hétérogènes au primaire. Cette étude propose d'expliquer comment en classe ordinaire, où l'hétérogénéité est prépondérante, les enseignants font usage de la différenciation pédagogique. C'est dans ce contexte qu'a eu lieu cette étude. De plus, cette étude permettra de contribuer à la formation initiale ou continue des enseignants. Paré (2011) mentionne à cet effet que l'un des facteurs qui prédisposerait un enseignant à faire de la différenciation pédagogique serait la formation continue sur le sujet. Les résultats pourraient contribuer à avoir une meilleure connaissance des pratiques de différenciation et nous informer sur celles les plus utilisées, dont celles

que les enseignants perçoivent comme ayant davantage d'effets sur la réussite scolaire. Ces connaissances pourraient être réinvesties dans les cours universitaires ainsi que dans la création d'activités de formation continues.

1.4 Question de recherche

La problématique conduit à la question de recherche suivante :

Comment des enseignants du primaire œuvrant en classe ordinaire en milieu défavorisé et pluriethnique comprennent, utilisent et perçoivent les effets sur la réussite de leurs élèves des approches de différenciation pédagogique qu'ils appliquent?

1.5 Résumé chapitre 1

Dans le premier chapitre de cette étude, nous avons exposé les différences que les enseignants rencontraient chez les élèves dans les classes ordinaires. Les enseignants doivent répondre aux besoins d'apprentissage de leurs élèves. À cet effet, le présent chapitre faisait mention de ces différents profils, dont l'élève issu de milieu défavorisé, pluriethnique, l'élève HDAA, l'élève à « risque » et les différents styles d'apprentissage. Les approches de différenciation pédagogique sont prescrites par le MELS (MELS, 2012a). Le système d'éducation au Québec favorise l'égalité des chances dès les années 1960 et depuis, la réussite de tous, complexe à réaliser. La présente étude souhaite bonifier l'état des connaissances en lien avec la compréhension, l'utilisation de la différenciation pédagogique, ainsi que leur perception des effets par les enseignantes au primaire.

Dans le prochain chapitre, il sera premièrement question de définir les assises théoriques de la différenciation pédagogique. Ensuite, les études portant sur les approches pédagogiques visant à différencier l'enseignement seront présentées, afin de dresser un état des connaissances sur le sujet. Nous terminerons par les objectifs de recherche.

CHAPITRE 2

CADRE DE RÉFÉRENCE

Dans ce deuxième chapitre, nous allons d'abord définir les principaux concepts traités dans ce mémoire ainsi que le contexte de recherche, soit la classe ordinaire pluriethnique et défavorisée.

2.1 Définitions de la différenciation pédagogique

La définition de la différenciation pédagogique retenue pour cette étude souligne que l'enseignant fait référence à diverses stratégies, ensuite il reconnaît les différences individuelles de ses élèves et enfin, en plus de reconnaître les particularités de chacun, il prend en considération les objectifs de groupe. Les deux approches sélectionnées pour ce travail répondent à l'idée que la différenciation pédagogique suggère diverses stratégies pour répondre aux besoins des individus et de la collectivité dans laquelle il fait partie (Jobin, 2007). Dans un même ordre d'idées, Legendre, dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation*, précise que la différenciation pédagogique est constituée de principes et de pratiques qui préconisent des interventions pédagogiques dans le respect des diverses caractéristiques des élèves. Ces interventions favoriseraient la réussite et les apprentissages. La différenciation constituerait des choix d'actions planifiés du déroulement des SAÉ pour considérer les différences individuelles des élèves (Legendre, 2005). À noter que cette approche n'est pas défini dans les précédentes éditions du dictionnaire (Legendre, 1988, 1993).

Nous exposons ci-après les deux approches de la différenciation pédagogique. Le premier se nomme les *niveaux de différenciation en évaluation* (MELS, 2006b, 2012a) et le second les *dispositifs au service de la différenciation* (Caron, 2003, 2008; Dubé, 2007).

2.2 Les niveaux de différenciation

Nous aborderons d'abord les niveaux de différenciation. Les niveaux de différenciation réfèrent à un encadrement ministériel pour l'évaluation. Le *Cadre de référence* présente les *trois formes de différenciation en évaluation* (MELS, 2006b, p. 28). Caron (2008) les nomme les *avenues pour considérer l'hétérogénéité des élèves*. Le premier des trois niveaux, la *flexibilité pédagogique*, est la possibilité de présenter des choix planifiés à tous les élèves du groupe. Caron (2008) mentionne que la flexibilité pédagogique peut aussi être un facteur de prévention des difficultés scolaires.

Le deuxième niveau, *l'adaptation*, consiste à proposer des changements dans les situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) afin de permettre à l'élève qui a des besoins particuliers de cheminer dans la tâche en étant en mesure de la compléter (MELS, 2006). Ces changements doivent être consignés dans le PIA. Il s'agit alors de placer l'élève, selon la théorie élaborée par Vygotsky, en situant les apprentissages dans leur *zone proximale de développement*. Il explique qu'en plaçant l'apprenant avec une personne plus experte que lui, qui l'aide à décortiquer les éléments d'un contenu nouveau il sera, par la suite, en mesure de le faire de manière autonome. Vygotsky, théoricien socioconstructiviste, pense que l'enseignement s'effectue souvent en transmettant aux élèves de nombreuses connaissances. Les contenus scolaires seraient, selon lui, dénués de stratégies et d'approches permettant aux apprenants de mettre en contexte les savoirs enseignés et ainsi être en mesure de les utiliser aux moments opportuns. De plus, ces mêmes contenus ne proposeraient peu ou pas d'interactions sociales (Ivic, 1994). Le développement des connaissances et des compétences s'orchestrerait nécessairement dans cette relation entre l'apprenant, la tâche et le guide (enseignant, adulte, tuteur ou pair) (Vygotsky, 1985; Gillig, 1995 : dans Dubé, 2007). Dans le tableau présenté à la page suivante, il est possible de consulter une synthèse des mesures d'adaptation qui peuvent être reconduites en

situation d'évaluation (MELS, 2006d; MELS, 2012a). Ces mesures d'adaptation sont rendues disponibles par le MELS (2006d).

Enfin, la troisième forme, la *modification*, ou comme le nomme Caron *individualiser*, devrait être utilisée dans des situations exceptionnelles, voire temporaires (Caron, 2008) et planifiées dans le cadre du PIA. Il s'agit de faire des modifications dans les SAÉ. Les critères d'évaluation, ainsi que les exigences au regard de la tâche, sont différents pour l'élève ayant des besoins particuliers de ceux de l'ensemble du groupe-classe. Il peut s'agir d'un texte allégé dans une situation de lecture ou de faire la description des images dans une situation d'écriture à l'aide de mots ou de courtes phrases, plutôt que de composer des paragraphes. Lors des examens du Ministère, en vue de la sanction des études, des modifications ne peuvent être apportées, sans entraîner de conséquences sur la sanction des études ultérieures (MELS, 2006a). Paré (2011) suggère dans son étude que des mesures de modifications doivent être mises en place avec beaucoup de prudence et seulement après avoir tenté plusieurs mesures d'adaptation. Lorsque l'on modifie les tâches d'un élève, nous lui enlevons plusieurs chances de développer ses compétences. Son écart avec les autres ne peut que davantage se creuser. Il subsiste aussi l'absence de consignes ministérielles claires à ce sujet (Paré, 2011).

Tableau 2.1
Mesures d'adaptation pouvant être reconduites en situation d'évaluation

Mesures	Définitions
Temps supplémentaire pour compléter la tâche	<ul style="list-style-type: none"> • 1/3 de plus de temps que recommandé pour chaque partie des tâches. Exemple : la durée prévue pour compléter la mise en situation est de 10 minutes, l'enseignant peut ajouter 2-3 minutes; la durée pour une tâche de lecture est de 45 minutes, l'enseignant peut permettre 15 minutes de plus. • Le jugement professionnel de l'enseignant est permis. Il faut considérer la durée recommandée comme étant indicative.
Présence d'un accompagnateur	<ul style="list-style-type: none"> • Il peut s'agir d'un TES, d'un interprète, d'un surveillant, d'un enseignant ou d'un orthopédagogue. • L'accompagnateur doit prendre en considération les besoins particuliers déterminés au plan d'intervention. • L'accompagnateur ne peut pas poser des questions précises, clarifier des informations, expliquer les questions, orienter les réponses, faire la correction orthographique ou grammaticale et faire des changements dans les réponses de l'élève. • L'accompagnateur peut lire les textes des tâches à l'élève sauf si la compétence en lecture est évaluée. Un outil d'aide à la lecture peut être autorisé.
Utilisation d'appareil permettant l'écriture	<ul style="list-style-type: none"> • Ordinateur avec un logiciel de reconnaissance vocale (ex : Word Q, Oralys, Medialexie)
Utilisation d'un logiciel permettant l'enregistrement, d'un magnétophone ou	<ul style="list-style-type: none"> • L'élève peut donner ses réponses oralement

présence d'un accompagnateur	
Utilisation d'appareil de lecture	<ul style="list-style-type: none"> • Télévisionneuse, loupe, support de lecture (plan incliné)
Passation de la tâche dans un endroit isolé	<ul style="list-style-type: none"> • Pour ce faire, un surveillant devra accompagner l'élève

Source : MELS, 2012a

En résumé, les niveaux de différenciation en évaluation sont tirés des ouvrages du MELS (2006b, 2012a) et de Caron (2003, 2008). Ils consistent à proposer trois niveaux de soutien aux élèves lors des évaluations en fonction de leurs besoins particuliers et de leur plan d'intervention. Il s'agit de la flexibilité pédagogique qui s'adresse à l'ensemble du groupe, de l'adaptation pour quelques élèves du groupe et de la modification qui concerne une minorité d'élèves. Nous proposons aussi un tableau synthèse de cette approche ci-dessous.

Tableau 2.2
Niveaux de différenciation en évaluation

Pour tous les élèves	Uniquement pour les élèves ayant des besoins particuliers	
Flexibilité <ul style="list-style-type: none"> • ouverture • choix 	Adaptation <ul style="list-style-type: none"> • aménagement 	Modification <ul style="list-style-type: none"> • changement
Sans changer la nature ni les exigences de ce qui est évalué		Tâche allégée ou différente, en réponse aux difficultés importantes de l'élève

Source : MELS, 2006b, p.29

La différenciation pédagogique favorise la réussite du plus grand nombre d'élèves, dans le respect des besoins particuliers, en situant les apprentissages dans leur *zone proximale de développement*. Nous tenterons, dans les prochains paragraphes, d'expliquer la seconde approche pour décrire la différenciation pédagogique : les *dispositifs au service de la différenciation pédagogique* (Caron, 2003, 2008).

2.3 Les dispositifs au service de la différenciation pédagogique

Dans la présente partie du cadre de référence, nous aborderons les différents dispositifs au service de la différenciation pédagogique. Ces pratiques pédagogiques visant la différenciation pédagogique consistent à différencier les structures, les approches, les contenus et le matériel pédagogique, afin de permettre à l'élève de vivre des expériences dans lesquelles il peut mettre à profit ses forces et en développant ses points à améliorer. Nous avons utilisé, entre autres, les travaux de Dubé (2007) afin de constituer un résumé des dispositifs au service de la différenciation.

2.4 Différencier les structures pédagogiques

Nous décrirons dans cette partie du travail les différentes approches pédagogiques proposées qui soutiennent la différenciation pédagogique. Il sera d'abord question du décloisonnement, ensuite les sous-groupes de besoins et enfin le bouclage.

2.4.1 Le décloisonnement

La première approche pédagogique est le décloisonnement *horizontal* avec des élèves du même âge. Cette structure consiste à placer les élèves d'une même classe dans des regroupements variés selon des contenus d'apprentissage spécifiques. Les regroupements peuvent être composés d'un nombre différent d'élèves. Ils sont placés dans un sous-groupe en fonction de leurs besoins d'apprentissage. Ils peuvent être changés de groupes selon les objectifs d'apprentissage qui varient. Le

décloisonnement s'effectue à raison de quelques périodes d'enseignement par semaine. Dans des sous-groupes où les élèves sont du même niveau ou ayant des intérêts similaires, les enfants sont davantage actifs dans leurs apprentissages. Ils peuvent poser des questions avec plus de confiance et l'enseignement proposé est adapté à leurs besoins d'apprentissage (Dubé, 2007).

Il y a aussi le décloisonnement *vertical* (Dubé, 2007) qui est mis à profit pour des élèves de groupes d'âges ou de niveaux scolaires différents. Le décloisonnement *vertical* est utilisé pour des activités spécifiques. Par exemple, il peut s'agir d'activités de lecture en dyade entre des élèves du 2^{ème} cycle et des lecteurs débutants de 1^{ère} année du primaire.

Il y a enfin la classe multiâge, une forme de décloisonnement *vertical*. Les élèves n'ont pas le même âge et sont placés pour une année avec le même enseignant. L'appellation classe-cycle est couramment employée dans le système scolaire québécois. Cette structure pédagogique favoriserait la mise en place de valeurs d'entraide et de coopération entre les élèves. Les échanges entre les élèves d'âges différents provoqueraient des conflits cognitifs et favoriseraient l'atteinte de la *zone proximale de développement*. Comme le bouclage, la classe multiâges serait parfois mise à profit afin d'éviter des mesures de redoublement (Hoffman, 2003; McCollum *et al.*: dans Dubé, 2007).

2.4.2 Les sous-groupes de besoins

Les sous-groupes de besoin sont intra-classe, une classe subdivisée, ou inter-classe (plusieurs classes d'un même cycle) (Dubé, 2007). La formation des sous-groupes peut se faire en respectant des critères d'homogénéité ou d'hétérogénéité. Ils peuvent constituer de sous-groupes de besoins ou selon les intérêts des élèves. Ils varient selon le nombre d'enfants, soit en dyade, avec trois ou quatre élèves ou allant jusqu'à

un sous-groupe de 10 élèves, selon la situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) et les intentions de travail (Ford, 2005).

Selon une étude réalisée par Rytivaara (2011), les élèves placés dans les sous-groupes de besoins peuvent aussi l'être de manière permanente ou temporaire. De plus, l'étude mentionne qu'il est important de considérer les habiletés cognitives des enfants dans la formation des sous-groupes, mais surtout leurs styles d'apprentissage. Ils prennent en considération deux modèles dans la formation des sous-groupes. Le premier étant le *Dunn and Dunn's model* (Dunn, R., S.A. Griggs, J. Olson, M. Smith et B.S. Gorman, 1995). Ce dernier met en commun plusieurs caractéristiques propres à chaque élève en rapport avec l'environnement, les émotions, la socialisation, les besoins physiques, les stimuli physiques et la manière dont ces processus sont simultanément mis en contexte scolaire. Le second modèle, le modèle VRAK (Fleming's, 2011), propose quatre styles d'apprentissage : l'élève visuel, oral, lecteur/scripteur et enfin le kinesthésique. À la lumière de ces modèles, les enseignants peuvent former les sous-groupes de besoins.

2.4.3 Le bouclage

Le bouclage est la possibilité qu'a un enseignant de cheminer avec le même groupe-classe durant la durée d'un cycle d'apprentissage, soit pour la plupart du temps durant deux ans. Le bouclage est mieux connu par son appellation en anglais : le «*looping*». En permettant aux élèves de développer une relation privilégiée avec son enseignant, il y aurait moins de chance de redoublement et une diminution du nombre d'élèves référés vers les classes spéciales. Le bouclage, structure de différenciation pédagogique *verticale*, serait un facteur de motivation. Le bouclage est parfois considéré comme une solution de rechange au redoublement (Desbiens, 2003; Hutmatcher, 1993; Rappa, 1993 : dans Dubé, 2007). Avoir le même enseignant, pour la durée d'un cycle scolaire de deux ans, permettrait d'atténuer les angoisses qui nuisent à la concentration, au développement des compétences et à

l'acquisition des savoirs essentiels. Lacroix et Potvin (2009) mentionnent qu'une relation positive entre l'élève et l'enseignant constitue un facteur de protection et une mesure de soutien pour l'élève à risque.

Kenney (2007) explique que les premiers mois de l'année scolaire permettent à l'enseignant de faire connaissance avec ses élèves. Ce n'est souvent que vers la fin de l'année que ce dernier a une idée juste des forces et des besoins de chacun, ainsi que les stratégies d'enseignement efficaces pour chacun. En partageant le quotidien scolaire de ses élèves pour une période de deux ans, l'enseignant est davantage outillé pour offrir des activités d'apprentissage à la mesure de chacun, puisqu'il les connaît mieux (Forsten, Grant, Johnson et Richardson, 1997). Ces mêmes auteurs mentionnent aussi que les élèves qui ont le même enseignant pour une durée de deux ans voient l'école d'une manière plus positive, ont moins de comportements problématiques, restent davantage en classes ordinaires et ont moins de chance de reprendre une année.

Ainsi, nous avons décrit dans cette partie du travail les différentes structures pédagogiques proposées, soit le décloisonnement, les sous-groupes de besoins et enfin le bouclage. Nous poursuivons la description du second modèle de différenciation pédagogique la différenciation des approches.

2.5 Différencier les approches pédagogiques

Nous présenterons la différenciation dans les pratiques pédagogiques. La différenciation s'orchestre dans l'alternance et l'utilisation d'approches variées. Nous expliquerons les approches suivantes : l'enseignement explicite, l'enseignement coopératif, les centres d'apprentissage et l'enseignement en équipe.

2.5.1 L'enseignement explicite

L'enseignement explicite se subdivise en sept étapes:

1. expliquer les buts de l'activité et le niveau de performance attendu;
2. rappeler les connaissances antérieures nécessaires;
3. présenter des exemples et faire une démonstration;
4. poser des questions aux élèves, objectiver;
5. faire travailler les élèves seuls ou en équipe, pour qu'ils appliquent les stratégies;
6. évaluer la performance des élèves et revenir sur les réponses et les stratégies employées;
7. effectuer une pratique autonome et réviser
(Swanson et Deshcher, 2003 dans Dubé, 2013).

Bissonnette, Richard, et Bouchard (2010), dans une méta-analyse sur les stratégies d'enseignement efficaces qui favorisent les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté d'apprentissage au primaire, mentionnent que l'enseignement explicite proposerait des stratégies d'enseignement efficaces. De plus, plusieurs recherches, effectuées durant les 20 dernières années, ont démontré l'efficacité de l'enseignement explicite pour les élèves d'âge primaire (Brophy et Good, 1986; Chall, 2000; O'Neil, 1988; Rosenshine, 1986, 2002; Rosenshine et Stevens, 1986 : dans Bissonnette, Richard et Bouchard, 2010). Ainsi, la différenciation des approches consiste davantage dans l'alternance que d'individualisation.

2.5.2 Le travail d'équipe

Nous connaissons quatre façons de placer un élève en équipe : l'apprentissage coopératif, le tutorat ou pairage, l'enseignement réciproque et le mentorat. D'abord, l'apprentissage coopératif consiste à placer l'élève en équipe et à l'inciter à assurer un rôle dans la finalité du travail. L'élève doit préalablement bénéficier d'un enseignement qui lui explique les stratégies coopératives, ainsi que les différents rôles possibles. Toutes les personnes dans l'équipe doivent travailler ensemble afin d'atteindre un objectif commun. Cette approche permet, en plus du développement

des compétences intellectuelles, le développement des habiletés sociales (Dubé, 2007; Howden et Martin, 1997).

Ensuite, le tutorat ou le pairage consiste à placer ensemble un expert (enseignant, élève plus âgé ou élève du même âge avec des compétences plus développées) avec un élève qui rencontre des difficultés d'apprentissage. Le tuteur ou le pair accompagne le novice dans l'exécution d'une tâche donnée déterminée par un enseignant, en fonction des objectifs à atteindre (Dubé, 2007). Les conclusions d'une étude réalisée dans 129 écoles en Écosse et chapeauté par l'Université Durham, parue en 2011, explique que le pairage aurait des résultats positifs. Cette approche serait particulièrement efficace quand le tuteur a au moins deux ans de plus que l'enfant qui en bénéficie. Cette approche viendrait compléter l'enseignement en classe (Claveau, 2011).

L'enseignement réciproque est une méthode qui est davantage structurée que l'enseignement coopératif (Howden et Martin, 2007) et le tutorat (Claveau, 2011). Cette approche présentée par Oczhus (2010) suit une procédure définie. Elle est surtout utilisée dans l'apprentissage de la lecture et le développement des stratégies associées. Si nous prenons par exemple une tâche de lecture, nous séparons d'abord les élèves en équipes. Les élèves reçoivent le texte et un élève expert doit les guider dans les quatre étapes de l'approche. Ils doivent d'abord tenter de *prédire* ce qu'ils liront dans le texte. Ensuite, ils sont invités à mentionner s'ils ont besoin de faire *clarifier* certains termes de la lecture. Puis, l'élève expert doit *questionner* les autres sur la lecture. Enfin, les élèves doivent *résumer* le texte.

L'enseignement réciproque se divise donc en quatre étapes :

1. prédire;
2. clarifier;
3. questionner;
4. résumer.

Un retour en grand groupe est réalisé afin d'objectiver les stratégies utilisées (Oczkus, 2010). Il est intéressant d'utiliser l'enseignement réciproque en complémentarité avec l'enseignement explicite. Ces deux approches favorisent les apprentissages de base en lecture, en écriture et en mathématique. Ces approches ont prouvé leur efficacité auprès des élèves ayant des difficultés d'apprentissage (Bissonnette *et al.*, 2010).

Enfin, le mentorat consiste à organiser une relation d'aide volontaire entre un jeune et une personne plus âgée. Cette relation vise à aider le plus jeune à surmonter des difficultés d'ordre social et scolaire et trouver les ressources nécessaires pour l'école. Un mandat formel peut être confié au mentor, comme l'aide aux devoirs. En plus du soutien scolaire, le mentor offre un soutien affectif (Potvin et Leclercq, 2010).

2.5.3 Les centres d'apprentissage

Les centres d'apprentissage sont des postes de travail dans la salle de classe qui sont consacrés à des activités ou des outils pédagogiques qui favorisent l'apprentissage, la consolidation ou l'enrichissement d'un savoir essentiel. Le centre d'apprentissage se doit d'être complexe et centré sur un objectif précis et prédéterminé. L'élève prend en charge ses apprentissages. Dans le cadre d'un même centre, il est possible de retrouver des activités ayant des niveaux de difficulté différents. Les consignes se doivent d'être simples et faciles à comprendre de manière à ce que l'élève puisse y cheminer avec autonomie (Couët, 2007).

2.5.4 L'enseignement en équipe

L'enseignement en équipe est mieux connu par son appellation en anglais : le «*team teaching*». Cette approche différenciée consiste à combiner deux groupes-classes pour n'en former qu'un. Les classes peuvent ainsi partager leurs ressources (Rytivaara, 2011). Cette structure différenciée favorise le travail en équipe d'enseignants qui partagent ensemble deux groupes d'élèves combinés. Ces derniers

se soutiennent, ce qui permet de mettre en place des activités qui requièrent davantage de planification. Ils peuvent s'ouvrir à davantage d'approches pour travailler avec les élèves. Il est aussi question de prendre en charge ensemble les problèmes particuliers (Ministère de l'Éducation nationale et de la formation professionnelle, le gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg, 2004).

Ainsi, nous avons décrit dans cette partie du travail la différenciation des approches pédagogiques, soit l'enseignement explicite, le travail d'équipe, les centres d'apprentissage et l'enseignement en équipe. Nous poursuivons avec la description de la différenciation des contenus et du matériel pédagogique.

2.6 Différencier les contenus et le matériel pédagogique

Pour qu'un enseignant puisse différencier les contenus et le matériel pédagogique, il doit se référer au Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2006a). L'enseignant doit bien cerner les contenus d'apprentissage qui sont essentiels et que tous les élèves doivent apprendre (Caron, 2003). L'enseignant peut se référer à la *Progression des apprentissages* (MELS, 2011). Ce document est un complément à la planification des enseignants. Il présente les savoirs essentiels que les élèves doivent avoir appris à la fin de chaque année et ce dans toutes les matières au programme.

Dans le quotidien scolaire, différencier les contenus signifie que les élèves peuvent travailler sur des «contenus différents définis en termes d'activités cognitives et/ou méthodologiques et/ou comportementales» (Caron, 2003, p. 105). Dans un article de l'Association canadienne de l'éducation (ACE, 2011) qui relate des pratiques gagnantes d'adaptation de l'enseignement en contexte d'inclusion d'élèves avec un trouble de langage, on explique que les enseignants exemplaires partageraient des pratiques similaires.

De fait, le matériel d'enseignement-apprentissage [...] fait rarement l'objet d'adaptations spécifiques préalables sur le plan du contenu. C'est notamment par l'ajout de traces écrites au tableau, sur des affiches ou directement sur la copie de l'élève au moment même de l'intervention [...]. Concrètement, au fur et à mesure des explications, rappels, exemples donnés, l'enseignant et parfois les élèves eux-mêmes sous l'instruction de l'enseignant ajoutent par écrit des repères, des explications ou des exemples, soulignent ou raturent certains éléments (ACE, 2011, p. 5).

En résumé, l'article d'ACE (2011) expose la préférence des enseignants à adapter le contenu ou le matériel pédagogique durant le travail, plutôt que de modifier les modes de soutien préalablement et d'en altérer leur qualité. Les annotations écrites durant les tâches favoriseraient aussi l'évaluation formative, car elles apporteraient des précisions.

En somme, il faudrait proposer aux élèves divers outils de références : des dictionnaires, des affiches, des aide-mémoires, des affiches collées sur les pupitres et adaptées aux besoins de chacun. Ces outils peuvent être différents d'un élève à l'autre et être modifiés dans l'année scolaire, en fonction des progrès de chacun. Un dictionnaire orthographique qui permet aux élèves d'utiliser leur compréhension auditive du mot et enfin de retrouver la bonne graphie, tel le dictionnaire Euréka (Demeyère, 2005), pourrait être un outil utile pour les élèves en difficulté.

Nous avons proposé deux approches de différenciation pédagogique, soit les *niveaux de la différenciation en évaluation* (2006b, 2012a; Caron, 2003, 2008) et les *dispositifs au service de la différenciation* (Dubé, 2007; Caron, 2003, 2008). Nous allons présenter une définition qui résume les deux approches et un tableau récapitulatif résumant tous les éléments qui décrivent la différenciation pédagogique.

2.7 Synthèses des approches de la différenciation pédagogique retenues

Nous présenterons les approches de la différenciation pédagogique dans le tableau 2.3. Ce tableau a pour objectif de rassembler tous les éléments qui définissent la

différenciation pédagogique et ainsi faciliter la compréhension des choix théoriques présentés dans cette étude.

Tableau 2.3
Synthèse des approches visant la différenciation pédagogique

1. Niveaux de différenciation en évaluation
 - 1.1 Flexibilité
 - 1.2 Adaptation

 - 1.3 Modification

2. Différencier les dispositifs (Pratiques pédagogiques)
 - 2.1 Structures
 - 2.1.1 Décloisonnement
 - 2.1.2 Sous-groupes de besoins
 - 2.1.3 Bouclage
 - 2.2 Approches pédagogiques
 - 2.2.1 Enseignement explicite
 - 2.2.2 Travail d'équipe
 - 2.2.2.1 Apprentissage coopératif
 - 2.2.2.2 Tutorat ou pairage
 - 2.2.2.3 Enseignement réciproque
 - 2.2.2.4 Mentorat
 - 2.2.3 Centres d'apprentissage
 - 2.2.4 Enseignement en équipe
 - 2.3 Contenus et le matériel pédagogique

Sources : Caron, 2003, 2008; Dubé, 2007; MELS 2006b, 2012a.

Rappelons que l'enseignant «pratique la différenciation pédagogique lorsqu'il fait référence à diverses stratégies, ensuite il reconnaît les différences individuelles de ses élèves et enfin, en plus de reconnaître les particularités de chacun, il prend en considération les objectifs du groupe» (Jobin, 2007). Les éléments décrits pour expliquer la différenciation pédagogique sont reliés. En effet, la flexibilité pédagogique, l'adaptation et la modification peuvent s'effectuer sur les structures, les approches, les contenus et le matériel pédagogiques. Cette synthèse est tirée de notre réflexion à la lumière de la lecture des travaux de Paré (2011, p. 51).

Nous avons présenté les approches de différenciation pédagogique retenues dans le cadre de cette étude, soit *les niveaux de différenciation en évaluation* (MELS 2006b; 2012a; Caron, 2003, 2008) et les *dispositifs au service de la différenciation* (Dubé, 2007; Caron, 2003, 2008). Nous définirons le contexte dans lequel est favorisée la réussite scolaire et éducative au Québec.

2.8 La réussite scolaire et éducative

Considérant la volonté de favoriser la réussite du plus grand nombre d'élèves, il faut définir ce que l'on entend, au Québec, par réussite scolaire.

La réussite scolaire réfère à l'atteinte, par les élèves, des objectifs précisés dans la mission de l'école québécoise selon la *Loi sur l'instruction publique*, soit avoir obtenu un *diplôme d'études secondaires* (DES) ou un *diplôme d'études professionnelles* (DEP), avant de quitter définitivement l'école, s'être qualifié professionnellement, et avoir développé une identité citoyenne et responsable envers soi et les autres (Lapointe, Labrie et Laberge, 2010, p.8).

Dès le primaire, les intervenants scolaires cherchent à se mobiliser pour favoriser la réussite du plus grand nombre. Les nouvelles connaissances, issues de la recherche en éducation, doivent guider les enseignants dans leur quête de solutions et les aider dans leurs interventions pédagogiques. Selon le ministère de l'Éducation (MEQ), le premier motif émis pour l'abandon scolaire serait les difficultés scolaires (MEQ,

1991 : dans Dubé, 1997). Il faudrait s'assurer de mettre en place des mesures efficaces afin de prévenir l'abandon scolaire et aussi tenter de favoriser des mesures inclusives dans les écoles primaires (CSE, 2010).

Le concept de réussite scolaire fait aussi référence au concept de réussite éducative qui est plus général. Kirouac, dans ses travaux de recherche (2010), expose la définition de la réussite scolaire proposée par le MELS (2006), dont celle de réussite éducative.

- La *réussite formelle* : tous les élèves doivent apprendre et développer les compétences afin d'avoir leur diplôme d'études secondaires. En gardant les exigences communes pour tous.
- La *réussite éducative* : tous les élèves doivent être en mesure, dans leur scolarité, de mettre en pratique des compétences qui les amènent à devenir des individus respectueux et engagés dans la vie sociale.
- La *réussite à la mesure de chacun* : chaque élève doit pouvoir rêver et développer ses talents selon son rythme d'apprentissage.
- La *réussite institutionnelle* : elle est relative à l'école qui se doit de former les élèves en respectant les standards établis par la société (Kirouac, 2010).

Dans le cadre de notre projet de recherche, nous prenons davantage en considération la définition de la réussite éducative qui est plus globale, implique la formation de l'identité, ainsi que les capacités relationnelles, affectives, cognitives et sociales.

2.9 La classe ordinaire

La classe ordinaire se situe dans l'école de quartier de l'enfant. Elle est à proximité de l'endroit où il habite. L'enseignant titulaire est en charge des élèves, des choix pédagogiques et du soutien nécessaire pour ce dernier (Couët, 2007). Ces classes se

retrouvent dans des écoles publiques. L'enseignement qui est offert devrait répondre aux besoins de l'ensemble des élèves (Legendre, 2005). L'enseignant en classe ordinaire se voit confier plusieurs responsabilités en regard de la *Loi sur l'instruction publique*.

L'enseignant en classe ordinaire doit offrir un enseignement qui répond à l'ensemble du groupe-classe. Il doit aussi fournir des adaptations aux élèves qui rencontrent des difficultés particulières et qui ont des besoins divers. Ce dernier doit considérer les modalités d'intervention pédagogique qui répondent aux besoins et aux objectifs fixés pour chaque groupe et pour chaque élève de sa classe (MELS, 2007).

2.10 L'école en milieu pluriethnique à Montréal

Plusieurs termes sont utilisés pour définir un milieu pluriethnique. Les termes milieu *multiethnique*, *ethnoculturel*, *interculturel* ou *multiculturel* sont aussi employés. Dans un milieu pluriethnique plusieurs personnes de différentes origines ethniques partagent leur quotidien (Robert, 2008). La terminologie retenue pour cette étude est l'appellation milieu pluriethnique.

Dans la classe [pluriethnique] hétérogène, l'enseignant a pour mission de permettre le développement optimal (aux plans cognitif, affectif et socioculturel) d'élèves parfois très différents les uns des autres, et souvent très différents de lui-même. Cette confrontation aux différences ainsi que leur gestion au sein de la classe constituent des défis importants (Kanouté, 2003, p.1).

À cet effet, tel que mentionné précédemment au point 1.1.1 (Les différents profils d'élèves et leurs besoins spécifiques) pour l'année scolaire 2005-2006, 53% des élèves fréquentant une école, sur l'île de Montréal, sont issus de l'immigration (MELS, 2006). Il faudrait prendre en considération la distinction ethnique et ses particularités culturelles dans l'adaptation de l'enseignement (Kanouté, 2003) dans une classe ordinaire en milieu montréalais, pluriethnique et défavorisé.

[La pluriethnicité] en éducation [...] prône l'introduction d'éléments culturels propres aux groupes minoritaires, voire aux sociétés d'origines des émigrés, dans les programmes et les pratiques pédagogiques d'une société. Cette doctrine connaît actuellement une certaine popularité, surtout aux États-Unis, mais aussi au Canada et en Australie, où le phénomène se développe depuis la fin des années 60. On retrouve maintenant des curriculums plus ou moins complets inspirés de cette doctrine, visant à promouvoir la compréhension et le respect de la culture, des traditions, de l'histoire, des croyances et des valeurs dans un contexte multiculturel (Legendre, 2005, p. 921).

2.11 L'école en milieu défavorisé à Montréal

Comme nous l'avons précisé au chapitre 1, c'est la définition du MELS de la pauvreté, telle que circonscrite par l'indice de défavorisation que nous retenons dans notre étude :

La défavorisation fait référence à des conditions économiques, sociales et culturelles qui peuvent entraver la trajectoire scolaire de certains élèves, mais aussi leur vie durant. Elles augmentent les risques d'échec et les difficultés d'ordre social qui à leur tour augmentent les risques de décrochage et les problèmes d'intégration à l'école et dans la société (MELS, 2012, p.7).

Les trois conditions suivantes mettent en danger la réussite scolaire des élèves qui fréquentent des écoles en milieu défavorisé :

1. *Les conditions économiques* font référence aux avoirs et aux commodités de la vie contemporaine en lien avec le revenu familial et l'emploi occupé par les parents en rapport avec la scolarité (MELS, 2012).
2. *Les conditions sociales* font référence au lien d'appartenance à un groupe. Il s'agit du rapport qu'entretiennent les individus entre eux dans la famille, le travail et la communauté (MELS 2012).
3. *Les conditions culturelles* font référence au lien qu'établissent les gens avec la culture et la communication. Il est question dans cette condition du rapport qu'ont les gens avec la culture sous toutes ses formes : les arts visuels, les

métiers d'art, l'art médiatique, le cinéma, la télévision, la radio, la musique, les arts de la scène, la littérature, la fréquentation des bibliothèques et des musées ainsi, qu'à un autre niveau, les loisirs à caractère sportif et la consommation. Concernant la communication, il s'agit des propos tenus lors des conversations en familles durant les repas, des choix d'activités à partager ensemble, de l'importance qu'accordent les parents à la vie scolaire de leurs enfants et du choix des activités en vacances (MELS, 2012).

En résumé, nous avons vu que les références sur la différenciation pédagogique et ses composantes indiquent qu'il s'agit à la fois d'une approche, d'un courant et d'une solution pour favoriser la réussite du plus grand nombre, dans les classes hétérogènes. La différenciation pédagogique prend essentiellement son sens lorsqu'elle est mise en application par les enseignants, dans les salles de classe, grâce à l'utilisation de diverses stratégies, la reconnaissance des différences individuelles et la considération des objectifs du groupe (Jobin, 2007).

2.12 Recherches portant sur la différenciation pédagogique

Nous proposons enfin six recherches antérieures portant sur la différenciation pédagogique, la réussite scolaire et éducative et l'individualisation de l'enseignement auprès d'élèves en difficulté. Ces études sont présentées, car elles sont en lien avec la différenciation pédagogique et le contexte de la présente recherche.

2.12.1 Pédagogie différenciée : nature et évolution

Jobin (2007) présente dans son mémoire de maîtrise une analyse des théories consacrées à la différenciation pédagogique. Pour définir la différenciation, elle a recensé une trentaine d'écrits, de recherches et d'essais. Son étude couvre de 1977 à 2005. Elle en déduit que la plupart des travaux adoptent une définition de la différenciation comme se caractérisant par trois éléments essentiels : l'utilisation par l'enseignant de plusieurs stratégies pédagogiques, la prise en considération des

caractéristiques, des particularités et des besoins individuels de ses élèves. Il doit par ailleurs garder en tête qu'il est en face d'un groupe qui a aussi des objectifs communs. Selon les travaux recensés par Jobin, cette approche serait une solution à la réussite du plus grand nombre. En favorisant le respect des besoins individuels, la différenciation pédagogique viendrait contrer la reproduction des inégalités sociales (Jobin, 2007).

Le mémoire de Jobin a été réalisé afin de mieux définir la différenciation pédagogique, mais aussi de déterminer si des recherches empiriques démontraient son efficacité sur la réussite des élèves. La seconde partie de son mémoire vise à répondre à la question suivante : « [...] Des conceptions diverses de cette pratique pédagogique peuvent être relevées dans les ouvrages mais, peu importe la conception adoptée, la pédagogie différenciée bénéficie-t-elle d'un appui du côté de la recherche? » (Jobin, 2007, p. 47).

Jobin propose une analyse de documents qui ont évalué les effets des pédagogies différenciées sur la réussite scolaire des élèves. Les documents recensés se répartissent en 156 articles périodiques, 14 dissertations, 19 rapports de recherche et analyse pour un total de 189 documents. Elle souhaitait vérifier si la différenciation pédagogique a été mesurée empiriquement. Ces documents ont ensuite été classés selon leur validité scientifique en fonction du modèle des trois niveaux de recherche en éducation d'Ellis (2001). Ce modèle classe les recherches en niveaux 1, 2 et 3. Les recherches de niveau 1 sont des recherches de base en éducation. Il s'agit d'essais, de théories, de recherches descriptives sous la forme d'enquêtes, d'études de cas ou de recherches effectuées en laboratoire. Les recherches de niveau 2 sont expérimentales ou quasi-expérimentales. Une recherche de niveau 2 s'appuie sur une recherche de niveau 1. Elle fait référence à un modèle, une théorie ou une hypothèse. À la suite d'une recherche de ce niveau, il est possible d'établir une relation de cause à effet entre une ou plusieurs variables. Les recherches de niveau 3 présentent une grande

validité externe, car elles s'appuient sur de grands échantillons. Dans ce troisième type de recherche, il est question d'évaluer les effets des stratégies pédagogiques proposées à partir des résultats des recherches de niveau 2. Par exemple, lorsque ces stratégies sont implantées à large échelle.

Jobin (2007) explique que puisque les approches en pédagogies différenciées sont proposées comme solution dans les programmes scolaires qui concernent toute une génération, il serait essentiel de mener des recherches de niveau 3 sur ce sujet. Le tout, afin d'en vérifier son efficacité, sa validité et sa pertinence (Jobin, 2007). De ces 189 documents, il y avait 128 essais (réflexions et modèles théoriques, etc.), huit recherches de niveau 1, une recherche de niveau 2, trois recherches de niveau 3 et quarante-neuf documents non-analysés qu'elle a rejetés puisqu'ils n'appartenaient pas aux précédentes catégories d'écrits scientifiques.

Finalement, à la fin de son étude, elle conclut que majoritairement, ce sont des recherches de niveau 1 qui ont été menées à ce jour, mais pas suffisamment de recherches des niveaux 2 et 3. Ainsi, comme il y a peu de recherches empiriques disponibles : «force est de constater que peu d'effets de la pédagogie différenciée sur la réussite éducative des élèves ont été démontrés» (Jobin, 2007, p. 89). Elle conclut donc que la pédagogie différenciée recevrait peu ou pas d'arguments favorables de la part de la recherche à ce jour.

2.12.2 Stratégies d'enseignement efficaces

Dans une méga-analyse, Bissonnette *et al.* (2010) proposent une recension des écrits sur les pédagogies différenciées. Par cette recension, ils souhaitent vérifier les effets de ces approches sur la réussite scolaire des élèves en milieu défavorisé. La pédagogie différenciée propose l'utilisation de stratégies diversifiées, afin de favoriser la réussite du plus grand nombre, particulièrement les élèves en difficulté.

Bissonnette *et al.* (2010) ont sélectionné 11 méta-analyses, parues entre 1999 et 2007. Ces méta-analyses présentaient les éléments d'analyse suivants:

1. avoir évalué les effets d'une stratégie d'enseignement en particulier (ex : enseignement explicite, tutorat, enseignement stratégique, apprentissage coopératif) sur les résultats scolaires des élèves en lecture, écriture ou mathématique;
2. avoir déterminé les effets d'ampleur sur les stratégies d'enseignement analysées;
3. la recherche doit avoir surtout été réalisée auprès d'élèves scolarisés au primaire;
4. avoir identifié les effets de la stratégie d'enseignement sur les élèves ayant des difficultés ou les élèves à risque;
5. avoir regroupé davantage d'études de type expérimental ou quasi-expérimental avec un groupe contrôle;
6. avoir été publiées dans une revue spécialisée.

Pour vérifier la validité des écrits, ils ont eux aussi utilisé, comme Jobin, le modèle d'analyse à trois niveaux d'Ellis (2001). Rappelons que « [...] les recherches de niveau 1 permettent de formuler des hypothèses, de développer des théories; les recherches de niveau 2, d'en vérifier l'efficacité à petite échelle; et les recherches de niveau 3, d'en vérifier l'efficacité à grande échelle» (Jobin, 2007, p.52).

Les conclusions de cette étude avancent que l'enseignement explicite serait à privilégier. Bissonnette *et al.* (2010) présentent aussi le soutien aux enseignants comme une stratégie efficace pour favoriser la réussite des élèves en difficulté d'apprentissage, ainsi que le tutorat. De plus, l'enseignement réciproque, qui s'insère aussi dans la différenciation de l'enseignement, proposerait des stratégies

pédagogiques qui favoriseraient les apprentissages fondamentaux (Dubé, 2007; Bissonnette *et al.*, 2010).

Le tutorat, les informations fournies aux enseignants et aux élèves ainsi que les communications avec les parents, sont des mesures de support à l'enseignement qui améliorent la performance des élèves en difficulté dans les domaines de la lecture (Elbaum *et al.*, 1999) et des mathématiques (Baker *et al.*, 2002). De plus, ces moyens peuvent être utilisés en complémentarité avec l'enseignement explicite et l'enseignement réciproque (Bissonnette *et al.*, 2010, p.29).

2.12.3 L'intégration et les pratiques de différenciation pédagogique chez les enseignants québécois du premier cycle du secondaire

La recherche de Kirouac (2010) s'inscrit dans la description, l'analyse et la compréhension de pratiques enseignantes qui s'inspirent de la différenciation pédagogique. Cette recherche empirique, exploratoire, de type qualitatif, vise à décrire, analyser et comprendre la pratique de la différenciation pédagogique chez les enseignants québécois du premier cycle du secondaire. Kirouac (2010) pose la question de recherche suivante : « Au-delà des débats et de sa complexité (la différenciation pédagogique), comment les enseignants du premier cycle du secondaire intègrent-ils et mettent-ils en œuvre la différenciation pédagogique dans leur travail au quotidien afin de favoriser la réussite du plus grand nombre tel que suggéré dans le programme de formation? » (Kirouac, 2010, p. 21).

Trois enseignants ont participé à cette étude. Le choix de trois participants favorisait une compréhension juste et une analyse en profondeur de la question de recherche. De plus, en interrogeant trois enseignants, il était aussi possible d'effectuer une triangulation des données au besoin (Kirouac, 2010).

L'étude de cas favoriserait la prise d'informations détaillées en rapport avec la question de recherche (Lamoureux, 2000).

Kirouac a aussi fait le choix méthodologique de sélectionner des participants ayant des profils variés autant au niveau personnel que professionnel. «Ce choix méthodologique assure une meilleure compréhension du phénomène à l'étude par la prise en compte de différentes variables et contextes» (Kirouac, 2010, p. 67). Partant de ce principe, les enseignants recrutés présentaient des caractéristiques distinctes par leur niveau enseigné, leur tâche, leur expérience professionnelle et personnelle, leur formation, leur ancienneté, etc. Les trois enseignants sélectionnés ont d'abord répondu à un questionnaire et ensuite été interrogés grâce à une entrevue semi-dirigée. De plus, les locaux et le matériel utilisé ont été observés. Les données ont donc été obtenues grâce à trois moyens, soit un questionnaire, une entrevue semi-dirigée et des observations de locaux et de matériel.

Différents facteurs ont été considérés pour l'analyse:

1. facteurs personnels : formation, matière enseignée, expérience en enseignement et en différenciation pédagogique, la motivation à expérimenter les approches nouvelles et la cause de leur intérêt pour la différenciation pédagogique (ces informations provenaient du questionnaire);
2. facteurs internes : connaissance des élèves, dispositifs de différenciation, la façon de différencier, les moments pour le faire, l'utilisation du local de classe et les raisons qui encouragent l'enseignante à pratiquer la différenciation pédagogique (ces informations provenaient de l'entrevue semi-dirigée, de l'observation du matériel et du local-classe);
3. facteurs externes : le temps de planification, les mesures de soutien accordées, la coopération avec les collègues et la structure de l'équipe-cycle (ces informations provenaient des entrevues).

Kirouac décrit et analyse la pratique de la différenciation pédagogique de trois enseignants du secondaire selon les facteurs énumérés. De plus, elle a décrit le profil

général des enseignants, ainsi que leur tâche, leur clientèle, leur expérience et leurs principaux intérêts pédagogiques.

Cette recherche apporte un éclairage sur la pratique des enseignants au premier cycle du secondaire. Elle souligne aussi, qu'en plus de favoriser la réussite éducative, la différenciation pédagogique favoriserait chez les élèves la motivation scolaire et engendrerait la satisfaction professionnelle des enseignants. Elle souligne que les enseignants qui pratiquent la différenciation pédagogique doivent faire des changements dans leur manière d'enseigner qui sont parfois difficiles à réaliser, particulièrement au secondaire. En effet, la culture de chaque discipline et la résistance au changement y semblent davantage présentes (Lessard, 2006).

Cette recherche visait deux objectifs, soit décrire, analyser et comprendre la pratique de la différenciation pédagogique pour les enseignants du premier cycle du secondaire (Kirouac, 2010, p. 2) et circonscrire les éléments facilitants ou limitant la mise en place de la pratique de la différenciation pédagogique.

Cette recherche a montré qu'il est complexe, voire impossible, de mettre en place un modèle théorique de différenciation pédagogique, sans le changer, le modifier, l'adapter en raison des imprévus, contraintes et des spécificités propres au travail enseignant (tâche complexe). Pour appuyer cette affirmation, Kirouac mentionne que les trois enseignants interrogés devaient adapter et ajuster leur pratique de différenciation pédagogique afin de l'intégrer à leur contexte de travail.

De plus, l'analyse des facteurs personnels a permis de conclure que la formation initiale n'a pas préparé les enseignantes à utiliser des approches de différenciation pédagogique. Par contre, la formation continue semble avoir favorisé la compréhension et la mise en œuvre de cette approche. Les enseignantes sélectionnées

avaient suivi une formation de deux ans sur la différenciation pédagogique (Kirouac, 2010).

2.12.4 Élèves en difficulté d'apprentissage en classe ordinaire : analyse de projets de services innovateurs au primaire

La recherche de Dubé (2007) est qualitative, descriptive, interprétative et exploratoire. Cette étude présente une analyse de projets de services innovateurs, pour répondre aux besoins des élèves en difficulté d'apprentissage. Un projet de service innovateur est caractérisé par un désir de faire mieux et d'améliorer ce qui existe. L'innovation se définit comme un changement de pratique chez les enseignants (Gather Thurler, 2000). Les établissements scolaires ont de plus en plus de pouvoirs de gestion et d'administration des services aux élèves (MELS, 2007). L'innovation est au cœur de l'établissement qui a une plus grande marge de manœuvre. L'innovation s'organise et prend son sens dans les écoles qui connaissent davantage leurs besoins (Gather Thurler, 2000). Elle propose une action ou un changement dans son milieu et permet aux intervenants d'effectuer une modification plus ou moins radicale et de développer un nouveau projet créateur. Ce projet est en rupture avec les pratiques antérieures qui sont souvent contraignantes (Van der Maren, 1993).

Cette recherche a été effectuée au Québec en 2005 au terme de six années de l'implantation de la réforme scolaire. La question de recherche suivante a été posée : «Quelles sont les caractéristiques des projets de services innovateurs mis en place au primaire en vue de favoriser la réussite des élèves en difficulté d'apprentissage inclus en classe ordinaire qui sont promus sans avoir développé les compétences attendues?» (Dubé, 2007, p. 89). En 2005, les enfants en difficulté d'apprentissage ne redoublaient pas et passaient au niveau scolaire suivant sans avoir démontré l'acquisition des compétences nécessaires.

Cette étude avait comme objectifs de décrire les projets de service innovateur, comparer et analyser l'adéquation des paradigmes de la réforme scolaire au Québec et les projets innovateurs. Enfin, la recherche présente un résumé des projets, afin de souligner leur efficacité, en lien avec les théories associées et les recherches récentes. Le tout visant à favoriser la réussite éducative des élèves en difficulté, bénéficiaires des projets innovateurs (Dubé, 2007).

Cette étude comptait un échantillon de 100 écoles primaires. De ces 100 écoles, 26 ont répondu au questionnaire et 25 ont été retenues. De plus, onze ont ensuite été retenues pour participer à une entrevue semi-dirigée. Huit sites ont aussi été observés. Huit projets innovateurs sont présentés dans cette étude. Chacun fut analysé selon les intervenants impliqués, le niveau scolaire et le cycle des élèves bénéficiaires. Les résultats de cette étude ont permis de mettre en évidence l'utilisation de plusieurs pratiques de différenciation pédagogique.

L'analyse de cette recherche propose une triangulation des sources. Cette triangulation s'effectue grâce à trois outils : les réponses au questionnaire, le discours des répondants et les données d'observation directe. L'analyse des études de cas met en évidence, entre autres, que l'association de plusieurs services connus compose un projet de services innovateurs. Ensuite, les huit projets étudiés ont été classés selon les types de services offerts à l'élève: suivi individuel, sous-groupe, personne-ressource en classe ordinaire et décloisonnement.

L'étude démontre que même sans l'apport de financement supplémentaire, les écoles innovent et organisent autour des élèves en difficulté d'apprentissage des mesures différenciées qui favorisent leur réussite éducative. Néanmoins, malgré la mise en place de mesures particulières, l'étude de Dubé (2007) mentionne que les projets innovateurs étudiés, bien que bénéfiques sur la réussite éducative des élèves, ne démontreraient pas l'augmentation des résultats scolaires des élèves ciblés puisqu'au

moment, de la collecte de données de cette recherche les bulletins québécois comportaient des intervalles à quatre ou cinq échelles, soit A, B, C, D ou A, B, C, D, E. Cette façon d'évaluer ne permet pas de cerner précisément les progrès (Dubé, 2007).

2.12.5 Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés

La recherche effectuée par Gauthier, Mellouki, Simard, Bissonnette et Richard (2004) avait pour objectif d'identifier des approches pédagogiques qui ont une plus grande influence sur la réussite scolaire des élèves provenant de milieu socio-économique faible. Les enfants provenant d'un milieu défavorisé rencontrent davantage de difficultés scolaires (Coleman, 1966; Forquin, 1982; Sévigny, 2003; dans Gauthier *et al.*, 2004). Cette recherche tente de trouver les interventions à privilégier pour favoriser la réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés.

Cette étude est divisée en deux parties. La première est consacrée à l'analyse de la réussite scolaire à l'aide d'enquêtes sociologiques. Ils ont aussi sélectionné des études sur les interventions pédagogiques efficaces et présenté les effets de ces interventions sur la performance scolaire. Enfin, grâce à ces études, ils présentent les interventions à privilégier auprès d'élèves en milieu défavorisé. Pour classifier et analyser rigoureusement les recherches sélectionnées, cette étude utilise les systèmes de la classification d'Ellis (2001). Rappelons que ce système classe les études selon trois niveaux. Les études de niveau 1 sont des recherches de base. Celles de niveaux 2 sont expérimentales ou quasi-expérimentales et mettent à l'épreuve des théories. Tandis que celles de niveau 3 évaluent un programme ou une approche dans une école ou une commission scolaire avec un large échantillon, souvent sélectionné aléatoirement.

Dans la deuxième partie, les approches pédagogiques à privilégier sont comparées avec celles préconisées par la Réforme scolaire de l'éducation au Québec (2000). La

démarche méthodologique utilisée dans cette étude consiste à présenter des recherches empiriques quantitatives et qualitatives. En combinant ces deux types de recherches, les chercheurs s'assurent une analyse rigoureuse. Ils décrivent d'abord les interventions utilisées. Ils analysent ensuite les liens entre ces interventions et des mesures de résultats scolaires, d'attitude et de comportements d'élèves.

Un échantillon d'une centaine de recherches de niveaux 2 et 3, regroupées dans six catégories, a été analysé. Les catégories d'analyse sont : l'effet de l'enseignant, la valeur ajoutée de l'enseignement, les pratiques pédagogiques efficaces et le projet «Follow Through»¹, la démarche de l'enseignement explicite, l'efficacité de l'enseignement explicite auprès des élèves en difficulté d'apprentissage et enfin le savoir-lire.

Les auteurs concluent que malgré la situation socio-économique difficile dans laquelle un enfant évolue, le milieu scolaire devrait mettre en place des mesures qui ont une influence majeure sur la réussite scolaire. Pour être efficace dans ses choix pédagogiques, l'école devrait non pas se centrer sur l'élève, mais sur la pédagogie. Il faudrait préconiser un enseignement explicite des apprentissages visés en lecture, écriture et mathématiques, tout en développant des compétences intellectuelles et affectives. L'enseignement explicite serait un choix judicieux pour différencier son enseignement (Dubé, 2007).

Cette étude recommande notamment de privilégier le perfectionnement professionnel des intervenants scolaires sur l'enseignement explicite (Wang, Haertel et Walberg, 1993). En choisissant des approches préconisant les apprentissages des savoirs essentiels de base, le milieu scolaire proposerait, dans une perspective à long terme,

¹ Une vaste étude dans le domaine de l'éducation en Occident. Elle avait pour objectif de comparer et d'analyser une vingtaine d'approches pédagogiques utilisées auprès d'élèves provenant de milieux défavorisés de maternelle à la 3^e année.

de meilleures chances de réussite pour les élèves en milieu défavorisé. Ainsi, l'école favoriserait l'augmentation du taux de diplomation, diminuerait l'utilisation de mesures de remédiation et proposerait de meilleures possibilités de travail dans l'avenir.

Finalement, dans la deuxième partie, l'étude présente une comparaison des approches pédagogiques efficaces et les recommandations proposées par la Réforme du système scolaire québécois (2000). L'étude rappelle que cette Réforme propose des changements importants concernant les paradigmes de l'éducation, soit de passer du paradigme de l'*enseignement* au paradigme de l'*apprentissage*. L'enfant doit être en mesure de pouvoir construire ses connaissances, son savoir-faire et son savoir-être (Gauthier *et al.*, 2004). Le *Programme de formation de l'école québécoise* suggère que l'apprentissage est un acte qui devrait s'orchestrer dans un processus dans lequel l'enfant est impliqué et actif (MELS, 2011). Les auteurs tentent de vérifier la validité scientifique des approches fondées sur le paradigme de l'apprentissage.

Pour ce faire, le processus actif dans lequel l'enfant doit être impliqué pour construire ses compétences et leur donner du sens en lien avec ses acquis antérieurs, fait référence à la théorie constructiviste. Cette étude démontre que la majorité des situations d'apprentissage inspirées des approches constructivistes, comme «les tâches complexes, contextualisées et signifiantes, sont au mieux fortement contestées, au pire carrément invalidées» (Anderson, Reder et Simon, 1996, 1997, 1998, 1999 et 2000; Camine, 1998 et 2000, Chall, 2000; Ellis et Fouts, 1993 et 1997; Ellis, 2001; Evers, 1998; Grosse, 1993 et 1998; Hirst, 1996 et 1998 : dans Gauthier *et al.*, 2004, p.78). Pour conclure cette étude, ils mentionnent que l'enseignement explicite serait efficace, car il se centre d'abord sur l'importance de la compréhension juste et adéquate (Gauthier *et al.*, 2004).

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

Cette recherche a pour but de proposer un éclairage sur les pratiques d'individualisation par les enseignants du primaire. Cette étude est de type mixte. La chercheuse a utilisé un sondage auto administré complété par des entrevues semi-structurées. Elle a pris en considération des données qualitatives et quantitatives. L'étude pose la question suivante : «Quelles sont les pratiques d'individualisation de l'enseignement utilisées par les enseignants du primaire pour favoriser l'accès au programme de formation générale aux élèves handicapés ou en difficulté intégrés dans leurs classes? » (Paré, 2011, p. 82).

La population des enseignants membres de l'*Association québécoise des enseignants du primaire* (AQEP) a permis de constituer l'échantillon. De ce groupe, 542 enseignants ont été sélectionnés. De cette population, 138 questionnaires ont été complétés (128 questionnaires complets et 10 questionnaires incomplets). Des 128 enseignants ayant répondu complètement au questionnaire, 52 se sont portés volontaires pour participer aux entrevues. Enfin, 13 enseignants ont été sélectionnés. Ces enseignants avaient répondu aux questions ouvertes en précisant qu'ils utilisaient fréquemment des pratiques d'individualisation.

La question générale de recherche est subdivisée en trois objectifs :

1. identifier la fréquence d'utilisation des pratiques d'individualisation de l'enseignement (quantitative);
2. analyser la compréhension et l'utilisation des pratiques d'individualisation par les enseignants (qualitative);

3. identifier des facteurs en relation avec la fréquence et le type d'utilisation des pratiques d'individualisation de l'enseignement d'un groupe d'enseignants (mixte) (Paré, 2011, p. 82).

Les résultats des analyses portent sur deux éléments. Le premier élément expose la fréquence d'utilisation des pratiques d'individualisation de l'enseignement selon leur appartenance à un de ces quatre types : les pratiques de différenciation pédagogique, l'enseignement de stratégies d'apprentissage, l'accommodation (nommé adaptation dans la présente étude (MELS, 2006) ou la modification. Le deuxième élément expose les caractéristiques des enseignants et de leur milieu de travail. Ces éléments permettent de nommer des facteurs qui expliquent les choix des enseignants et leur compréhension des pratiques d'individualisation de l'enseignement.

Premièrement, les résultats concernant les pratiques de différenciation pédagogique permettent de conclure que deux pratiques seraient significativement fréquentes hebdomadairement ou quotidiennement. La première pratique consiste à varier les regroupements d'élèves dans les situations d'apprentissage et la seconde propose à un sous-groupe d'élèves une activité conçue spécifiquement pour eux (Paré, 2011). Concernant l'enseignement de stratégies d'enseignement, celles qui seraient significativement enseignées sont les stratégies de résolution de problèmes, de lecture et d'écriture. Pour ce qui est des pratiques d'accommodation, les pratiques significativement fréquentes seraient : reformuler plus simplement, accorder plus de temps et lire les consignes d'un travail. Il est à noter qu'une différence d'environ 20 points a été observée entre les pratiques d'accommodation en contexte d'apprentissage en comparaison au contexte d'évaluation. L'étude explique cette différence par une réserve des enseignants à effectuer des accommodations (adaptations) pour les élèves handicapés ou en difficulté lors des évaluations. Cette réserve pénalise ces élèves qui pourraient bénéficier de ces mesures qui les aident en contexte d'apprentissage (Paré, 2011). Enfin, en ce qui a trait aux pratiques de modification la plus fréquente serait de proposer moins de contenu que prescrit par le

programme. Cette recherche soulève que les enseignants qui ont recourt à cette pratique de modification le feraient souvent sans avoir utilisé d'autres mesures de soutien. De plus, ils modifieraient sans le constater. Les élèves en difficulté seraient donc privés d'occasions de développer leurs compétences. Ainsi, leur niveau de compétences ne peut que demeurer faible (Paré, 2011). Paré souligne par ailleurs que les mesures de modification ou les autres types de mesures d'individualisation devraient être utilisés en dernier ressort. En effet, le recourt à des mesures de modification poserait un risque important.

Deuxièmement, les résultats concernant la compréhension par les enseignants des pratiques d'individualisation et leur utilisation en classe puisse permettre de conclure qu'il existerait un lien entre les deux. La différenciation pédagogique ne serait comprise et utilisée que par le tiers des enseignants interrogés. L'enseignement des stratégies serait la plupart du temps réalisé en grand groupe sans tenir compte des besoins d'apprentissage des élèves handicapés ou en difficulté. L'accommodation serait peu utilisée, tandis que la modification serait significativement encore moins utilisée.

Enfin, cette étude a permis d'établir des facteurs qui favoriseraient la fréquence d'utilisation des pratiques d'individualisation de l'enseignement. Les variables sélectionnées par cette étude sont : le nombre d'années d'expérience en enseignement, le niveau scolaire d'enseignement, la participation à la formation continue, le nombre d'élèves, le nombre d'élèves HDAA et de ceux ayant un plan d'intervention dans la classe. «La formation continue est la seule variable favorisant l'utilisation des pratiques d'individualisation» (Paré, 2011, p. 236).

L'étude de Paré souligne qu'il serait important de former des groupes de soutien aux enseignants. Paré soutient que la différenciation pédagogique ne devrait pas être sous la responsabilité de l'enseignant seulement. De plus, le niveau d'enseignement serait

un prédicteur de l'utilisation des pratiques d'enseignement des stratégies. En effet, les élèves du cycle 1 et 2 auraient davantage de chance d'être exposé à l'enseignement des stratégies. Enfin, le nombre d'élèves avec un plan d'intervention prédirait l'utilisation des approches d'enseignement des stratégies.

En conclusion, cette étude s'avère être une des premières en son genre au Québec et ses résultats pourraient servir de base pour conduire d'autres études. Cette recherche propose des retombées davantage sur le plan de la recherche que pour des applications pratiques. Il est aussi souligné l'importance de balises ministérielles plus claires en matière d'individualisation des pratiques enseignantes au Québec. En conclusion, la chercheuse rappelle qu'il serait souhaitable que des études futures puissent permettre une généralisation des résultats. Des entrevues auprès d'autres acteurs scolaires, directions, orthopédagogues, conseillers pédagogiques et d'autres instruments pour la collecte de données, grille d'observation, entrevue de groupe, pourraient favoriser une meilleure conceptualisation des pratiques d'individualisation de l'enseignement.

2.13 Synthèse et comparaison des études

Les études sélectionnées sont en rapport avec le sujet et le contexte de notre étude. Le tableau 2.4 permet de consulter la synthèse de ces six recherches. Ensuite, le tableau 2.5 favorise la comparaison des études selon les mots-clés présentés dans notre cadre de référence, soit en rapport avec les approches de différenciation pédagogique (niveaux ou dispositifs), le contexte de l'étude ou les facteurs favorisant leur utilisation. Les mots et leurs acronymes correspondant sont indiqués dans les colonnes. Il s'agit de :

- la différenciation pédagogique (DP);
- l'adaptation (A);

- la modification (M);
- l'enseignement explicite (EE);
- l'enseignement réciproque (ER);
- l'enseignement stratégique (ES);
- les sous-groupes de besoins (SB);
- le travail d'équipe (TE);
- les effets sur la réussite scolaire (ERS);
- les élèves en difficulté d'apprentissage (EDA);
- le milieu défavorisé (MD);
- les EHDAA;
- la formation initiale (FI);
- la formation continue (FC).

Tableau 2.4
Synthèse des recherches sélectionnées

Titre	Chercheur/groupe de recherche	Résumé
Pédagogie différenciée : nature et évolution	Jobin (2007)	<p>Analyse des théories consacrées à la différenciation pédagogique afin d'établir une définition. La définition proposée porte sur trois éléments essentiels : l'utilisation par l'enseignant de plusieurs stratégies pédagogiques, la prise en considération des caractéristiques et des besoins individuels des élèves, ainsi que l'atteinte d'objectifs communs.</p> <p>De plus, Jobin propose une analyse des documents ayant évalué les effets des pédagogies différenciées sur la réussite des élèves. Elle conclut que la pédagogie différenciée recevrait peu ou pas d'arguments favorables de la part de la recherche à ce jour.</p>
Stratégies d'enseignement efficaces	Bissonnette <i>et al.</i> (2010)	<p>Une méga-analyse qui propose une recension des écrits sur les pédagogies différenciées. Ils souhaitent vérifier les effets de ces approches sur la réussite scolaire des élèves en milieu défavorisé.</p> <p>Les approches à privilégier seraient l'enseignement explicite et l'enseignement réciproque.</p>
L'intégration et les pratiques de différenciation pédagogique chez les enseignants québécois du premier cycle du secondaire	Kirouac (2010)	<p>La recherche tente de décrire, analyser et comprendre les pratiques d'enseignantes qui s'inspirent de la différenciation pédagogique. Trois enseignantes ont participé à l'étude.</p> <p>La formation continue semble avoir favorisé la compréhension et la mise en œuvre d'approche de différenciation pédagogique.</p>
Élèves en difficulté d'apprentissage en classe ordinaire : analyse de projets de services innovateurs au primaire	Dubé (2007)	<p>Cette étude propose une analyse de projets de services innovateurs pour répondre aux besoins des élèves en difficulté d'apprentissage. Un projet de service innovateur est un projet qui est caractérisé par un désir de faire mieux et d'améliorer ce qui existe. De plus, il s'agit aussi de comparer et analyser l'adéquation des projets avec les paradigmes de la réforme scolaire au Québec.</p> <p>Cette recherche démontre que même sans soutien financier supplémentaire, les écoles innovent et organisent autour des élèves en difficulté des mesures favorisant la réussite scolaire. Toutefois, même si les projets étaient positifs sur la réussite éducative des élèves, ils n'ont pas démontré l'augmentation de la réussite scolaire.</p>

Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés	Gauthier, Mellouki, Simard, Bissonnette et Richard (2004)	Cette recherche a pour objectif d'identifier des approches pédagogiques qui ont une influence sur la réussite scolaire des élèves provenant de milieu socio-économique faible. Elle recommande de privilégier le perfectionnement professionnel des intervenants scolaires sur l'enseignement explicite.
Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au programme de formation	Paré (2011)	Cette étude propose de présenter les pratiques d'individualisation de l'enseignement utilisées par les enseignants du primaire afin de favoriser l'accès au programme de formation générale aux élèves handicapés ou en difficulté intégrés dans les classes ordinaires. Elle souligne l'importance de former des groupes de soutien aux enseignants. Le niveau d'enseignement serait prédictif de l'utilisation des pratiques d'enseignement des stratégies. Les élèves de cycle 1 et 2 auraient plus de chance d'être exposés à l'enseignement des stratégies. De plus, le nombre d'élèves avec un plan d'intervention prédirait l'utilisation des approches d'enseignement des stratégies.

Tableau 2.5
Éléments du cadre de référence présents dans les études sélectionnées

Études	Approche	Niveaux		Dispositifs					Contexte				Facteurs		
		DP	A	M	EE	ER	ES	SG	TE	ERS	EDA	MD	EHDAA	FI	FC
1	x									x					
2	x			x		x			x						x
3	x									x				x	x
4	x														
5	x														
6	x	x		x						x					x
Total	6	1	1	2	1	1	1	1	4	2	1	1	1	1	3

Note : DP= différenciation pédagogique ; A= adaptation ; M = modification ; EE : enseignement explicite ; ER : enseignement réciproque ; ES : enseignement stratégique ; SG : sous-groupes de besoins ; TE : travail d'équipe ; ERS : effets sur la réussite scolaire ; EDA : élèves en difficulté d'apprentissage ; MD : milieu défavorisé ; FI : formation initiale ; FC : formation continue.

En consultant le tableau 2.5, nous constatons que les mots-clés les plus fréquents, en rapport avec le mémoire sont : la différenciation pédagogique (n=6), les effets sur la réussite scolaire (n=4) et la formation continue (n=3). Toutefois, des synonymes de différenciation pédagogique sont parfois employés par les autres chercheurs et certaines nuances sont mentionnées dans leurs travaux. Certains ont employés les termes pédagogie différenciée ou individualisation de l'enseignement.

Trois études traitent des *dispositifs au service de la différenciation pédagogique* (n=3), tandis qu'un seul expose les *niveaux de différenciation dans l'évaluation* (n=1) (Caron, 2003, 2008; Dubé, 2007; MELS 2006b, 2012a. Concernant le contexte, quatre études abordent aussi la réussite scolaire (n=4), deux parlent de ses effets sur les élèves en difficulté d'apprentissage (n=2), une sur les élèves en milieu défavorisé (n=1) et enfin une sur les ÉHDAA (n=1). Il est à noter que nous n'avons pas trouvé de recherches qui semblaient s'inscrire dans nos travaux en rapport avec la différenciation pédagogique en un contexte scolaire pluriethnique. Pour les facteurs favorisant la mise en place d'approches de différenciation pédagogique, trois suggèrent l'importance des activités de formation continue (n=3). Une étude prétend que la formation initiale en enseignement ne préparerait pas adéquatement à leur mise en place (n=1).

Notre mémoire s'inscrit dans ce courant. Il tente de contribuer en apportant un éclairage nouveau sur les approches de différenciation pédagogique au primaire en milieu pluriethnique et défavorisé. Nous avons considéré que les informations recueillies en français étaient suffisantes. Nous n'avons pas souhaité poursuivre la revue de littérature avec des études anglophones.

2.14 Objectifs de recherche

Le cadre de référence qui vient d'être présenté met en évidence les éléments nécessaires pour mieux comprendre la différenciation pédagogique. Ils caractérisent

le contexte de cette étude sont aussi décrits, soit la classe ordinaire, les milieux défavorisés et pluriethniques, la réussite scolaire et éducative.

Les objectifs de cette recherche sont en lien avec la compréhension et l'utilisation de la différenciation pédagogique par les enseignants œuvrant dans un contexte scolaire hétérogène. Parce que, la définition de la différenciation pédagogique, bien qu'avancée par plusieurs auteurs et chercheurs, demeure encore mal comprise. Il est difficile de mettre en relief le bon modèle qui propose les bases en adaptation de l'enseignement au regard des différences individuelles (Jobin, 2007). Il est aussi question d'analyser la perception des enseignants quant aux effets sur la réussite de leurs élèves de pratiques de différenciation pédagogique. En rapport avec le problème soulevé et la question de recherche, soit comment des enseignants du primaire œuvrant en classe ordinaire en milieu défavorisé et pluriethnique comprennent, utilisent et perçoivent les effets sur la réussite de leurs élèves des approches de différenciation pédagogique qu'ils appliquent? Nous tenterons donc d'atteindre les deux objectifs suivants :

1. analyser la compréhension et l'utilisation des pratiques de différenciation pédagogique par les enseignants du primaire en classe ordinaire, pluriethnique et défavorisé;
2. analyser la perception des enseignants des effets de la différenciation pédagogique sur la réussite scolaire et éducative de leurs élèves.

2.15 Résumé chapitre 2

Le présent chapitre a exposé le cadre de référence utilisé pour circonscrire notre recherche. Ainsi, il a précisé les définitions de la différenciation pédagogique, le contexte : la réussite scolaire et éducative, la classe ordinaire, l'école en milieu pluriethnique et défavorisé à Montréal et six recherches antérieures portant sur la différenciation pédagogique. Nous poursuivons avec la méthodologie.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Le chapitre précédant donnait des précisions concernant le cadre de référence qui guide cette recherche. Ce troisième chapitre présente la méthodologie utilisée pour opérationnaliser notre question et nos objectifs de recherche. Nous comptons analyser la compréhension et l'utilisation des pratiques de différenciation pédagogique et la perception des enseignants quant aux effets de ces pratiques sur la réussite de leurs élèves. Ces enseignants côtoient des élèves dont la réussite scolaire est compromise. Leurs élèves ont des besoins particuliers, soit en raison de leur origine ethnique ou sociale, de leur langue et leur appartenance à un groupe culturel, leur parcours migratoire, leur situation familiale, leurs styles d'apprentissage, les difficultés d'apprentissage ou leur handicap.

Dans le présent chapitre, la méthodologie sélectionnée afin d'atteindre les objectifs de notre étude sera présentée. Le type de recherche et le but de cette étude seront détaillés. La manière dont l'échantillon a été sélectionné, ainsi que sa taille seront précisés. Nous présenterons l'instrumentation pour la cueillette de données, le traitement des données, la procédure d'analyse, les considérations éthiques et les limites de la recherche.

3.1 Type de recherche

Cette étude qualitative est de type appliquée, car il est question de prendre assise sur des connaissances existantes afin d'en développer de nouvelles (Van der Maren, 2004). Elle est aussi de type empirique, car nous recueillons nos données à partir de la pratique réelle des enseignants (Gaudreau, 2012). De plus, elle est exploratoire, car les éléments du problème concerné par l'objet de recherche sont traités de manière à rendre la recherche inductive porteuse de sens (Van der Maren, 2004). Ce type de

recherche est surtout caractérisé par des données qui ne sont pas numériques (Lamoureux, 2000). Plusieurs recherches en éducation sont qualitatives, car elles cherchent à mieux analyser un phénomène en se préoccupant du caractère singulier des situations et contextes éducatifs.

Premièrement, nous avons amorcé notre cueillette par un questionnaire préalable administré avant les entrevues. Deuxièmement, nous avons recueilli des données à l'aide d'entrevues semi-dirigées. Ces entrevues étaient complétées par des *Récits exemplaires de pratiques enseignantes* qui seront décrits et analysés de manière typologique (Desgagné, 2005). Bien que la collecte de données ait été effectuée principalement à l'aide d'entrevues, nous avons commencé par un questionnaire préalable, l'observation des enseignantes, l'analyse des outils pédagogiques et un questionnaire complémentaire. Il a fallu inviter les enseignantes à compléter un questionnaire complémentaire afin de répondre plus adéquatement à nos objectifs de recherche. Les documents produits sont disponibles en annexe.

Nous avons utilisé les questionnaires préalables afin d'obtenir des données descriptives. De plus, les verbatims des entrevues semi-dirigées, les différents récits, les synthèses d'observation directe, les questionnaires complémentaires et l'analyse du matériel ont permis d'établir des liens entre les variables et les objectifs de recherche.

3.2 But de l'étude

Cette étude souhaite ajouter des éléments nouveaux quant à la compréhension, l'utilisation et à la perception des enseignants des effets sur la réussite de leurs élèves des pratiques de différenciation pédagogique. Kirouac (2010), dans ses travaux de maîtrise, a effectué une analyse du travail de trois enseignantes du secondaire qui utilisaient la différenciation pédagogique. Notre étude apporte un éclairage différent,

car nous avons effectué cette analyse auprès d'enseignants du primaire. Paré (2011), dans sa thèse, souligne l'importance de proposer des études sur les approches d'individualisation de l'enseignement (dont la différenciation pédagogique en fait partie) permettant la généralisation des résultats. Notre recherche ne prétend pas aspirer à la généralisation des résultats. Il est plutôt question de bonifier l'état des connaissances au Québec. Nous cherchons à proposer des études de cas rigoureuses auprès d'enseignantes œuvrant en milieu très hétérogène. Il s'agit aussi de tirer avantage des différentes sources, soit les entrevues, les questionnaires, les observations en classe et les analyses de matériel.

Tel que mentionné, la différenciation pédagogique fait référence « à diverses stratégies, reconnaît les différences individuelles des élèves et enfin, prend en considération les objectifs du groupe » (Jobin, 2007). Il subsiste un flou théorique entre les consignes du MELS, la formation universitaire initiale, la formation continue et la compréhension et l'application de la différenciation pédagogique dans les classes du primaire. Malgré des réformes en matière d'éducation qui placent la réussite du plus grand nombre et l'adaptation de l'enseignement pour répondre au besoin des élèves au cœur du programme (MELS, 2006a), il subsiste encore un manque de cohérence dans les politiques de formation des élèves (Paré, 2011). Nous cherchions à déterminer quelle est la compréhension des enseignants malgré le manque de consensus.

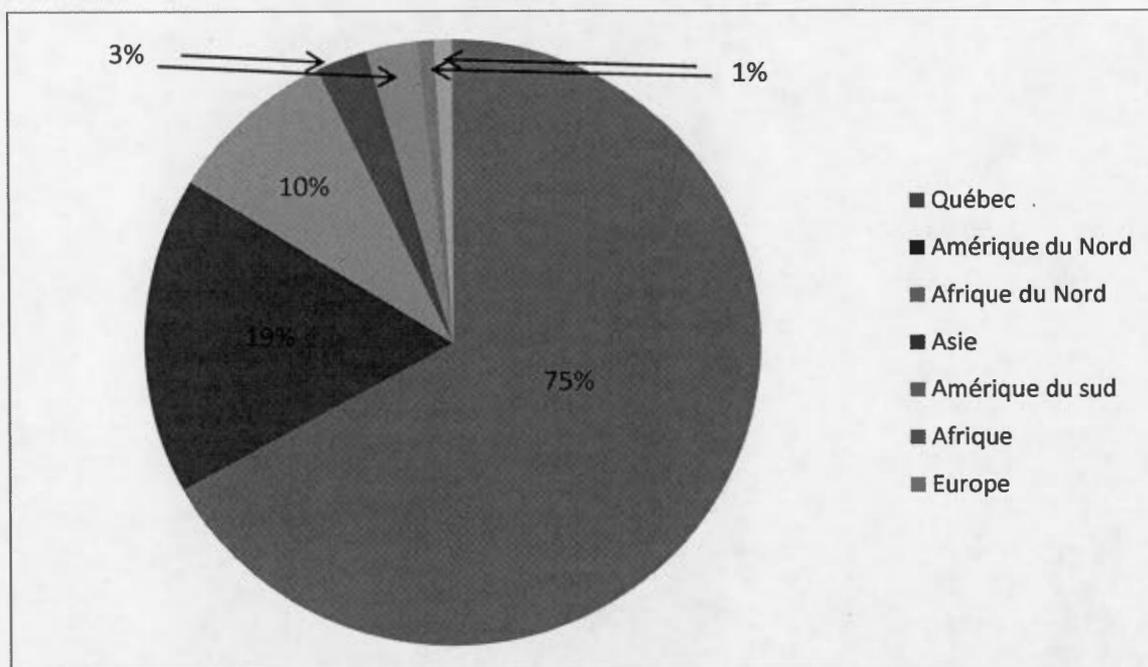
3.3 Portrait de l'école participante

L'école sélectionnée pour cette étude est située sur l'île de Montréal. Pour l'année scolaire 2012-2013, plus de 500 élèves la fréquentaient. Elle compte des classes de la maternelle à la sixième année et une classe spéciale pour élèves avec des difficultés d'adaptation (EDA). Comme cette étude tente d'analyser la compréhension des enseignants en regard des approches de différenciation pédagogique et leurs effets sur leurs élèves en milieu hétérogène, pluriethnique et défavorisé, l'école sélectionnée

pour cette étude présente ces caractéristiques. Afin de compléter le portrait de l'école, les services complémentaires, le nombre de spécialistes, les mesures visant les rapprochements famille-école-communauté et la rotation des enseignants sont énoncés.

Concernant la pluriethnicité, en 2012-2013, cette école accueillait des élèves de plus d'une vingtaine d'origines ethniques et de nationalités différentes. Les groupes les plus représentés sont les Québécois, les Haïtiens, les Américains, les Algériens et les Marocains. Les autres groupes sont minoritaires. Ces groupes présentent seulement les élèves immigrants de premières générations. Ces informations sont tirées des données rendues disponibles par la commission scolaire. Par souci de confidentialité, nous ne mentionnons pas la commission scolaire qui concerne la présente étude. Il est possible de consulter la figure 4.1 afin de prendre connaissance de la répartition des élèves pour l'année scolaire 2012-2013.

Figure 3.1
Répartition des origines des élèves de l'école en 2012-2013



Source : Données issues des documents rendus disponibles par la commission scolaire

En plus de la pluriethnicité, l'école accueille de nombreux élèves à risque ou handicapés et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (ÉHDAA). Pour l'année scolaire 2012-2013, l'école comptait une centaine de plans d'intervention actifs. Chaque classe compte moins d'élèves, car l'école est située dans un milieu défavorisé. Toutes les classes, de la maternelle à la sixième année accueillent un maximum de 20 élèves. Donc, comme l'école compte environ 500 élèves, il s'agit d'une moyenne d'environ cinq élèves HDAA par classe.

Concernant la défavorisation économique, l'école sélectionnée présente un *indice global de défavorisation* qui la place dans le 8^{ième} décile sur une possibilité de 10. Les déciles 8 à 10 correspondent aux écoles les plus défavorisées et les déciles 1 à 3 les moins défavorisées. À partir de la valeur des indices, le *Conseil de gestion de la taxe scolaire de Montréal* les regroupe en six catégories. Ces catégories sont les

niveaux de défavorisation socio-économique. Par la suite, chaque niveau est représenté par une couleur sur la carte de Montréal. L'école sélectionnée présente un niveau de concentration modérée (CGTSIM, 2013). Le niveau de concentration modérée correspond au deuxième niveau en importance de défavorisation sur une échelle de six niveaux. Tel que mentionné dans le cadre de référence, le *Conseil de gestion de la taxe scolaire* prend en considération quatre variables pour déterminer le niveau d'une école. Ces quatre variables sont le revenu familial, l'activité des parents, la monoparentalité féminine et la scolarité de la mère. La variable du revenu familial est considérée dans une proportion de 50%, tandis que les trois autres variables sont prises en compte à 16,67% chacune.

L'école bénéficie d'un soutien financier supplémentaire provenant du programme *d'Une école montréalaise pour tous*. Ce programme soutient financièrement les écoles identifiées comme étant en milieu défavorisé depuis 1997. Auparavant, le programme se nommait le *Programme de soutien à l'école montréalaise*. L'école administre ce budget en engageant des ressources supplémentaires et peut consacrer des sommes à des projets de services innovateurs. Ainsi, deux orthopédagogues supplémentaires ont été engagés en 2012-2013 afin d'aider des élèves en mathématique et il y a des ajouts de services en psychologie et en orthophonie.

Une partie du budget est consacrée pour un projet spécifique d'accompagnement en classe. Ce projet spécifique consiste d'abord à cibler les classes avec les moyennes les plus faibles. Ces moyennes sont celles tirées des bulletins faisant suite à la première étape. Ensuite, ces classes reçoivent un ajout de services qui correspond à l'embauche d'accompagnateurs ou accompagnatrices en classe. Le mandat de ces accompagnateurs est défini par les enseignants ciblés. En résumé, les enseignants accueillent cette personne pendant deux périodes d'une heure par semaine, en classe. Pendant ces périodes, l'enseignant peut choisir de travailler en sous-groupes et d'offrir davantage de soutien aux élèves avec des besoins spécifiques. Il peut aussi

travailler en grand groupe et demander à l'accompagnateur de s'asseoir à proximité d'un ou plusieurs élèves. Les enseignants peuvent aussi se regrouper avec une autre classe et diviser les élèves en sous-groupes de besoins et enseigner en équipes. Il est à noter que les enseignantes sélectionnées pour cette étude ont fait mention de ce service d'accompagnement en classe. Il sera possible de consulter ces informations dans la partie 4.3 sur les données provenant des analyses.

Tel que mentionné, l'école offrait, pour l'année scolaire 2012-2013, des services de psychologie et d'orthophonie. Ces services sont proposés aux élèves qui rencontrent des difficultés d'apprentissage et/ou de comportement et ayant un plan d'intervention. Ces services sont davantage requis afin d'évaluer les élèves et de mieux délimiter les causes de difficultés rencontrées. Les élèves qui bénéficient de ces services sont ceux qui ne progressent pas malgré les mesures de soutien en place, soit les services en orthopédagogie, les adaptations, les dispositifs proposés, les rencontres avec les parents et autres.

De plus, l'école comptait dans son personnel une psychoéducatrice. Cette dernière partageait son temps entre la classe EDA, les élèves ayant des difficultés de comportement et intégrés en classe ordinaire, les évaluations pour orienter un diagnostic de difficulté d'adaptation et différents services offerts aux enseignants et aux élèves. Par exemple, elle pouvait présenter en collaboration avec l'enseignante une formation sur les habiletés sociales aux groupes dans lesquels un élève rencontre des difficultés à entrer en relation avec ses pairs (voir récit exemplaire enseignante 2, annexe VI). Il peut s'agir aussi de rencontres individuelles avec un élève afin de le soutenir dans l'atteinte des objectifs fixés à son plan d'intervention.

Afin de favoriser les rapprochements entre l'école, la famille et la communauté, l'école propose diverses activités venant d'initiatives individuelles ou des sous-groupes d'enseignants que de programmes formels pour l'année scolaire 2012-2013. Par exemple, dans le cadre de la thématique de l'éducation physique, les parents sont invités à venir participer à un cours avec leur enfant; lors de la semaine de la lecture, les parents sont conviés à venir raconter des histoires à leurs enfants dans la bibliothèque de l'école; lors des projets spéciaux réalisés en classe, les parents sont conviés à y assister. De plus, la commission scolaire propose un catalogue de formations aux parents. Ainsi, une formation sur l'encadrement a été proposée aux parents. Cette formation est offerte par un consultant et défrayée par la commission scolaire.

Afin de rejoindre la communauté et les familles, l'école utilise les média-sociaux, ainsi qu'un portail qui permet à l'école de présenter les différents projets scolaires, rejoindre les familles des élèves qui sont souvent originaires d'autres pays et solliciter des partenaires bénévoles qui souhaitent s'impliquer.

En ce qui a trait à la rotation des enseignants, l'équipe est stable. En effet, plusieurs enseignants occupent un poste et peu d'entre eux changent d'école. De plus, les congés de maternité ou de maladie sont souvent assumés par des enseignants qui effectuent des contrats de remplacement de manière régulière. Concernant, la rotation entre les niveaux ou les cycles, elle est peu fréquente. Environ un enseignant par année change de niveau ou de cycle. De plus, la clientèle étant stable ou en augmentation d'une année à l'autre, les enseignants conservent leurs postes.

Le portrait de l'école sélectionnée pour l'étude a été présenté en décrivant les caractéristiques en lien avec les objectifs de notre étude. Il a été question d'exposer la pluriethnicité, la défavorisation et le caractère hétérogène des élèves qui la fréquentent. De plus, des éléments favorisant la description du milieu ont été

proposés, soit les services complémentaires, les mesures visant les rapprochements famille-école-communauté et la rotation des enseignants. Dans la prochaine partie du chapitre, le portrait des enseignantes sélectionnées est exposé.

3.4 Échantillon

Dans cette partie du travail, il sera question d'exposer la procédure d'échantillonnage, le tableau synthèse de cette procédure et la taille de l'échantillon.

3.4.1 Procédure d'échantillonnage

Notre échantillonnage était non-probabiliste, intentionnel et de convenance. Trois enseignantes ont été sélectionnées et ont accepté de participer volontairement à notre étude. Les enseignantes travaillaient à la même école que la chercheuse lors de la collecte de données, soit en mai et juin 2013 (n=3). La chercheuse est aussi enseignante au primaire. Les enseignantes de l'échantillon répondaient à des critères précis en lien avec la problématique de notre recherche, soit qu'ils travaillent en milieu montréalais, pluriethnique et défavorisé. Il s'agit de notre échantillonnage théorique (Gaudreau, 2011).

Les enseignantes sont impliquées dans leur milieu en regard des services à l'élève. Elles ont dans leur classe au moins un élève qui présente des besoins particuliers, bénéficie d'un plan d'intervention adapté et sollicite des mesures d'adaptation. Une enseignante pour chaque cycle du primaire a été sélectionnée. Les enseignantes participaient au projet de recherche sur une base volontaire. Elles n'ont pas reçu de compensation.

La chercheuse a présenté le projet à la direction de l'école primaire afin d'obtenir son accord. Ensuite, les trois enseignantes répondant aux critères de l'échantillon théorique ont été sélectionnées (Gaudreau, 2011). Le nombre restreint de participants interrogés permet une analyse plus approfondie (Lamoureux, 2000). Le choix de

trois participants favoriserait une compréhension juste et une analyse en profondeur de la question de recherche.

L'étude de cas permettrait la prise d'informations détaillées en rapport avec la question de recherche. Les enseignantes recrutées présentaient des profils différents. Elles sont différentes dans leur nombre d'années d'expérience, leur formation initiale ou leurs activités de formation continue et le cycle dans lequel elles enseignent (Kirouac, 2010). Bien que la recherche ne vise pas à comparer les enseignantes entre elles, les différences entre les participants permettaient d'effectuer une analyse plus large.

Ensuite, nous avons fait parvenir aux enseignants qui ont confirmé leur intention de participer au projet le questionnaire préalable, les questions posées à l'entrevue semi-dirigée, l'explication du récit de pratique enseignante, les canevas de l'observation en classe et d'analyse du matériel. Elles ont signé une lettre de consentement. Enfin, elles ont été rencontrées afin de préciser l'heure et la date de l'entrevue (Desgagné, 2005), l'observation directe en classe et l'analyse du matériel. Nous avons complété notre collecte de données par un questionnaire complémentaire. Il est possible de consulter la procédure d'échantillonnage dans le tableau ci-dessous.

Tableau 3.1
Procédure d'échantillonnage

Date	Étapes et instrumentation	Échantillon
Avril 2013	Rencontre de la direction et des enseignantes œuvrant dans l'école de la chercheuse. Remise du formulaire d'information et de consentement aux enseignantes (Annexe I)	Trois enseignantes dans l'école de la chercheuse
Mai 2013	Confirmer les dates pour les rencontres en vue des entrevues, les observations directes et l'analyse du matériel	Trois enseignantes contactées
Mai-juin 2013	Entrevues	Trois enseignantes rencontrées
Mai 2013	Analyse du matériel	Plan d'intervention, manuels, affiches, feuilles de route, plan de travail, etc.
Mai 2013	Observation directe en classe	Trois classes, où les enseignantes interrogées sont titulaires
Avril-mai 2014	Questionnaire complémentaire et validation des récits de pratiques enseignantes	Trois enseignantes sélectionnées

3.4.2 Taille de l'échantillon

Les enseignantes sélectionnées étaient souvent nommées par leurs pairs et/ou par la direction d'école comme étant celles qui adoptent des pratiques de différenciation pédagogique pour répondre aux besoins d'apprentissage de leurs élèves. Deux enseignants par cycle ont été ciblés. Le second était sollicité si le premier refusait de participer.

3.5 Instrumentation

Nous proposons une étude qualitative. La source de données principale est l'entrevue. Bien que l'entrevue semi-dirigée et le récit de pratique enseignante constituent les principaux outils pour notre collecte de données d'autres instruments sont venus la compléter. La problématique et le cadre de référence nous ont permis de proposer les instruments expliqués dans cette partie du travail. Ces instruments ont été sélectionnés afin d'obtenir des données sur les pratiques de différenciation pédagogique des enseignants sélectionnés. La section suivante expose les instruments utilisés et les raisons qui justifient leur utilité dans notre étude.

3.5.1 Questionnaire préalable

Comme nous avons décidé de réaliser une entrevue semi-dirigée et un récit de pratique enseignante, il devenait nécessaire de collecter des données descriptives. Ces données nous permettaient d'obtenir des informations personnelles pour connaître le parcours des enseignants et leur contexte scolaire. Ce questionnaire est disponible à l'annexe II. Ce questionnaire nous permet d'avoir une meilleure connaissance des enseignantes. De plus, comme il est court et rapide cela a permis de consacrer plus de temps pour des questions nécessitant un plus long développement lors de l'entrevue.

Le questionnaire est séparé en deux parties. La première partie du travail nous permet de recueillir des informations sur :

- la formation initiale;
- la formation continue;
- le nombre d'années d'expérience;
- le nombre d'années d'expérience dans l'école de l'étude;
- le nombre d'écoles dans lesquelles elles ont travaillées.

La seconde partie présente le contexte scolaire :

- niveau scolaire enseigné;
- nombre d'élèves;
- nombre d'élèves avec des plans d'intervention ou de travail;
- la collaboration avec les autres professionnels.

3.5.2 Entrevue semi-dirigée et récit exemplaire de pratique enseignante

Des données sur la compréhension, l'utilisation et la perception des enseignants des effets sur l'apprentissage de la différenciation pédagogique ont été obtenues par les entrevues. Cette manière de collecter les données nous a permis d'obtenir un témoignage verbal des enseignantes interrogées (Lamoureux, 2000). L'entrevue est le principal outil pour notre collecte de données. Elle nous permet de répondre à nos objectifs de recherche. Le canevas d'entrevue est disponible à l'annexe III. Ce canevas était davantage un guide nous permettant de mener chaque entretien. Une certaine latitude était permise afin de favoriser un climat de confiance et de se laisser guider par la conversation. Il s'agit de mettre en place un contexte de compréhension en adoptant une attitude empathique et manifester de l'intérêt (Desgagné, 2005; Lamoureux, 2000).

L'entrevue nous permet d'obtenir des informations concernant la différenciation pédagogique sur:

- la compréhension qu'en ont les enseignantes;
- la contribution de la formation initiale;
- la contribution de la formation continue;
- la contribution des collègues;
- les étapes de mise en place;
- la fréquence;
- les mesures de soutien des élèves ayant des besoins spécifiques;
- les avantages et les inconvénients.

Les entrevues ont eu lieu dans le local-classe des enseignantes. Les enseignantes ont d'abord répondu aux questions de l'entrevue pour poursuivre par le récit exemplaire de pratique enseignante. Les entrevues ont eu lieu en mai ou en juin 2013, soit vers la fin de l'année scolaire.

Pour le récit exemplaire de pratique, l'enseignante était invitée à élaborer autour des éléments suivants :

- décrire un élève qui a éprouvé des difficultés durant la présente année, bénéficie d'un plan d'intervention adapté (PIA) et a nécessité des mesures d'adaptation (Il présente des différences par rapport aux autres.);
- raconter les actions qui ont été posées afin d'adapter l'enseignement habituel pour répondre aux besoins de cet élève;
- situer de quelle manière le PIA a été mis en place pour soutenir la réussite de l'élève;
- préciser la perception des effets des pratiques de différenciation pédagogique sur les apprentissages de l'élève.

Pour le récit de pratique, la chercheuse a pris le rôle de guide afin que le récit puisse prendre forme autour de barèmes comprenant un début, un milieu et une fin. Elle aidait les enseignantes à percevoir le cas d'élève avec plus de recul. En favorisant l'approche réflexive, c'est grâce à ce regard à distance que les enseignantes pouvaient en faire ressortir l'exemplarité, ce qu'elles en retirent, ce qu'elles apprennent, ce qu'elles retiennent, ce qu'elles trouvent important de préciser..., et ce qui les concerne personnellement et en fonction de leur travail (Desgagné, 2005).

Le canevas de l'entrevue de récit exemplaire constitue aussi un cadre proposé par la chercheuse. En effet, il ne peut y avoir de mode d'emploi dans le cas d'un récit de pratique. Il faut donc, avant de débiter le témoignage, préciser aux enseignants en quoi consiste un récit de pratique qui pourrait susciter des données pertinentes et exemplaires. Nous avons proposé trois balises afin de spécifier les attentes de la chercheuse (Desgagné, 2005).

- Choisir un cas d'élève singulier : quoi raconter?

En définissant avec l'enseignante ce que l'on entendait par élève ayant des besoins particuliers ou en difficulté d'apprentissage. Ainsi, les enseignantes étaient d'abord amenées à élaborer autour de ces deux types d'élèves et d'en donner des exemples. Un élève singulier fait référence à un élève qui rencontre des difficultés et devant lequel nous faisons face à un problème à résoudre (Gervais et Desgagné, 2003 : dans Desgagné, 2005).

- Choisir de s'exprimer dans un mode délibératif : comment raconter?

Il s'agissait de préciser avec les enseignantes la forme d'expression à privilégier dans le discours. Le mode délibératif était préconisé au profit du mode procédural. Le délibératif s'apparente au processus de décision (par exemple : *avec cet élève, je me suis posé la question suivante... c'est alors que j'ai décidé...*). Tandis que le mode

procédural présente une manière de faire (par exemple : *c'est ce que j'ai fait quand c'est arrivé... et voici comment je m'y suis pris...*). (Desgagné, 1997, 1998, 2001; Desgagné, Bednarz, Couture, Poirier et Lebuis, 2001 : dans Desgagné, 2005)

- Choisir un cas exemplaire : lequel raconter?

Il fallait aussi préciser le terme exemplaire avec les enseignantes interrogées. En effet, le récit, pour être exemplaire, doit être représentatif de l'enseignant (un portrait de soi) et proposer un élément qui pourrait en apprendre aux autres enseignants et chercheurs. Il peut permettre aux autres de s'en inspirer dans leurs choix pédagogiques (Desgagné et Gervais, 1999; Desgagné, Gervais et Larouche, 2001 : dans Desgagné, 2005). L'entrevue était d'une durée d'environ 60 minutes. La durée de l'entrevue, la crédibilité et la clarté des questions ont préalablement été validées auprès d'un enseignant ne faisant pas partie de notre échantillon.

Il faut aussi mentionner que l'échantillon de convenance comporte de nombreux avantages, mais peut présenter certaines limites (Lamoureux, 2000). En effet, les liens entre la chercheuse et les enseignantes sélectionnées pouvaient interagir sur l'interprétation et l'analyse des données à venir. Par contre, la relation entre la chercheuse et les enseignantes pouvaient aussi favoriser un climat de confiance. De plus, comme la chercheuse a effectué les entrevues, elle s'est assurée de la constance des questions. Nous exposerons les solutions aux biais de la recherche dans le présent chapitre. L'entrevue a été enregistrée sur un appareil numérique et des notes ont été prises.

3.5.3 Observation directe en classe et analyse du matériel

L'observation directe en classe et l'analyse du matériel constituent d'autres outils utilisés qui sont intéressants pour mieux comprendre les choix pédagogiques des enseignants (Kirouac, 2010). Les activités en classe permettent de faire ressortir la

mise en œuvre de pratiques de la différenciation pédagogique (Tardif et Lessard, 1999).

Pour l'observation directe en classe, les enseignantes ont proposé une période de travail. Il n'y avait pas d'interaction directe avec les élèves. Une prise de notes a été effectuée. Un relevé continu événementiel a été composé durant l'observation (Annexe IV) (Dubé, 2007). Nous avons complété les informations recueillies lors des entrevues en observant l'organisation de la classe, les ressources disponibles et le matériel pédagogique favorisant la différenciation pédagogique (Kirouac, 2010). Nous invitons les enseignantes à nous présenter tout matériel utilisé pour aider les élèves ayant des besoins particuliers. Les informations recueillies pour l'analyse du matériel ont été consignées dans un tableau (Annexe VII).

3.5.4 Questionnaire complémentaire

Le début de l'analyse s'est effectué en janvier-février 2014. Suite à cette première analyse, il s'est avéré que les données collectées devaient être précisées pour atteindre nos objectifs de recherche. Nous avons donc invité les enseignantes participantes au projet à compléter un questionnaire complémentaire (Annexe VI).

Le questionnaire a été séparé en trois parties. La première partie du travail a permis de recueillir des informations sur les pratiques de différenciation pédagogique des enseignantes en rapport aux niveaux de différenciations (MELS, 2006b; MELS, 2012a; Caron, 2003, 2008). La deuxième partie a donné des informations sur l'utilisation par les enseignantes des différents dispositifs de la différenciation pédagogique (Dubé, 2007; Caron, 2003, 2008). Ces deux premières parties ont permis de préciser le premier objectif de recherche : analyser la compréhension des pratiques de différenciation pédagogique par les enseignants du primaire en classe ordinaire, pluriethnique et défavorisé.

Enfin, la troisième partie a permis d'obtenir des informations supplémentaires sur la perception des enseignantes quant aux effets des pratiques de différenciation pédagogique sur leurs élèves. Cette troisième partie a précisé le deuxième objectif de recherche : analyser la perception des enseignants quant aux effets des pratiques de différenciation pédagogique mises en place dans leur classe sur les apprentissages des élèves.

3.6 Traitement des données

Nous nous sommes inspirées de la méthode de classification verticale, d'analyse transversale et de la grille d'analyse de Gaudreau (2011). Les résultats ont aussi été interprétés selon une approche proposée par Van der Maren (1994). Ainsi, toutes les données recueillies à des fins d'analyse ont été segmentées. La première étape de l'analyse consiste à former des unités d'analyse. Il s'agit de la première étape associée à l'analyse des données. Miles et Huberman (2003) expliquent qu'il s'agit de recueillir l'information pour répondre à la question de recherche : comment des enseignants du primaire œuvrant en classe ordinaire en milieu défavorisé et pluriethnique comprennent et utilisent des pratiques de différenciation pédagogique et perçoivent les effets des approches de différenciation pédagogique? Nous allons expliquer les méthodes utilisées pour le traitement des données recueillies.

3.6.1 Le questionnaire préalable

Le questionnaire préalable avait pour objectif d'obtenir des données à des fins d'analyse et des données descriptives afin de dresser le portrait des enseignantes sélectionnées. Il délimitait les informations sur leur contexte scolaire. De plus, les informations recueillies favorisaient une meilleure connaissance des sujets et identifiaient des éléments pertinents pour préparer les entrevues. Il laissait davantage de temps lors des entrevues pour aborder les questions qui suscitaient davantage de développement.

3.6.2 L'entrevue semi-dirigée, l'observation en classe, l'analyse de matériel, le questionnaire complémentaire et le récit exemplaire de pratique enseignante

Dans le cadre de cette étude, nous avons recueilli de l'information provenant de plusieurs sources de données :

- entrevue semi-dirigée;
- récit exemplaire de pratique enseignante;
- observation en classe;
- analyse de matériel;
- questionnaire complémentaire.

À la suite des entrevues, la chercheuse a retranscrit les entrevues intégralement grâce aux enregistrements, sous forme de verbatim. Un logiciel de traitement de texte a été utilisé pour uniformiser. Concernant les récits exemplaires de pratique enseignante, les propos des enseignantes ont été synthétisés le plus fidèlement possible à partir des verbatims. Les propos du narrateur ont été respectés ainsi que la logique du récit afin de garder l'intérêt du lecteur (Desgagné, 2005). Par la suite, les enseignantes interrogées ont lu leurs récits pour vérifier si leurs propos ont été retranscrits fidèlement.

Les données des observations sont constituées de paroles, gestes, interventions, interactions entre les élèves, interactions entre l'enseignante et les élèves, interactions avec d'autres intervenants et l'organisation de la classe. La question de recherche a fourni des directives quant à l'orientation que devait prendre les données collectées lors de l'observation (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Ces données ont été retranscrites à l'aide d'un relevé continu événementiel (Annexe IV). Elles ont été recopiées à l'aide d'un logiciel de traitement de texte. Les informations ont été

retranscrites peu de temps après l'observation. Ainsi, les biais reliés à la perception et la mémoire ont été évités (Laperrière, 2003). Une synthèse des données a été effectuée.

Les données obtenues par l'analyse du matériel ont permis de collecter de l'information concernant le matériel utilisé en classe pour favoriser la mise en place d'approches de différenciation pédagogique. Il était question de prendre en considération le matériel qui était associé aux pratiques de différenciation pédagogique. Ces données ont été retranscrites dans un tableau (Annexe V). Les enseignantes devaient nous présenter le matériel utilisé, décrire ce matériel et mentionner l'objectif visé par ce dernier. À la suite de l'analyse du matériel, ces résultats ont été compilés dans une synthèse. Les enseignantes pouvaient consigner les réponses du questionnaire complémentaire en version informatique ou papier. En fonction du choix des enseignantes, la chercheuse a fait la vérification des réponses ou les a retranscrites à l'aide d'un logiciel de traitement de texte.

Toutes les données recueillies ont été mises en page à l'aide d'un logiciel de traitement de texte. Les informations pertinentes en lien avec notre cadre de référence ont été séparées en segments. Il a fallu numéroter chacun de ces segments, en débutant par le chiffre 1, pour chaque enseignante. Un segment pouvait être composé de quelques mots ou d'une ou plusieurs phrases. Chaque segment représente une *unité d'analyse*. Pour procéder à la prochaine étape qui consistait à l'analyse transversale, nous avons construit un tableau en lien avec notre cadre de référence. Le tableau présenté à la page suivante nous a permis de relier la plupart des unités d'analyse avec nos modèles de recherche, soit les niveaux de différenciation, les dispositifs au service de la différenciation pédagogique ou à la perception des enseignantes quant aux effets des pratiques de différenciation pédagogique sur la réussite scolaire et éducative de leurs élèves (MELS, 2006b, 2012a; Caron, 2003, 2008; Dubé, 2007). Les unités d'analyse qui n'ont pu être utilisées, car elles ne

correspondaient pas au cadre de référence, ont été considérées comme *résidus* et conservées pour une analyse subséquente.

Tableau 3.2
Analyse transversale
Correspondance des unités d'analyse avec les éléments du cadre de référence

		Thèmes du cadre de référence	Numéros des segments	Nombre de segments
Objectif 1	Niveau	Flexibilité		
		Adaptation		
		Modification		
	Dispositifs	Décloisonnement		
		Sous-groupe de besoins		
		Bouclage		
		Enseignement explicite		
		Enseignement coopératif		
		Centres d'apprentissage		
		Enseignement en équipe		
		Différencier les contenus et le matériel		
Objectif 2	Effets de la différenciation pédagogique sur la réussite des élèves			

(Dubé, 2007; MELS, 2006b; MELS, 2012a; Caron, 2003, 2008)

Les unités d'analyse des enseignantes ont été rassemblées dans des tableaux synthèses. Le premier concerne la définition générale de la différenciation pédagogique. Le second présente un tableau synthèse concernant les niveaux de différenciation (MELS, 2006b; MELS, 2012a; Caron, 2003, 2008). Le troisième, un tableau pour les dispositifs au service de la différenciation (Dubé, 2007; Caron, 2003, 2008). Le quatrième présente les résultats synthétisés des récits exemplaires. Enfin, deux tableaux ont permis de mettre en lumière les perceptions positives ou négatives des enseignantes des effets de la différenciation pédagogique sur la réussite scolaire de leurs élèves. Le tableau de la page suivante permet de représenter la synthèse pour cette étude.

Tableau 3.3
Synthèses des énoncés des enseignantes

Numéros des tableaux	Descriptifs
Tableau 4.16	Synthèse des énoncés des trois enseignantes : définition générale de la différenciation pédagogique (Jobin, 2007)
Tableau 4.17	Synthèse des énoncés des trois enseignantes : niveaux de différenciation pédagogique (MELS, 2006b, 2012a; Caron, 2003, 2008)
Tableau 4.18	Synthèse des énoncés des trois enseignantes : dispositifs au service de la différenciation (Dubé, 2007; Caron, 2003, 2008)
Tableau 4.19	Synthèse des analyses des récits exemplaires de pratiques enseignantes (Desgagné, 2005)
Tableaux 4.5, 4.9 et 4.13	Unités d'analyse portant sur la perception de chacune des enseignantes des effets de la différenciation pédagogique sur la réussite scolaire et éducative de leurs élèves
Tableau 4.20	Synthèse des résultats de la perception des enseignantes des effets positifs de la différenciation pédagogique sur la réussite scolaire et éducative de leurs élèves
Tableau 4.21	Synthèse des résultats de la perception des enseignantes des effets négatifs de la différenciation pédagogique sur la réussite scolaire et éducative de leurs élèves

Pour témoigner de chacun des résultats qualitatifs (Gaudreau, 2011), les tableaux sont présentés et analysés un à la fois. Des extraits d'entrevues, des extraits de réponses aux questionnaires ou des éléments des synthèses d'observation et d'analyse de matériel qui décrivent précisément le thème sont présentés dans le chapitre 4. Une

deuxième analyse plus fine a permis de valider la pertinence de chacun des thèmes en lien avec le cadre de référence. Ainsi, suite à cette seconde analyse, certaines unités ont été déplacées dans un autre thème ou considérées comme résidus.

Les figures rapportent les résultats chiffrés de notre étude. Il est à noter que les résultats chiffrés présentés dans cette étude ne constituent pas des données quantitatives. En effet, «les fréquences obtenues à la suite du comptage des apparitions [d'unités d'analyse], sont aussi des données qualitatives, car les fréquences ne sont que des empilages.» (Van der Maren, 1996, p. 84).

En résumé, le processus d'analyse des données se découpe en quatre étapes :

- le *codage* consiste au découpage du verbatim en segments que l'on numérote et auxquels nous faisons correspondre des unités d'analyse;
- le *classement* consiste à rassembler les unités d'analyse qui se ressemblent;
- la *catégorisation* exige de désigner des thèmes qui décrivent les unités d'analyse qui se ressemblent;
- et l'*interprétation* des différents thèmes (Gaudreau, 2011; Van der Maren, 1994).

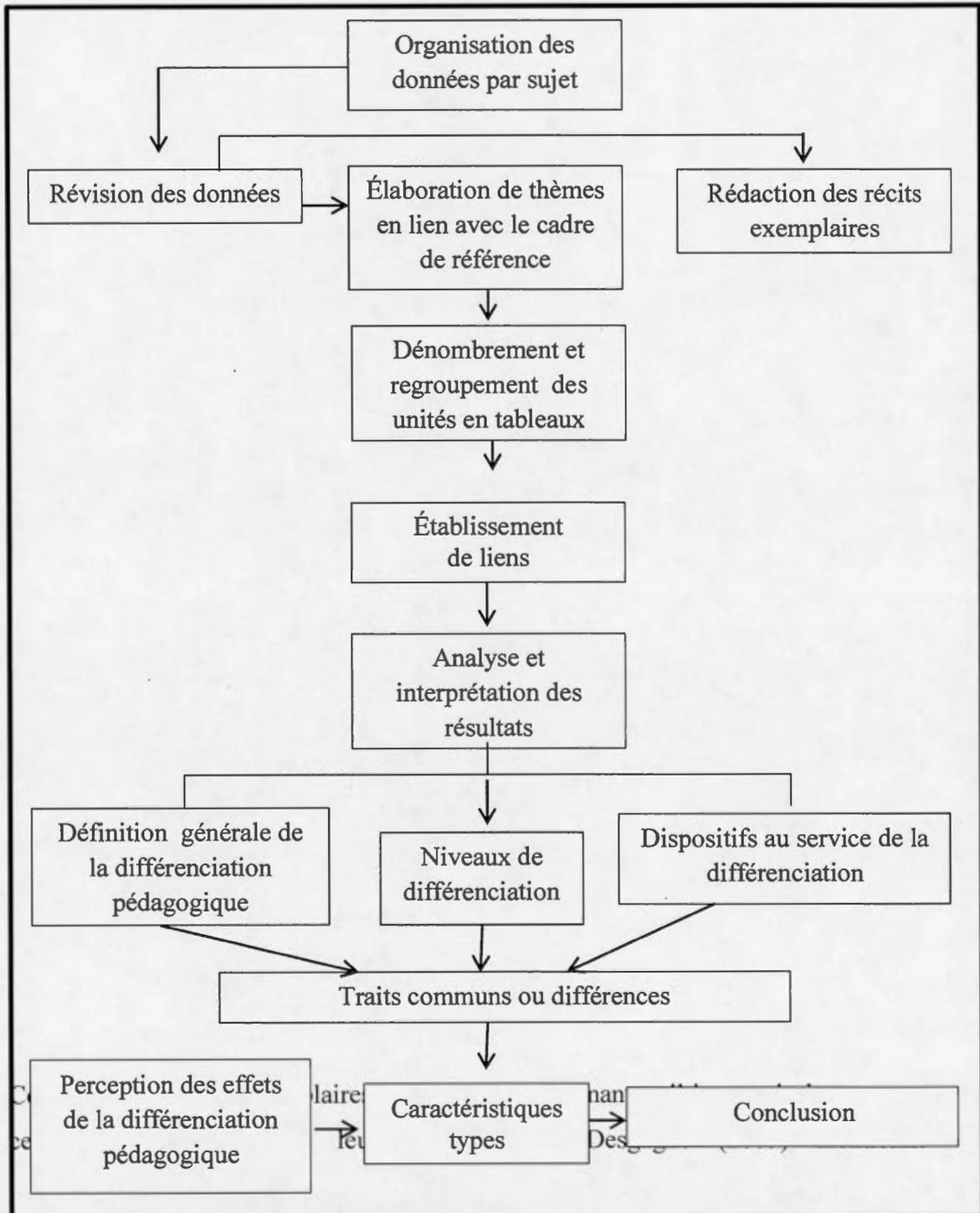
Le tableau ci-dessous permet de synthétiser les sources de données et les objectifs visés.

Tableau 3.4
Objectifs et sources de données

Objectifs	Sources de données
<ol style="list-style-type: none"> 1. Analyser la compréhension et l'utilisation des pratiques de différenciation pédagogique par les enseignants du primaire en classe ordinaire, pluriethnique et défavorisé. 2. Analyser la perception des enseignants quant aux effets des pratiques de différenciation pédagogique utilisées dans leur classe sur les apprentissages des élèves. 	<ul style="list-style-type: none"> • entrevue semi-dirigée; • récit exemplaire de pratique enseignante; • observation directe en classe; • analyse de matériel; • questionnaire complémentaire.

La figure ci-dessous schématise les étapes de l'analyse des résultats. Cette schématisation est inspirée de la pratique de l'étude de cas selon Merriam (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 248).

Figure 3.2
Étapes précédant l'analyse
lors des études de cas et l'analyse et l'interprétation des résultats



l'importance de garder la loge narrative qui vise à conserver l'intérêt du lecteur. Ainsi, il faut reconstruire les récits des enseignants en demeurant fidèle à leurs propos et en les reconstituant tel que raconté. Pour demeurer fidèle aux propos des enseignants, il est question dans la rédaction du récit de :

- rédiger un préambule;
- rester près de la parole : respect des expressions, du langage familier et courant;
- suivre la logique temporelle de l'événement et de la résolution du problème;
- rassembler les éléments descriptifs pour chaque partie du récit;
- éliminer les questions de la chercheuse;
- éviter les répétitions;
- ajouter en fin de récit les éléments pertinents sur la pratique courante de l'enseignant, mais non essentiels au récit.

À la suite de la rédaction des récits, les enseignantes ont été invitées à les lire et à en revoir le contenu afin que le tout respecte fidèlement leurs propos. Elles ont aussi dû trouver un titre représentatif du récit (Desgagné, 2005).

Afin d'extraire davantage de résultats des récits, en plus de les avoir soumis aux analyses verticales, transversales et en avoir tiré des unités d'analyse (Gaudreau, 2011), nous avons composé des résumés. Les résumés ont permis de délimiter les thèmes en lien avec la différenciation pédagogique. Pour mettre en évidence ces éléments, ils sont présentés dans des tableaux et certains extraits significatifs sont énoncés. Ensuite un second tableau synthèse a été composé. Ce tableau recoupe les thèmes des enseignantes entre elles de manière à en extraire les données les plus pertinentes et délimiter les ressemblances et les différences (Miles et Huberman, 2003).

3.7 Considérations éthiques

Une demande de certificat éthique a été déposée en avril 2013 afin de procéder à une collecte de données à partir de mai 2013. Un formulaire d'information et de consentement de notre projet a été remis aux enseignantes sollicitées (Annexe I). Ensuite, elles ont pu le compléter et le signer. Avant la collecte de données, un certificat éthique (numéro : 2012-0038A) a été octroyé à la chercheuse par le comité éthique l'Université du Québec à Montréal. La confidentialité est assurée, car le nom de l'école, des enseignantes, des élèves ou de tout autre intervenant évoqué dans l'étude n'ont pas été cités dans les résultats. Les données seront détruites cinq ans après l'année de publication.

3.8 Biais anticipés

La chercheuse ayant recruté les enseignantes dans son école doit considérer cet état de fait dans son étude et tenter d'en minimiser les effets. La relation entre la chercheuse et les enseignantes sélectionnées aurait pu susciter des biais dans le discours des participants de l'étude. Néanmoins, cette relation a permis un climat de confiance entre la chercheuse et les sujets. Ce climat a permis d'obtenir davantage d'informations. Malgré cette relation de confiance, il est nécessaire de prendre en considération les biais de cette étude et de tenter de les contrer.

Afin de contrer ces biais, nous avons effectué la triangulation des données. La triangulation est une stratégie de corroboration utilisée dans les recherches qualitatives afin de garantir la validité et la fidélité des données (Gaudreau, 2011). Un autre biais de recherche correspond au désir de répondre aux critères de l'étude par les enseignants. En effet, les enseignantes connaissant le sujet de la recherche pourraient être tentées de correspondre aux attentes (Gaudreau, 2011). Il est possible d'en minimiser les effets en effectuant la triangulation des données (Kirouac, 2010). Pour un même cas, nous avons six prises de données, soit le questionnaire préalable,

l'entrevue semi-dirigée, le récit exemplaire de pratique enseignante, l'observation directe, l'analyse du matériel et le questionnaire complémentaire.

3.9 Résumé chapitre 3

Le présent chapitre a présenté la méthodologie utilisée pour atteindre le but, les objectifs de notre étude, le type de recherche, l'échantillon, la procédure d'échantillonnage et la taille de l'échantillon. Les instruments ont été expliqués, soit le questionnaire préalable, l'entrevue semi-dirigée, le récit exemplaire de pratiques enseignantes, l'observation directe en classe, l'analyse du matériel et le questionnaire complémentaire, ainsi que le traitement et l'analyse des données recueillies. Les considérations éthiques et les biais envisagés ont terminé ce chapitre. Le prochain chapitre présente les résultats.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Cette recherche vise à répondre à la question suivante : comment des enseignants du primaire œuvrant en classe ordinaire en milieu défavorisé et pluriethnique comprennent et utilisent les approches de différenciation pédagogique et perçoivent les effets sur la réussite de leurs élèves? Afin d'obtenir réponse à cette question, il faut analyser leur compréhension et l'utilisation des pratiques de différenciation pédagogique (objectif 1). Il s'agit aussi d'analyser la perception des enseignants quant aux effets sur la réussite de leurs élèves des pratiques de différenciation pédagogique (objectif 2). Ce chapitre présente les résultats concernant la compréhension et la perception de trois enseignantes du primaire.

Dans ce chapitre, le portrait des trois enseignantes sélectionnées, qui sont synthétisés sous forme de tableaux. Les tableaux sont inspirés des travaux d'Authier (2010). Ensuite, les données provenant des analyses tirées des différentes sources de données pour chacune des enseignantes sont dévoilées. Enfin, les données des enseignantes sont exposées dans des tableaux synthèses. De plus, différentes figures illustrent les données recueillies.

4.1 Portrait des enseignantes

Il est question de présenter les caractéristiques des enseignantes de l'étude, mais aussi de démontrer la singularité de chacune, par rapport aux années d'expérience, au nombre d'écoles dans lesquelles elles ont travaillé depuis leurs débuts. Ces données sont tirées du questionnaire préalable. Tel que mentionné par Kirouac (2010) dans ses travaux, différents facteurs sont considérés pour l'analyse : des facteurs personnels, internes et externes. La présentation de ces trois portraits apporte des précisions sur

des caractéristiques personnelles et professionnelles des enseignantes sélectionnées. De plus, ces facteurs favoriseraient la fréquence d'utilisation des pratiques d'individualisation de l'enseignement (Paré, 2011). Comme Paré, nous avons pris en considération ces critères dans notre cueillette de données.

4.1.1 Enseignante 1

La première enseignante interrogée est originaire du Canada. Elle y est née et y a grandi. Elle était âgée de 29 ans au moment de la prise de données. L'enseignante 1 a suivi une formation initiale de baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement primaire. Elle a six ans d'expérience et elle a travaillé dans quatre écoles différentes. Lors de la collecte de données, elle en était à sa première année en tant qu'enseignante dans l'école sélectionnée. L'enseignante a manifesté des inquiétudes quant à la pertinence de sa participation au projet. Elle jugeait qu'elle avait peu d'expérience et de connaissances en regard des approches de différenciation pédagogique. Nous avons dû lui rappeler les raisons de notre choix et les objectifs de la recherche qui tentait notamment de vérifier la compréhension des enseignants. Nous lui avons mentionné à nouveau que nous avons besoin de participants ayant un nombre varié d'années d'expérience. Elle a suivi une formation continue proposée par le programme d'*Une école montréalaise pour tous* sur l'enseignement de l'écriture en milieu défavorisé.

Pour l'année scolaire 2012- 2013, elle enseignait en deuxième année et son groupe comptait 16 élèves. De ces 16 élèves, six avaient un plan d'intervention adapté (PIA). L'enseignante 1 profite des services en classe d'une orthopédagogue en français et en mathématique. À partir du mois de janvier, elle a bénéficié du soutien d'une accompagnatrice en classe à raison de 2 heures par semaine. Cette accompagnatrice a une formation en éducation spécialisée. Ce soutien est subventionné par le projet spécial décidé par l'équipe-école et la direction.

Tableau 4.1
Portrait enseignant 1

Informations personnelles	
Sexe	<ul style="list-style-type: none"> • Féminin
Origine	<ul style="list-style-type: none"> • Canadienne
Âge	<ul style="list-style-type: none"> • 29 ans
Parcours professionnel	
Formation universitaire	<ul style="list-style-type: none"> • Baccalauréat en éducation au préscolaire en enseignement primaire
Nombre d'écoles depuis l'obtention de son diplôme	<ul style="list-style-type: none"> • 4 écoles
Années d'expérience au cours de la carrière	<ul style="list-style-type: none"> • 6 ans
Formation continue	<ul style="list-style-type: none"> • Sur l'enseignement de l'écriture en milieu défavorisé, proposée par le programme d'<i>Une école montréalaise pour tous</i>
Années d'expérience dans l'école sélectionnée pour l'étude	<ul style="list-style-type: none"> • 1 an
Année scolaire 2012-2013	
Niveau scolaire enseigné	<ul style="list-style-type: none"> • 2^e année
Nombre d'élèves	<ul style="list-style-type: none"> • 16 élèves
Nombre d'élèves avec PIA	<ul style="list-style-type: none"> • 6 élèves
Soutien professionnel ou pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> • Orthopédagogie en français (hors de la classe, en sous-groupe) • Orthopédagogie en math (hors de la classe,

en sous-groupe)

- Accompagnement d'une TES en classe (pour certains élèves qui rencontrent des difficultés d'apprentissage)
 - Psychoéducation (pour un élève et en classe)
 - Psychologue (hors de la classe pour élève ciblé)
-

4.1.2 Enseignant 2

La deuxième enseignante interrogée est aussi originaire du Canada. Elle est au début de la quarantaine. L'enseignante 2 a suivi une formation initiale de baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement primaire. Elle a 17 ans d'expérience. Durant ces 17 années d'expérience, elle a travaillé dans deux écoles différentes. Lors de la collecte de données, elle en était à sa 16^{ième} année en tant qu'enseignante dans l'école sélectionnée. Elle a suivi des formations continues offertes par la commission scolaire, soit une sur l'enseignement à l'aide du matériel de manipulation en mathématique et l'autre sur l'enseignement stratégique. Pour l'année scolaire 2012-2013, elle enseigne en troisième année et son groupe comptait 20 élèves. De ces 20 élèves, cinq élèves avaient un plan d'intervention adapté (PIA).

Tableau 4.2
Enseignante 2

Informations personnelles	
Sexe	<ul style="list-style-type: none"> Féminin
Origine	<ul style="list-style-type: none"> Canadienne
Âge	<ul style="list-style-type: none"> 38 ans
Parcours professionnel	
Formation universitaire	<ul style="list-style-type: none"> Baccalauréat en éducation au préscolaire en enseignement primaire
Nombre d'écoles depuis l'obtention de son diplôme	<ul style="list-style-type: none"> 2 écoles
Années d'expérience au cours de la carrière	<ul style="list-style-type: none"> 17 ans
Formation continue	<ul style="list-style-type: none"> Le matériel de manipulation dans le développement des concepts et processus en arithmétique, offerte par la commission scolaire donnée par une conseillère pédagogique Formation en enseignement stratégique offerte par la commission scolaire donnée par une conseillère pédagogique
Années d'expérience dans l'école sélectionnée pour l'étude	<ul style="list-style-type: none"> 16 ans
Année scolaire 2012-2013	
Niveau scolaire enseigné	<ul style="list-style-type: none"> 3^e année

Nombre d'élèves	<ul style="list-style-type: none"> • 20 élèves
Nombre d'élèves avec PIA	<ul style="list-style-type: none"> • 5 élèves
Soutien professionnel ou pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> • Orthopédagogie en français (hors de la classe en sous-groupe) • Accompagnement en classe (pour une élève ayant un handicap visuel) • Accompagnement en classe (pour l'ensemble du groupe) • Enseignante en soutien pédagogique (ESP) (hors de la classe pour une élève ayant un handicap visuel)

4.1.3 Enseignante 3

La troisième enseignante interrogée est originaire du Canada. Elle y est née et y a grandi. Elle est dans la trentaine. L'enseignante 3 a suivi une formation initiale de baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement primaire. Elle a neuf ans d'expérience. Durant ces neuf années d'expérience, elle a travaillé dans trois écoles différentes. Lors de la collecte de données, elle en était à sa cinquième année en tant qu'enseignante dans l'école sélectionnée. Il est à noter que ces cinq années d'expérience se sont déroulées en deux périodes. Elle a débuté sa carrière dans cette école pour une durée de deux ans. Elle a ensuite travaillé quatre ans dans une autre école et enfin elle est revenue dans cette école depuis les trois dernières années. Elle a suivi une formation continue proposée par la commission scolaire sur les centres d'apprentissage. Elle enseigne en cinquième année. Pour l'année scolaire 2012-2013, son groupe comptait 15 élèves. De ces 15 élèves, quatre avaient un plan d'intervention adapté (PIA).

Tableau 4.3
Portrait enseignante 3

Informations personnelles	
Sexe	<ul style="list-style-type: none"> • Féminin
Origine	<ul style="list-style-type: none"> • Canadienne
Âge	<ul style="list-style-type: none"> • 33 ans
Parcours professionnel	
Formation universitaire	<ul style="list-style-type: none"> • Baccalauréat en éducation au préscolaire en enseignement primaire • Maîtrise en éducation
Nombre d'écoles depuis l'obtention de son diplôme	<ul style="list-style-type: none"> • 3 écoles
Années d'expérience au cours de la carrière	<ul style="list-style-type: none"> • 9 ans
Formation continue	<ul style="list-style-type: none"> • Formation sur les centres d'apprentissage offerte par la commission scolaire donnée par une conseillère pédagogique
Années d'expérience dans l'école sélectionnée pour l'étude	<ul style="list-style-type: none"> • 5 ans
Année scolaire 2012-2013	
Niveau scolaire enseigné	<ul style="list-style-type: none"> • 5^e année
Nombre d'élèves	<ul style="list-style-type: none"> • 15 élèves

Nombre d'élèves avec PIA	<ul style="list-style-type: none"> • 4 élèves
Soutien professionnel ou pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> • Orthopédagogie en français (en classe et hors de la classe en sous-groupe) • Orthopédagogie en math (hors de la classe en sous-groupe) • Accompagnement en classe (en classe pour tous)

Le portrait des trois enseignantes ainsi que les tableaux synthèses ont été présentés. Pour la troisième partie du chapitre, il est question d'exposer les données provenant des analyses transversales des entrevues, questionnaires, observations et analyses de matériel.

4.2 Données provenant des analyses

Ces données proviennent des analyses transversales tirées des entrevues, questionnaires, observations et analyse de matériel. Nous présentons les données de chaque enseignante par source d'informations. De plus, il est possible de consulter l'analyse des récits exemplaires de pratique enseignante (Desgagné, 2005). Il s'agit de courtes analyses visant à mettre en lumière les éléments relatifs à la différenciation pédagogique et en rapport avec les modèles de cette étude (MELS, 2006b, Jobin, 2007; Dubé, 2007; Caron, 2003, 2008). Des passages clés des récits sont aussi présentés afin d'appuyer l'analyse. Les récits sont présentés à l'annexe VII.

4.2.1 Données enseignante 1

Définition générale

Concernant la définition générale de la différenciation pédagogique, l'enseignante considère qu'il s'agit de moyens et de stratégies qui favorisent l'autonomie dans le travail et mènent à la réussite d'objectifs fixés durant l'année : « [...] soit au niveau

du matériel, des stratégies dans les cahiers, dans les activités. J'associe beaucoup la différenciation pédagogique à l'autonomie »).

Niveaux et dispositifs de la différenciation pédagogique

À la suite de l'analyse des données d'entrevue tirées des verbatims, nous avons conservé 84 unités d'analyse, en lien avec nos objectifs de recherche, pour des fins d'analyse. Parmi ces unités d'analyse, on retrouve 70 unités qui contribuent à atteindre le premier objectif et 24 qui nous permettent de répondre au second. Dans le tableau ci-dessous, nous présentons la répartition des 70 unités d'analyse en rapport avec le modèle de recherche présenté au tableau 2.3 du cadre de référence.

Tableau 4.4
Nombre d'unités en lien avec
l'utilisation de la différenciation pédagogique pour l'enseignante 1

Éléments	Nombre
Flexibilité	1
Adaptation	8
Modification	2
Décloisonnement	10
Sous-groupe de besoins	4
Bouclage	5
Enseignement explicite	0
Travail d'équipe	8
Centres d'apprentissage	9
Enseignement en équipe	2
Différencier les contenus et le matériel	21

Le tableau 4.4 vise à répondre à l'objectif 1. Il indique que les dispositifs et les niveaux de différenciation pédagogique utilisée par l'enseignante 1 sont : différenciation des contenus et le matériel (n : 21), ensuite le décloisonnement (n : 10) et enfin, les centres d'apprentissage (n : 9). L'adaptation (n : 8) et le travail d'équipe (n : 8) ont été mentionnés ou observés souvent. Tandis que les autres éléments ont été abordés ou observés dans une proportion moindre. La synthèse des segments quant à la perception des effets des pratiques de différenciation pédagogique mises en place dans leur classe sur la réussite des élèves est présentée à la page suivante.

Perception des effets sur la réussite des élèves

Le tableau 4.5, présenté à la page suivante, illustre la perception de l'enseignante 1 en regard des effets des approches de différenciation pédagogique sur la réussite scolaire et éducative de ses élèves. Ces unités d'analyse proviennent des entrevues. Lorsque les unités d'analyse proviennent des entrevues, elles sont présentées entre guillemets. D'autres unités d'analyse proviennent aussi du relevé d'observation en classe, de l'analyse du matériel ou du questionnaire complémentaire. Celles-ci sont précédées de tirets. Tel que mentionné à la figure 3.1, dans la méthodologie, ce tableau met en lumière les caractéristiques types et permet de formuler des conclusions en lien avec l'objectif 2.

Tableau 4.5
Unités d'analyse portant sur la perception de l'enseignante 1
des effets de la différenciation pédagogique sur la réussite de ses élèves

Aspect positif	
Catégorie	Extrait
Autonomie	<p>«Permet de développer l'autonomie dans son travail.»</p> <p>«Favorise l'autonomie.»</p> <p>«Il peut développer son autonomie.»</p> <p>«Pour lui, l'autonomie est là.»</p> <p>-Les élèves développent une certaine autonomie et une pensée plus aiguisée. Ils ont conscience de leurs forces et de leurs difficultés.</p> <p>«La semaine dernière, j'ai fait une évaluation et l'élève a réussi à la faire toute seule.»</p>
Estime de soi	<p>«L'estime de soi est meilleure aussi parce qu'il n'a pas l'impression que le professeur est derrière lui, au-dessus de son épaule à lui dire quoi faire.»</p> <p>«Plusieurs élèves vont profiter des mesures de différenciation pédagogique pour prendre confiance en eux.»</p> <p>«La fierté qu'elle avait d'avoir complété l'évaluation seule.»</p>
Éviter les mesures de classement particulier	<p>« [Grâce à toutes les adaptations], il est encore dans ma classe et il y a du travail qui se fait.»</p>
Motivation	<p>-Je crois que cela les motive plus. L'enseignement magistral a ses avantages, mais ne met pas les élèves au centre de leurs apprentissages.</p>
Positif pour l'élève	<p>«La différenciation c'est un plus pour eux.»</p> <p>«La différenciation que l'on met en place en classe vient aider l'élève, lui donne un coup de main.»</p> <p>«Ce que l'on fait en classe c'est payant.»</p>
Réussite scolaire	<p>«Mener vers la réussite, l'atteinte des objectifs fixés durant l'année.»</p> <p>«Nous on le voit qu'elle s'améliore, mais là elle le voit c'est</p>

	<p>tangible, c'est sur papier, elle a une note qui le prouve. >></p> <p>- Lorsque les élèves sentent qu'ils ont entre leurs mains leur réussite, le taux de réussite augmente, car ils sont impliqués.</p>
Aspect négatif	
Dépendance envers l'enseignante	<p>«J'ai un élève que dès que je mets en place des mesures de différenciation, il se dit comme, ben de toute façon elle va le faire pour moi. Ça peut devenir un <i>couteau à double tranchant</i>.»</p> <p>«J'ai l'impression que des élèves vont se laisser porter par ça.»</p>
Devrait mieux cibler les élèves concernés	<p>-Le [projet d'accompagnement en classe] n'a pas donné les résultats escomptés. Je crois avoir mal ciblé les élèves. J'aurais dû utiliser ce [service] pour travailler avec les élèves fragiles plutôt que faibles et ainsi avoir un petit groupe avec lequel travailler.</p>

Résultats tirés du récit exemplaire

Le tableau ci-dessous présente le résumé du récit exemplaire de pratique pour l'enseignante 1 (Desgagné, 2005). Il est possible de consulter le récit exemplaire complet de l'enseignante 1 à l'annexe VI. Ensuite, nous avons effectué une analyse et présenté les résultats au tableau 4.7. Tel que mentionné dans la méthodologie à la figure 3.1, cette étape des travaux consiste à regrouper les unités en tableau. Ensuite, il suffit d'analyser et d'interpréter les résultats en lien avec les modèles sélectionnés pour cette étude et qui sont présentés dans le cadre de référence au tableau 2.3. Il consiste finalement de mettre en lumière des traits communs, en ressortir des caractéristiques types et présenter des résultats au regard des objectifs.

Tableau 4.6
Résumé du récit exemplaire de l'enseignante 1

Résumé du récit

L'enseignante nous raconte une expérience vécue avec un jeune garçon. Elle en est à sa première année au sein de cette école. Elle enseigne dans un groupe de deuxième année. L'élève manifestait des difficultés d'adaptation et de comportement. Ces difficultés ont été observées dès la maternelle. Il est scolarisé dans cette école depuis la maternelle et a un dossier d'aide depuis. Il a été scolarisé en maternelle 4 ans dans une autre école du quartier. Lors de la prise de données, l'enfant était en deuxième année et était âgé de 8 ans.

L'enseignante et le comité d'aide ont mis en place un plan d'intervention adapté qui permettait à l'enfant de choisir des moyens pour l'aider à se calmer au besoin. L'enseignante souhaitait permettre à l'élève de vivre des réussites scolaires et éducatives et demeurer en classe. Grâce au PIA et à l'engagement de l'enseignante, l'élève a pu poursuivre sa scolarité dans sa classe ordinaire jusqu'en juin. Par contre, l'analyse du dossier et des besoins de l'élève ont permis de conclure que la scolarisation en classe EDA serait souhaitable pour la prochaine année.

Le tableau 4.7 analyse les récits de pratique enseignante et met en perspective les modèles de cette étude, soit les niveaux de la différenciation pédagogique (MELS, 2006b, MELS, 2012a) et les dispositifs à son service (Caron, 2003, 2008; Dubé, 2007). Il permet de répondre à l'objectif 2 concernant la compréhension et l'utilisation des enseignantes des modèles de différenciation pédagogique.

Tableau 4.7
Résultats récit de l'enseignante 1

Analyse des moyens proposés	Passages clés
<p>Le deuxième niveau de différenciation dans la pratique enseignante, <i>l'adaptation</i>, consiste à proposer des changements dans les <i>situations d'apprentissage et d'évaluation</i> (SAÉ) afin de permettre à l'élève qui a des besoins particuliers de cheminer dans la tâche en étant en mesure de la compléter (MELS, 2006b). Ces changements doivent être consignés dans le PIA. Ce niveau s'actualise dans les recommandations du MELS par des mesures pouvant être reconduites lors des situations d'évaluation. (MELS, 2006b; MELS, 2012a). L'enseignant doit planifier les situations d'apprentissage et prévoir les adaptations qui touchent les tâches. Ces adaptations peuvent être à l'égard des comportements ou de l'environnement de l'élève.</p> <p>Comme l'élève concerné par le récit rencontre des difficultés de comportement, lorsqu'il est devant un défi lors d'une tâche ce dernier ne fait plus le travail demandé. Les moyens proposés dans son plan d'intervention lui permettent donc de pouvoir reprendre son calme et poursuivre son travail dans un endroit isolé ou de prendre plus de temps pour terminer afin d'être disposé à travailler.</p>	<p>« Quand il sentait qu'il était en colère et qu'une crise venait, il pouvait faire des mandalas dans la classe, jouer avec de la gommette bleue, prendre un livre et s'asseoir dans un endroit calme. Il pouvait s'éloigner du travail à faire, prendre une pause et reprendre la tâche plus tard.»</p>
<p>L'enseignante propose aussi le dispositif au service de la différenciation, de l'enseignement coopératif (Dubé, 2007). Elle emploie le pairage. Elle choisit des élèves qui ont des compétences sociales plus développées afin de garantir la réussite du travail d'équipe. Le pair accompagne l'élève dans l'exécution d'une tâche. Il est à noter que l'élève peut aussi recourir à ses moyens et se retirer du travail au besoin. Il s'agit alors de l'utilisation combinée d'un niveau de différenciation (MELS, 2006b) et d'un dispositif au service de la différenciation (Dubé, 2007; Caron, 2003, 2008).</p>	<p>«S'il est en travail d'équipe, il peut s'éloigner et continuer le travail seul. Je dois choisir des élèves qui sont ouverts d'esprit pour travailler avec lui. Je le place avec ceux qui ne sont pas dérangeants, patients, qui sont de bons modèles aussi. Des élèves persévérants qui même s'ils rencontrent des difficultés ne se découragent pas et continuent le travail.»</p>

4.2.2 Données enseignante 2

Définition générale

Concernant la définition générale de la différenciation pédagogique, l'enseignante considère en entrevue qu'il s'agit de moyens et de stratégies que l'on met en place : « Comment on va adapter le contexte pour l'élève avec des besoins particuliers. [...] Généralement les règles ordinaires de classe fonctionnent pour la majorité des élèves. Pour un élève qui rencontre des difficultés [...], ça ne suffit pas, il va falloir que tu adaptes. » L'enseignante fait référence à l'adaptation que l'on retrouve dans les trois niveaux de différenciation du premier modèle de notre étude (MELS, 2006b, 2012a; Caron, 2003, 2008). L'enseignante nous mentionne qu'adapter son enseignement peut les aider à progresser et à réussir : « On veut tous les amener à la réussite, c'est ce qu'on voudrait. À tout le moins leur faire faire des pas et de progresser. » Selon elle, la différenciation pédagogique favorise le respect de chacun : « La différenciation permet de tenir compte des différences des élèves. Ils ont des intérêts, des besoins, des capacités et des façons différentes d'apprendre. »

Niveaux et dispositifs de la différenciation

À la suite de l'analyse des données d'entrevue tirées des verbatims, nous avons conservé 65 unités d'analyse, en lien avec nos objectifs de recherche, pour des fins d'analyse. De ces unités, 53 nous permettent d'atteindre le premier objectif et 12 visent à atteindre le second. Dans le tableau ci-dessous, nous présentons la répartition des 53 unités d'entrevues, de questionnaires, d'observation ou d'analyse de matériel en rapport avec le modèle de recherche présenté au tableau 2.3 du cadre de référence.

Tableau 4.8
 Nombre d'unités en lien avec
 l'utilisation des éléments de la différenciation pédagogique pour l'enseignante 2

Éléments	Nombre
Flexibilité	0
Adaptation	17
Modification	3
Décloisonnement	4
Sous-groupe de besoins	4
Bouclage	6
Enseignement explicite	3
Travail d'équipe	3
Centres d'apprentissage	1
Enseignement en équipe	3
Différencier les contenus et le matériel	9

Le tableau 4.8 permet de répondre à l'objectif 1. Il met en valeur les dispositifs et les niveaux de différenciation pédagogique compris et utilisés par l'enseignante 2. Ils concernent le niveau de différenciation l'adaptation (n : 17). Ensuite, il s'agit du dispositif : différencier les contenus et le matériel pédagogique (n : 9). Enfin, la modification, le décloisonnement, les sous-groupes de besoin, le bouclage, l'enseignement explicite, le travail d'équipe, les centres d'apprentissage et l'enseignement en équipe ont été mentionnés ou observés, dans une proportion moindre, soit entre une et six fois. Tandis que la flexibilité n'a pas été abordée ou

observée. La synthèse des segments quant à la perception des effets des pratiques de différenciation pédagogique mises en place dans sa classe sur les apprentissages des élèves est présentée à la page suivante.

Perception des effets sur la réussite des élèves

Le tableau 4.9, présenté à la page suivante, illustre la perception de l'enseignante 2 en regard des effets des approches de différenciation pédagogique sur la réussite scolaire et éducative de ses élèves. D'autres unités d'analyse proviennent aussi du relevé d'observation en classe, de l'analyse du matériel ou du questionnaire complémentaire. Ceux-ci sont précédés de tirets. Tel que mentionné à la figure 3.1, dans la méthodologie, ce tableau met en lumière les caractéristiques types et permet d'atteindre l'objectif 2.

Tableau 4.9

Unités d'analyse portant sur la perception de l'enseignante 2 des effets de la différenciation pédagogique sur la réussite scolaire et éducative de ses élèves

Aspect positif	
Catégorie	Extrait
Autonomie	<p>«Pour aider ça aide. Que ça soit pour l'apprentissage [...] l'autonomie est là.»</p> <p>«Les élèves travaillent avec autonomie.»</p> <p>« [L'enseignement coopératif] responsabilise les élèves et les aide à s'organiser et se structurer.»</p> <p>« [Adapter le matériel pédagogique et/ou son contenu] permet un engagement de l'élève malgré ses difficultés.»</p> <p>- Favorise l'engagement de la part de l'élève malgré ses difficultés.</p>
Facilite la compréhension des notions	<p>« [L'enseignement explicite] démontre clairement et précisément les étapes aux élèves. Ça augmente la compréhension et les apprentissages sont mieux consolidés.»</p> <p>«La différenciation rend les apprentissages plus efficaces et accessibles. »</p>
Motivation	<p>« [Adapter le matériel pédagogique et/ou son contenu rend] le défi raisonnable et motivant.»</p> <p>«La différenciation favorise l'engagement [par une meilleure compréhension].»</p> <p>«Tous les dispositifs au service de la différenciation soutiennent la motivation de l'élève.»</p>
Positif pour l'élève	<p>«L'avantage de mettre des choses en place dans la plupart des cas, ça donne des résultats.»</p> <p>-Défi raisonnable et motivant</p>
Relation avec les	« [L'enseignement coopératif aide] le travail sur les habiletés

pairs	sociales.»
Réussite scolaire	« [...] tu vas adapter pour lui permettre de résoudre son problème et de l'amener vers la réussite. [...] À tout le moins de faire des pas et de progresser. Tu sens que tu l'aides, que tu le fais cheminer, avancer. » « En répondant aux besoins des élèves, on augmente la réussite. »
Aspect négatif	
Limites	« Il y a [des élèves que la différenciation pédagogique] ne les fait pas avancer, qu'ils ne progressent pas. L'impuissance. [...] Ils ont besoin d'une évaluation. » « Il est en réussite. Il fait ses devoirs et leçons [avec] toutes les adaptations qui sont encore utilisées. Elles sont pleinement efficaces depuis le début de la médication »

Résultats tirés du récit exemplaire

Le tableau 4.10 présente le résumé du récit exemplaire de pratique pour l'enseignante 2 (Desgagné, 2005). Il est possible de consulter le récit exemplaire complet de l'enseignante 2 à l'annexe VI. Ensuite, nous avons effectué une analyse et présenté les résultats au tableau 4.11. Tel que mentionné dans la méthodologie à la figure 3.1, cette étape des travaux consiste à regrouper les unités en tableau. Ensuite, il s'agit d'analyser et d'interpréter les résultats en lien avec les modèles sélectionnés pour cette étude et présentés dans le cadre de référence au tableau 2.3. Il s'agit finalement de mettre en lumière des traits communs, en ressortir des caractéristiques types et proposer une conclusion.

Tableau 4.10
Résumé du récit exemplaire de l'enseignante 2

Résumé du récit

L'enseignante accueille dans sa classe de troisième année un élève qui présente de nombreux comportements dérangeants. Il a de la difficulté à se concentrer et faire les travaux demandés. L'enseignante doit mettre en place des adaptations et soutenir la famille dans les différentes étapes à franchir afin d'aider cet élève. Il était nouveau à l'école et le PIA des années précédentes et les objectifs fixés ne correspondaient pas à ceux déterminés pour l'année scolaire de l'expérimentation.

Il s'avère que les moyens mis en place dans le PIA ne suffisaient pas à soutenir l'enfant dans sa réussite scolaire et éducative. La mère consulte un médecin et ce dernier propose un traitement médical pour le déficit d'attention avec hyperactivité. À la suite du traitement, l'enfant est davantage en mesure d'effectuer les différents travaux scolaires autant en classe qu'à la maison. Les moyens utilisés sont plus efficaces et ce dernier est en réussite scolaire.

Le tableau 4.11 analyse les récits de pratique enseignante et met en perspective les modèles de cette étude, soit les niveaux de la différenciation pédagogique (MELS, 2006b, MELS, 2012a) et les dispositifs à son service (Caron, 2003, 2008; Dubé, 2007). Il permet de répondre à l'objectif 2 concernant la compréhension des enseignantes des approches de différenciation pédagogique.

Tableau 4.11
Résultats récit de l'enseignante 2

Analyse des moyens	Passages clés
<p>L'enseignante utilise le retrait de classe dans un endroit calme afin de l'aider à se concentrer et poursuivre la tâche demandée. Il s'avère que l'élève se sent isolé et marginalisé par ce moyen. L'enseignante se retrouve dans une impasse.</p>	<p>«Au départ, le fait de sortir de la classe, il comprenait que c'était un endroit calme pour travailler. Ensuite, il sortait aussi parce qu'il dérangeait les autres. Il s'est mis à voir négativement les retraits de classe. Nous étions dans une impasse. Je ne pouvais plus endurer ça. Je sentais qu'il était triste. Il n'agissait pas ainsi pour mal faire.»</p>
<p>Il dispose d'une adaptation concernant son espace de travail. Dans cette classe, les élèves sont assis en équipe et l'enseignement coopératif est utilisé quotidiennement.</p> <p>Afin de lui permettre de bien se concentrer dans ses travaux, l'élève est installé à une place individuelle. Il est invité à se placer avec des coéquipiers de son choix lors des travaux d'équipe. Il a bénéficié d'interventions spécifiques afin de le guider dans le choix de pairs positifs avec lesquels il peut compléter les tâches adéquatement.</p>	<p>«Il a encore une place individuelle pour l'aider à bien se concentrer lors des explications ou des travaux individuels. Quand nous faisons un travail d'équipe, il peut aller rejoindre quelqu'un. Il y a des fois où ça fonctionnait et d'autres fois non.»</p> <p>«Je lui demandais avec quel genre d'ami il doit se placer, qui est plus susceptible de pouvoir l'aider, avec qui il travaille bien et avec lequel il n'a pas de conflit. Dès le début de l'année ce fut les deux, trois même avec qui il était toujours en conflit. Ces derniers ne faisaient rien de particulier sauf peut-être le regarder, mais il n'acceptait pas qu'on le regarde. Aujourd'hui, il est capable de bien choisir ses coéquipiers.»</p>
<p>Au début de l'année, l'enseignante avait de la difficulté à cumuler les travaux de cet élève et ne pouvait l'évaluer de la même manière que les autres. Avec l'approbation de la</p>	<p>«J'ai dû l'observer beaucoup. Quand il était en classe et disponible à travailler sur de courtes périodes, je devais l'observer et évaluer s'il comprenait ou non. J'observais chaque petit moment et vérifiais s'il comprenait ce qu'il</p>

direction, l'enseignante a procédé à l'évaluation en l'observant et en le questionnant pour le premier bulletin scolaire.	faisait. »
---	------------

Cette forme d'adaptation s'inscrit dans la possibilité pour l'élève de donner les réponses oralement.

4.2.3 Données enseignante 3

Définition générale

Concernant la définition générale de la différenciation pédagogique, l'enseignante considère qu'il s'agit d'adapter son enseignement :

Il y a plusieurs façons d'adapter son enseignement, soit le contenu ou les manières de faire pour aider l'élève à acquérir les notions. Moi ça peut se faire de différentes façons. Ça peut être dans l'organisation de la classe, dans le choix des stratégies enseignées, dans la manière de les enseigner, autant dans l'organisation spatio-temporelle, la structure de la classe, le tableau de programmation, les ateliers, les centres d'apprentissage, [faire référence] aux intelligences multiples pour aller chercher le plus d'élèves possible.

Elle mentionne aussi sa croyance en une certaine incompréhension de certains enseignants en ce qui a trait à la définition de la différenciation pédagogique : « Parce que différencier ça veut dire enseigner différemment. Ça ne veut pas dire enseigner autre chose pour les élèves en difficulté. »

Niveaux et dispositifs de la différenciation pédagogique

À la suite de l'analyse des données d'entrevue, tirées des verbatims, nous avons conservé 78 unités d'analyse, en lien avec nos objectifs de recherche, pour des fins d'analyse. Parmi celles-ci, 59 unités visant à atteindre le premier objectif et 19 pour le second. Dans le tableau ci-dessous, nous présentons la répartition des 59 unités

d'entrevues, de questionnaires, d'observation ou d'analyse de matériel en rapport avec le modèle de recherche présente au tableau 2.3 du cadre de référence.

Tableau 4.12
Nombre d'unités en lien avec
l'utilisation des éléments de la différenciation pédagogique pour l'enseignante 3

Éléments	Nombres
Flexibilité	8
Adaptation	15
Modification	2
Décloisonnement	6
Sous-groupe de besoins	3
Bouclage	1
Enseignement explicite	4
Travail d'équipe	7
Centres d'apprentissage	0
Enseignement en équipe	6
Différencier les contenus et le matériel	7

Le tableau 4.12 permet de répondre à l'objectif 1. Il présente le dispositifs et les niveaux de différenciation pédagogique compris et utilisés par l'enseignante 3. Il y a les niveaux de différenciation : l'adaptation (n : 15) et la flexibilité (n : 8), ensuite ceux pour le dispositif différencier les contenus et le matériel pédagogique (n : 7). Enfin, la modification, le décloisonnement, les sous-groupes de besoin, le bouclage, l'enseignement explicite, le travail d'équipe, les centres d'apprentissage et

l'enseignement en équipe ont été mentionnés ou observés, dans une proportion moindre, soit entre une et sept fois. Tandis que les centres d'apprentissage n'ont pas été abordés ou observés. La synthèse des segments quant à la perception des pratiques de différenciation pédagogique mises en place dans sa classe sur les apprentissages des élèves est présentée à la page suivante.

Perception des effets sur la réussite des élèves

Le tableau 4.13, présenté à la page suivante, illustre la perception de l'enseignante 3 en regard des effets des approches de différenciation pédagogique sur la réussite scolaire et éducative de ses élèves. Ces unités d'analyse proviennent des entrevues. Elles sont alors présentées entre guillemets. D'autres unités d'analyse proviennent aussi du relevé d'observation en classe, de l'analyse du matériel ou du questionnaire complémentaire. Ceux-ci sont précédés de tirets. Tel que mentionne à la figure 3.1, dans la méthodologie, ce tableau met en lumière les caractéristiques types et permet d'atteindre l'objectif 2.

Tableau 4.13
Unités d'analyse portant sur la perception de l'enseignante 3 des effets de la différenciation pédagogique sur la réussite scolaire et éducative de ses élèves

Aspect positif	
Catégorie	Extrait
Autonomie	« Quand on parle de [...] travail de coopération, c'est de donner des moyens à l'enfant pour y arriver. »
Estime de soi	« Elle croit en elle [en raison des mesures de différenciation pédagogique]. »
Facilite la compréhension des notions	« [L'enseignement explicite] augmente la compréhension et les apprentissages sont mieux consolidés. » « C'est d'aller les chercher avec autres choses que le papier et le crayon. La manipulation c'est très important au primaire. C'est plus facile pour eux de comprendre et de travailler, c'est aidant. »
Motivation	« Elle a compris et elle est fière d'elle. Parce qu'elle est fière d'elle, elle se force. » « Cette année, tout comme l'an dernier, j'ai remarqué une plus grande implication de mes élèves dans la qualité de leurs travaux. Je crois que c'est dû entre autre à la différenciation pédagogique. »
Relation avec les élèves	« Je crois que la différenciation pédagogique est extrêmement présente dans mon enseignement [...]. Ça me permet d'établir une meilleure relation avec les élèves tout en leur permettant de progresser et de se dépasser. »
Rétroaction rapide	« Le fait d'avoir plus d'une personne dans la classe [permet à l'élève] d'avoir réponse à ses questions plus rapidement. » « Avec l'orthopédagogue c'est très aidant. Ça permet de répondre aux questions plus rapidement et efficacement. »
Réussite scolaire et éducative	« La différenciation pédagogique a un effet autant psychologique que pédagogique. » « L'année d'avant, il y avait une moyenne de 38% des élèves qui était en réussite aux examens du Ministère en mathématique. L'an passé avec le décloisonnement c'était 68%. » « [La différenciation pédagogique] leur permet de progresser et de se dépasser. » « Je crois beaucoup en l'enseignement explicite, car ça permet aux élèves de structurer leur pensée et leurs apprentissages. Dans un milieu pluriethnique et défavorisé, je crois que c'est une pratique gagnante. » - L'enseignement explicite et stratégique donne des résultats très positifs pour les

	<p>élèves.</p> <p>« L'enseignement explicite et de stratégies en français et en mathématique [fut très aidant]. »</p> <p>« L'enseignement des stratégies de lecture avec l'orthopédagogue en classe [fut très aidant]. »</p>
Aspect négatif	
Conflits fréquents	-Le travail de coopération en ateliers [c'est moins gagnant]. Les élèves ne sont pas capables de respecter leur rôle. Certains ne font rien et d'autres font tout. Les conflits étaient fréquents. Ils travaillent ensemble, mais chacun avec leurs documents
Limites	« Je crois que certains [enseignants] différencient trop. On s'entend que l'on ne changera pas la matière. Les notions vont rester les mêmes. Je ne suis pas le genre d'enseignante qui va diminuer ses attentes parce que l'élève a des difficultés. Je pense aussi que certains [enseignants] comprennent mal ce qu'est la différenciation pédagogique. »

Résultats tirés du récit exemplaire

Le tableau 4.14 présente le résumé du récit exemplaire de pratique pour l'enseignante 2 (Desgagné, 2005). Il est possible de consulter le récit exemplaire complet de l'enseignante 2 à l'annexe VI. Ensuite, nous avons effectué une analyse et présenté les résultats au tableau 4.15. Tel que mentionné dans la méthodologie à la figure 3.1, cette étape des travaux consiste à regrouper les unités en tableau. Ensuite, il suffit d'analyser et d'interpréter les résultats en lien avec les modèles sélectionnés pour cette étude et présentés dans le cadre de référence au tableau 2.3. Finalement, il faut mettre en lumière des traits communs, en ressortir des caractéristiques types et présenter les résultats en rapport avec les objectifs de recherche.

Tableau 4.14
Résumé du récit exemplaire de l'enseignante 3

Résumé du récit

L'enseignante de 5^e année doit accorder du soutien supplémentaire à une élève qui présente des difficultés d'apprentissage. Ses difficultés sont présentes dans toutes les matières scolaires dont le français, mais particulièrement en mathématique. Elle est immigrante. Sa famille et elle sont arrivées au Canada depuis quatre ans. Elle a d'abord été scolarisée en classe d'accueil pour ensuite être accueillie dans l'école de l'enseignante pour débiter sa 3^{ième} année. Elle est dans son groupe de niveau 5^{ième} depuis septembre.

Le PIA propose plusieurs mesures de soutien dont du soutien en orthopédagogie en français et en mathématique, de l'accompagnement en classe et des mesures d'adaptation. Toutes ces mesures d'aide conjuguées avec la persévérance et les efforts constants de l'élève ont fait en sorte que cette dernière est en réussite scolaire en français. Par contre, en mathématique, les difficultés sont encore très importantes.

Le tableau 4.15 analyse les récits de pratique enseignante et met en perspective les modèles de cette étude, soit les niveaux de la différenciation pédagogique (MELS, 2006b, MELS, 2012a) et les dispositifs à son service (Caron, 2003, 2008; Dubé, 2007). Il permet de répondre à l'objectif 2 concernant la compréhension des enseignantes des approches de différenciation pédagogique.

Tableau 4.15
 Résultats récit de l'enseignante 3

Analyse des moyens	Passages clés
<p>Des mesures d'adaptation sont proposées dans les SAÉ. Elle bénéficie entre autres du soutien d'un accompagnateur qui peut l'aider à bien comprendre les tâches et lui lire les consignes lors des évaluations. En situation d'évaluation, l'accompagnateur peut apporter des précisions, si demandé, sur le contexte du travail ou les mots difficiles qui ne sont pas en lien avec les concepts évalués. Elle peut aussi prendre plus de temps pour terminer les tâches (MELS, 2012a).</p>	<p>«Nous proposons aussi des mesures d'adaptation que nous avons consignées dans son PIA. En français, on lui donne 1/3 de plus de temps pour qu'elle puisse terminer les tâches et examens.»</p> <p>«En mathématique, pour résoudre des situations problèmes, elle a un accompagnateur qui lui lit le problème. Nous avons pris conscience que ce n'est pas qu'elle n'est pas capable de faire les opérations mathématiques, c'est qu'elle ne comprend pas ce qu'elle doit faire. »</p> <p>«L'accompagnateur peut aussi lui expliquer le sens des mots complexes qui permet la compréhension du contexte de la tâche. Par exemple, si la tâche parle de l'aviation, elle peut se faire clarifier des mots spécifiques, tel que boîte noire, amerrir, douane, etc. »</p>

Il a été question de présenter l'analyse des données des enseignantes rendues disponibles grâce aux récits exemplaires. Des passages clés ont permis d'appuyer cette analyse. La prochaine partie présente les tableaux synthèses des résultats des trois enseignantes. Les résultats concernent toutes les sources de données. De plus, tel que mentionné dans la méthodologie, à la figure 3.1, ces résultats permettent de tirer des traits communs ou des différences, afin d'exposer des caractéristiques types et présenter la conclusion de cette étude.

4.3 Tableaux synthèses des résultats des trois enseignantes

Dans la présente partie du travail, la synthèse des unités d'analyse recueillies auprès des trois enseignantes est présentée. Le tableau 4.16 présente des extraits d'entrevues

des trois enseignantes concernant la définition générale de la différenciation pédagogique. Le tableau 4.17 expose la synthèse en regard des niveaux de la différenciation pédagogique (MELS, 2006b). Le tableau 4.18 présente la synthèse des dispositifs au service de la différenciation pédagogique (Dubé, 2007; Caron, 2003, 2008). Enfin, le tableau 4.19 propose la synthèse des analyses des récits exemplaires de pratique enseignante (Desgagné, 2005). Les tableaux synthèses permettent de répondre au premier objectif, soit l'analyse et la compréhension des pratiques de différenciation pédagogique par les enseignants du primaire en classe ordinaire, pluriethnique et défavorisé. Le regroupement des résultats dans les tableaux synthèses assurent et favorisent l'analyse et la comparaison des réponses. À la suite des tableaux, nous retrouvons des figures qui permettent de visualiser les résultats. Les unités d'analyse présentées en pourcentage favorisent la compréhension des résultats. Les graphiques assurent une meilleure compréhension pour le lecteur. La partie suivante expose la synthèse des unités d'analyse en rapport avec la définition générale de la différenciation pédagogique proposée dans le cadre de référence.

4.3.1 Tableau synthèse des unités d'analyse traitant de la définition générale de la différenciation pédagogique

Il est possible de constater que les trois enseignantes font référence à la différenciation pédagogique comme étant des moyens et que deux d'entre elles parlent de stratégies (E1 et E2). L'enseignante 1, comme l'enseignante 2 mentionnent de manière explicite que la différenciation pédagogique favorise l'autonomie. L'enseignante 3 mentionne que la différenciation pédagogique «donne des moyens à l'enfant d'y arriver». Elle considère qu'elle contribue à l'autonomie de l'élève. Les enseignantes 2 et 3 font référence à l'adaptation de l'enseignement. L'enseignante 2 précise qu'adapter permet aux élèves de progresser et qu'il est possible de s'assurer du respect de chacun. Enfin, l'enseignante 3 remarque que certains enseignants semblent ne pas comprendre la différenciation pédagogique de manière générale. Les unités d'analyse recueillies dans le tableau 4.16 sont tirées des

différentes sources de données. Ce tableau permet de répondre à l'objectif 1. Tel que mentionné dans la méthodologie à la figure 3.1, il permet de faire ressortir les traits communs, puis proposer des caractéristiques types afin d'apporter des éléments pour tirer des conclusions. La prochaine section de cette recherche permet de rendre compte de la synthèse des données recueillies concernant les niveaux de la différenciation pédagogique.

Tableau 4.16
Synthèse des énoncés des trois enseignantes
Définition générale de la différenciation pédagogique (Jobin, 2007)

Enseignante 1	Enseignante 2	Enseignante 3
<p>L'enseignante considère qu'il s'agit de moyens et de stratégies qui favorisent l'autonomie dans le travail et mènent à la réussite d'objectifs fixés durant l'année.</p>	<p>L'enseignante considère qu'il s'agit de moyens et de stratégies que l'on met en place.</p> <p>L'enseignante fait référence à l'adaptation que l'on retrouve dans les trois niveaux de différenciation du premier modèle de notre étude (MELS, 2006b). L'enseignante mentionne qu'adapter son enseignement peut les aider à progresser et à réussir. Selon elle, la différenciation pédagogique favorise le respect de chacun.</p>	<p>L'enseignante considère qu'il s'agit d'adapter son enseignement afin de considérer les besoins spécifiques des élèves.</p> <p>Elle mentionne aussi sa croyance en une certaine incompréhension de certains enseignants en ce qui a trait à la définition de la différenciation pédagogique</p> <p>Elle considère aussi que la différenciation pédagogique donne aux élèves des moyens pour les aider à réussir : « Quand on parle de décroisement, de travail de coopération, d'ateliers, de stratégies, c'est de donner des moyens à l'enfant pour y arriver.»</p>

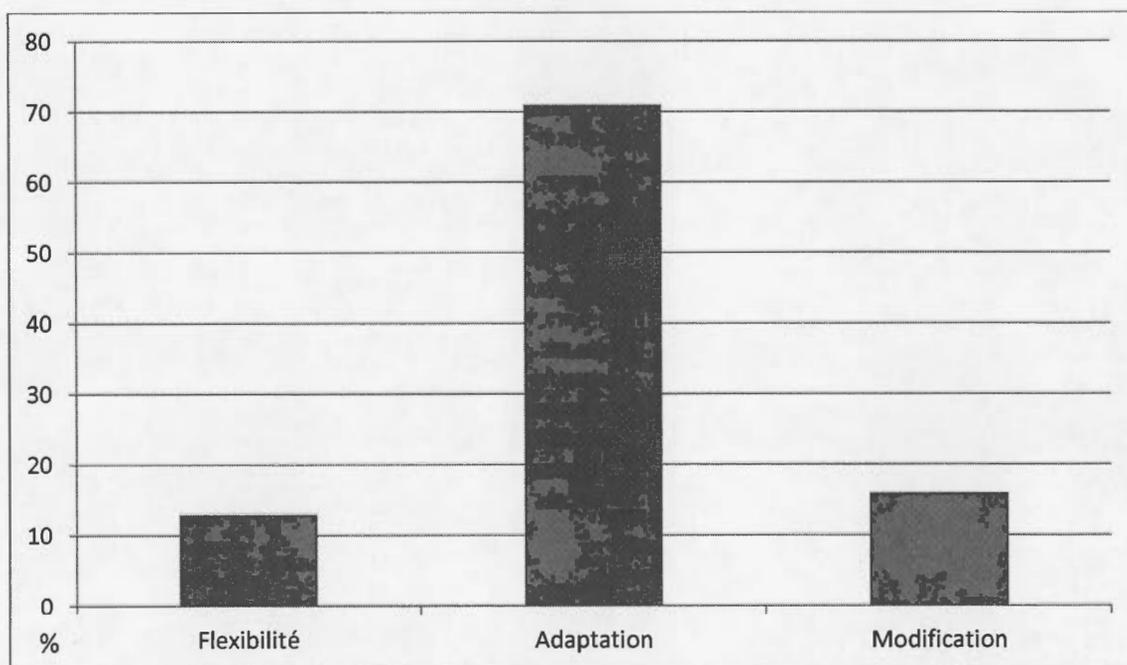
4.3.2 Tableau synthèse des niveaux de différenciation pédagogique

Le tableau 4.17 propose une synthèse des unités d'analyse en lien avec le premier modèle présenté dans le cadre de référence, soit les *niveaux de la différenciation pédagogique* (MELS, 2006b, 2012a; Caron, 2003, 2008). Ces unités d'analyse proviennent des différentes sources de données utilisées lors de notre collecte. Les unités présentées entre guillemets proviennent des entrevues, tandis que les unités précédées de tirets sont tirées des observations en classe, des analyses ou des questionnaires. Tel que mentionné dans la méthodologie à la figure 3.1, ce tableau permet d'établir des liens entre la compréhension des enseignantes, effectuer l'analyse et l'interprétation des résultats. Le tout afin de répondre à l'objectif 1, soit analyser la compréhension des pratiques de différenciation pédagogique par les enseignants du primaire en classe ordinaire, pluriethnique et défavorisé. Ainsi, des traits communs et des différences permettent de proposer des caractéristiques types et proposer des résultats.

Lorsque nous considérons les réponses formulées par les trois enseignantes participantes, nous constatons que la majorité des unités d'analyse sont en lien avec l'adaptation. Sur 56 unités d'analyse traitant des niveaux de différenciation pédagogique, 40 unités abordent l'adaptation. En pourcentage cela correspond à 71% des unités. Les unités d'analyse traitant de la flexibilité sont de 9 sur 56, donc 16% des unités et la modification de 7 sur 56, donc 13%. La figure 4.2 présente la proportion de chaque unité d'analyse concernant les niveaux de différenciation pédagogique

La figure 4.2 illustre la répartition des unités d'analyse tirées des différentes sources de données concernant le premier modèle proposé dans le cadre de référence. Ce modèle concerne les *niveaux de la différenciation* (MELS, 2006b, 2012a). Il expose les unités d'analyse recueillies pour chaque enseignante à propos de chacun des niveaux. Tel que mentionné à la figure 3.1 de la méthodologie, la figure 4.2 permet de rendre compte des traits communs ou des différences entre les enseignantes. Il favorise l'établissement de caractéristiques types en lien avec la compréhension des pratiques de différenciation pédagogique par les enseignantes.

Figure 4.1
Les niveaux de différenciation pédagogique



Concernant la flexibilité, l'enseignante 3 mentionne des approches pédagogiques s'inscrivant dans ce niveau, soit les tableaux de programmation et la prise en considération des intelligences multiples. En ce qui a trait à l'adaptation, plusieurs mesures décrites par le MELS (2006b, 2012a) sont mentionnées ou observées, dont le

1/3 de plus en temps pour compléter une tâche, le droit à un accompagnateur, la possibilité d'effectuer la tâche dans un endroit isolé et agrandir les caractères des tâches. Des mesures comme l'utilisation d'appareils permettant l'écriture, l'utilisation d'appareils ou de logiciels permettant l'enregistrement ou d'un accompagnateur qui retranscrit nos réponses et l'utilisation d'appareil de lecture ne sont pas mentionnées par les enseignantes. En regard de la modification, aucune n'a utilisé de telles mesures. Elles mentionnent toutes les trois le caractère exceptionnel de ce niveau. Sur les 56 unités d'analyse tirées des niveaux de la différenciation 11 ont été nommées par l'enseignante 1, 20 par l'enseignante 2 et 25 par l'enseignante 3. La figure 4.3 à la page suivante illustre cette répartition. Ensuite, il sera possible de consulter les éléments synthèses en regard des dispositifs au service de la différenciation pédagogique.

La figure 4.3 illustre la proportion pour chaque enseignante des unités d'analyse tirées des différentes sources de données concernant le premier modèle proposé dans le cadre de référence. Ce modèle concerne les *niveaux de la différenciation* (MELS, 2006b, 2012a). Il permet de répondre à l'objectif 1 et de tenter de proposer des conclusions en regard du caractère singulier de chaque enseignante. Il favorise la proposition d'éléments dans le parcours professionnel des enseignantes qui auraient favorisé une meilleure compréhension de la différenciation pédagogique.

Figure 4.2
Proportion des unités d'analyse sur les niveaux de différenciation par enseignante

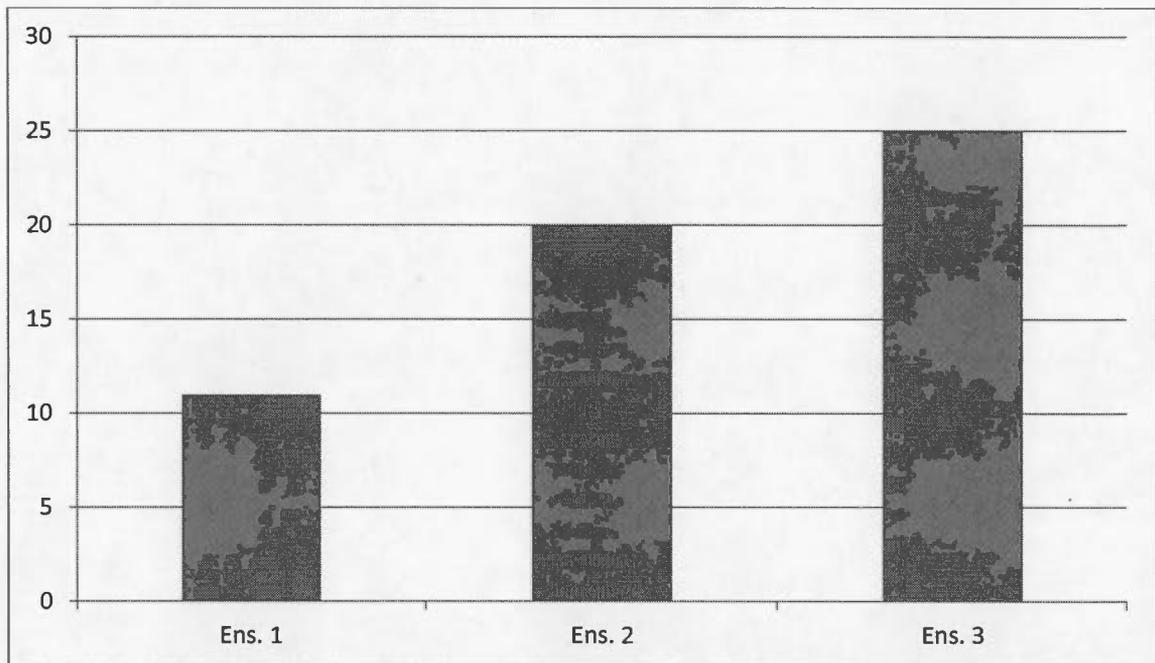


Tableau 4.17
 Synthèse des énoncés des trois enseignantes sur les niveaux de la différenciation pédagogique (MELS, 2006b; MELS, 2012a)

	Flexibilité	Adaptation	Modification
Enseignante 1	1	8	2
	<p>« [Je suis ouverte à faire des petits changements] pour certains élèves, mais j'en fais bénéficier les autres.»</p> <p>Unités d'analyse clés</p>	<p>«Si je fais une évaluation en lecture ça lui prend plus de temps que les autres. Elle dépasse le 1/3 du temps supplémentaire accordé dans son PIA. Je suis capable d'évaluer sa compréhension quand même.»</p> <p>« [Pour l'aider à repérer] les mots-clés dans une question, on peut lui apprendre à utiliser un surligneur, les pictogrammes et séparer la tâche en parties. »</p> <p>« Je m'assois à côté d'elle. Je la guide un peu en lui lisant les consignes. »</p>	<p>-Je crois qu'il s'agit de changer le travail en fonction du niveau d'apprentissage de l'élève. Un élève qui n'a pas les acquis de 1^{er} cycle et qui se retrouve au 2^{ème} cycle pourrait ainsi faire du travail de 1^{ère} ou de 2^{ème} année alors que le reste de la classe suit le programme.</p> <p>- Nous ne devons pas modifier sauf dans des cas exceptionnels.</p>
Enseignante 2	0	17	3
	Flexibilité	Adaptation	Modification

Unité d'analyse clés		<p>« Le devais me reprendre à maintes reprises afin d'avoir les travaux complétés. Je devais lui redonner du temps. »</p> <p>« 1/3 du temps est donné pour un élève et les caractères sont grossis pour une élève ayant un handicap visuel. »</p> <p>« L'élève pour qui ce que tu mets en place pour la majorité fonctionne, pour lui ça ne fonctionne pas, tu dois donc adapter pour lui. »</p> <p>« Tu essaies de voir il est où le problème. Tu essaies de voir ce que tu fais qui ne convient pas. C'est quoi le problème. Ensuite, tu adaptes et l'aides à résoudre le problème. »</p> <p>« Parce que donner du temps de plus à un élève ça fait longtemps qu'on en entend parler. »</p> <p>« Il y a des adaptations que tu ne peux pas faire seule. Dans certains cas, tu as besoin de quelqu'un qui réfléchit avec toi. Il y a des difficultés que les enfants ont dont tu n'as pas les réponses. Je pense à des troubles de langage où tu vas devoir adapter des choses, mais tu n'as pas les compétences. Il y a des choses que je peux adapter qui demandent davantage de planification »</p> <p>« Tout ce qui concerne les cas de comportement, pour moi, faire une feuille de route, donner du temps de plus à un enfant, je n'ai pas besoin d'y réfléchir longtemps. Un enfant qui a un handicap visuel, comme une de mes élèves par exemple, j'ai besoin de plus d'informations pour trouver les adaptations pertinentes. »</p>	<p>« La modification est utilisée dans un cas exceptionnel. Elle vise les élèves ayant des besoins spécifiques clairement identifiés dans le PIA. Contrairement à l'adaptation où une tâche reste la même, nous pouvons apporter des changements à une tâche et même à nos exigences et nos critères d'évaluation. »</p>
-------------------------	--	---	--

Enseignante 3	Flexibilité 8	Adaptation 15	Modification 2
Unités d'analyse clés	<p>« En inscrivant les travaux autonomes de la semaine sur le tableau de programmation, les élèves peuvent aller à leur rythme. »</p> <p>« Le tableau de programmation [est une formule qui fonctionne bien] Les élèves vont à leur rythme. Les notions sont enseignées en grand groupe, mais la pratique [autonome] se fait à leur rythme durant la semaine. Cela me permet de proposer de l'enrichissement pour certains et du temps de micro-enseignement pour d'autres »</p> <p>« [Je prends en considération] les intelligences multiples pour aller chercher le plus d'élèves possible. »</p> <p>« En stage, j'ai amené une structure de différenciation pédagogique : le tableau de programmation]. »</p> <p>« Quand je suis sortie de l'université, j'avais entendu parler des intelligences multiples. Il y avait des élèves plus différents, plus difficiles. C'était mélangé dans ma tête. »</p>	<p>« En français, on lui donne toujours 1/3 de temps de plus pour qu'elle puisse faire les tâches et examens. Au niveau de la compétence 1, [résoudre des situations problèmes mathématique], elle a le droit que lorsqu'un lise le problème pour elle. »</p> <p>- Dans le PIA de l'élève ciblée, il y a les adaptations suivantes : 1/3 de plus de temps pour effectuer les tâches, être assise à proximité de l'enseignante et se faire lire les consignes par un intervenant.</p> <p>« Lorsque je donnais une évaluation, je préférais que ce soit un intervenant scolaire qui lui lise les questions. L'élève n'a pas le jugement professionnel. Un travail ou une pratique, je n'ai pas de problème, mais pas en situation d'évaluation. »</p> <p>« La mesure d'adaptation la plus fréquemment utilisée dans ma classe est le 1/3 de temps de plus lors des évaluations. Cette année, j'ai cinq élèves qui en bénéficient en français lecture et écriture et trois. »</p> <p>« [...] En mathématique, un adulte relit les consignes en compétence 1 à chaque évaluation pour les trois élèves ayant cette mesure de soutien. »</p>	<p>« Je n'ai jamais modifié la tâche de mes élèves. Je ne suis pas d'accord avec le concept, car je ne me sens pas outillée pour le faire. Si j'avais le soutien d'une conseillère pédagogique, d'un orthopédagogue ou d'une enseignante spécialisée, je le ferais peut-être, mais je voudrais être aidée dans cette tâche. Je ne sais pas jusqu'où aller dans ce processus. Pour les évaluations, si l'enfant n'a pas de bulletin [modifié], quelle est ma responsabilité? »</p> <p>« Selon moi, la modification c'est enseigner les notions d'un niveau inférieur pour des élèves en grande difficulté. »</p>

Légende : N = nombre d'unités d'analyse tirés des entrevues, observations en classe, analyses de matériel ou questionnaires complémentaires

Note : Les citations sont tirées des entrevues, tandis que les unités précédées d'un tiret proviennent des observations en classe, analyse de matériel ou des questionnaires.

4.3.3 Tableau synthèse des dispositifs au service de la différenciation pédagogique

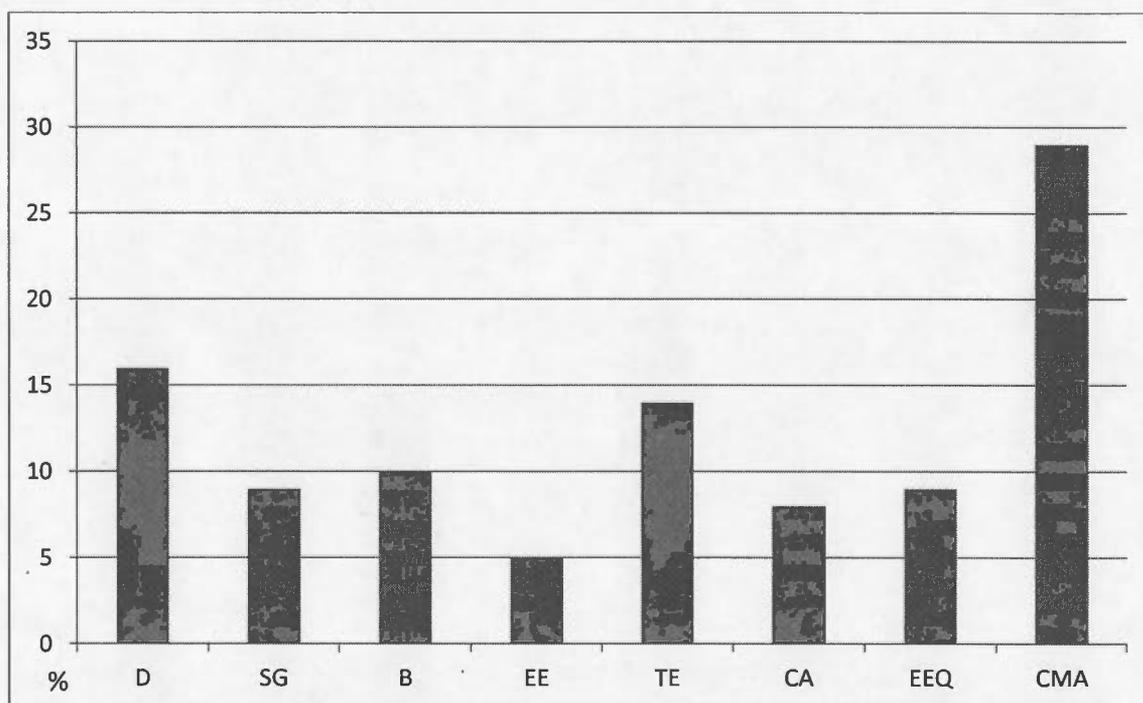
La prochaine partie des travaux permet d'examiner la synthèse des éléments en lien avec le deuxième modèle de notre cadre de référence, soit les dispositifs au service de la différenciation pédagogique.

Le tableau 4.18 propose une synthèse des unités d'analyse en lien avec le deuxième modèle présenté dans le cadre de référence, soit les *dispositifs au service de la différenciation pédagogique* (Caron, 2003, 2008; Dubé, 2007). Ces unités d'analyse proviennent des différentes sources de données. Les unités présentées entre guillemets proviennent des entrevues, tandis que les unités précédées de tirets sont tirées des observations en classe, des analyses ou des questionnaires. Tel que mentionné dans la méthodologie, à la figure 3.1, ce tableau permet d'établir des liens entre la compréhension des enseignantes, effectuer l'analyse et l'interprétation des résultats. Le tout afin de répondre à l'objectif 1, soit analyser la compréhension des pratiques de différenciation pédagogique par les enseignants du primaire en classe ordinaire, pluriethnique et défavorisé. Ainsi, des traits communs et des différences permettent de proposer des caractéristiques types et établir la conclusion.

En ce qui concerne les dispositifs au service de la différenciation, 126 unités d'analyse ont été recensées dans la collecte de données. Lorsque l'on considère les réponses des trois enseignantes : 20 sur le décloisonnement (16%), 11 sur les sous-groupes de besoins (9%), 12 en bouclage (10%), 7 sur l'enseignement explicite (5%), 18 sur le travail d'équipe (14%), 10 sur les centres d'apprentissage (8%), 11 sur l'enseignement en équipe (9%) et enfin 37 sur le contenu et le matériel d'apprentissage (29%). La figure 4.4 présente la proportion de chaque unité d'analyse concernant les niveaux de différenciation pédagogique.

La figure 4.4 illustre la répartition des unités d'analyse tirées des différentes sources de données collectées pour notre étude en lien avec le deuxième modèle proposé dans le cadre de référence. Ce modèle concerne les *dispositifs au service de la différenciation* (Caron, 2003, 2008; Dubé, 2007). Il expose les unités d'analyse recueillies pour les trois enseignantes à propos de chacun des dispositifs. Tel que mentionné à la figure 3.1 de la méthodologie, la figure 4.4 permet de rendre compte des traits communs ou des différences entre les enseignantes. Il favorise l'établissement de caractéristiques types en lien avec la compréhension des pratiques de différenciation pédagogique par les enseignantes.

Figure 4.3
Dispositifs au service de la différenciation



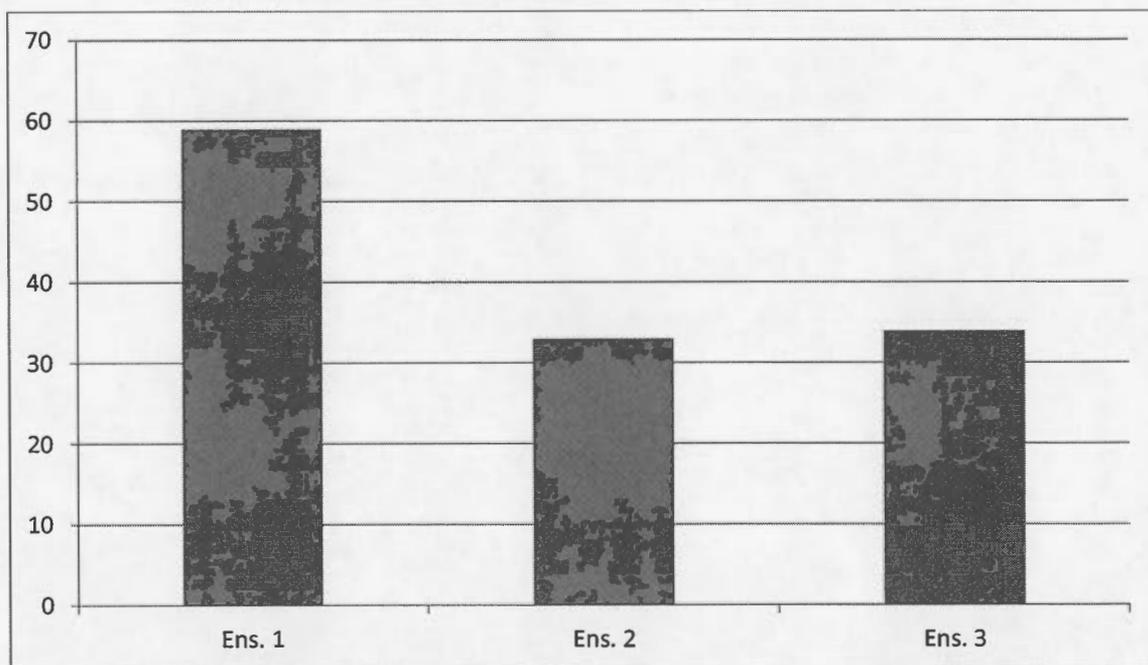
Note: D = décroissement, SG = sous-groupes de besoins, B = bouclage, EE = enseignement explicite, TE : travail d'équipe, CA = centre d'apprentissage, EEQ = enseignement en équipe, CMA = contenu et matériel d'apprentissage.

Les enseignantes font davantage référence à différencier les contenus et le matériel pédagogique (29%), le découpage (16%), le travail d'équipe (14%) et le bouclage (10%). Les autres dispositifs sont mentionnés moins souvent. Il est à noter que l'enseignement explicite (5%) est abordé seulement cinq fois. Il est intéressant de constater que les unités d'analyse provenant de l'enseignement explicite sont peu nombreuses considérant qu'il s'agit d'une stratégie d'enseignement efficace pour les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté d'apprentissage au primaire (Bissonnette, Richard, et Bouchard, 2010). D'autant plus que plusieurs élèves des groupes ont un plan d'intervention dont certains en raison de difficulté d'apprentissage. Pourtant, les trois enseignantes ont mentionné dans le questionnaire complémentaire qu'elle utilise l'enseignement explicite pour l'année scolaire lors de l'expérimentation.

Sur les 126 unités d'analyse tirées des dispositifs au service de la différenciation 59 ont été nommées par l'enseignante 1, 33 par l'enseignante 2 et 34 par l'enseignante 3. La figure 4.5 illustre cette répartition.

La figure 4.5 illustre la proportion pour chaque enseignante des unités d'analyse tirées des différentes sources de données concernant le deuxième modèle proposé dans le cadre de référence. Il permet de répondre à l'objectif 1, soit analyser la compréhension et l'utilisation des pratiques de différenciation pédagogique par les enseignants du primaire en classe ordinaire, pluriethnique, et défavorisé; et de tenter de proposer des conclusions pour chacune des enseignantes. Il favorise la proposition d'éléments dans le parcours professionnel des enseignantes qui auraient favorisé une meilleure compréhension de la différenciation pédagogique.

Figure 4.4
Proportion des unités d'analyse sur les dispositifs par enseignante



En ce qui a trait au décloisonnement les enseignantes exposent les nombreux avantages de ce dispositif, dont la formation de groupes homogènes, la collaboration entre les enseignants et la réponse aux besoins de chacun. Par contre, les enseignantes 1 et 2 mentionnent un aspect négatif non négligeable, soit les contraintes des horaires avec les difficultés de convenir de périodes qui fonctionnent pour tous. L'enseignante 3 ne mentionne pas cette contrainte, mais en consultant le questionnaire complémentaire, il est possible de remarquer que cette dernière n'a pas mis en place le dispositif du décloisonnement pour la présente année. Malgré le fait qu'elle souligne de nombreux avantages, les contraintes d'horaire pourraient avoir influencé sa décision.

Pour le sous-groupe de besoins, les enseignantes considèrent que ce dispositif permet d'apporter une rétroaction rapide, d'observer les élèves et de permettre aux élèves

plus autonomes d'avancer à leur rythme. Les trois enseignantes ont mentionné utiliser ce dispositif durant l'année de la collecte de données.

Concernant le bouclage, il est question de la connaissance du groupe et de la poursuite des objectifs. En consultant les questionnaires complémentaires, il est possible de constater que seule l'enseignante 3 a expérimenté le bouclage avec ses élèves durant 2 ans. Les enseignantes ont néanmoins une bonne représentation des avantages et inconvénients de ce dispositif. En effet, elles font référence à des éléments que l'on retrouve dans notre cadre de référence, soit le bouclage permet à l'enseignant d'être outillé pour offrir des activités d'apprentissage à la mesure de chacun (Kenney, 2007).

L'enseignement explicite n'a pas été mentionné ou observé pour l'enseignante 1. Bien que cette dernière indique utiliser ce dispositif dans le questionnaire complémentaire, les éléments abordés ne correspondent pas au cadre de référence. Les enseignantes 2 et 3 indiquent aussi utiliser ce dispositif en 2012-2013, dans le questionnaire complémentaire. Les enseignantes abordent l'enseignement explicite en nommant les étapes qui la caractérisent, mais pas dans l'ordre proposé dans le cadre de référence. Elles abordent certaines étapes sans tenir compte des autres. L'enseignante 3 explicite davantage les étapes, tandis que l'enseignante 2 les aborde peu.

Pour le travail d'équipe, les trois enseignantes ont parlé de ce dispositif comme d'une manière de faire vivre le travail, mais aussi comme un moyen de développer des compétences sociales. Les enseignantes 1 et 2 mentionnaient qu'elles ont expliqué à l'élève ciblé dans le récit ou au groupe comment effectuer un travail d'équipe et avec qui se placer en équipe pour s'assurer du bon fonctionnement du travail. Seule l'enseignante 1 utilisait ce dispositif durant l'année de l'expérimentation bien que toutes trois abordent des éléments qui correspondent à l'enseignement coopératif.

Pour les centres d'apprentissage, il s'agit d'un dispositif qui a été peu abordé ou observé. Aucune enseignante ne l'appliquait en 2012-2013. L'enseignante 1 expose de nombreux avantages comme de permettre de travailler plusieurs compétences, motivant, favorise l'autonomie et que l'enseignante peut s'installer à un centre pour enseigner à un petit groupe. Cette dernière affirmation rejoint aussi les éléments qui caractérisent les sous-groupes de besoins.

L'enseignement en équipe dans la forme décrite dans le cadre de référence qui correspond au jumelage de deux enseignantes avec deux groupes pour n'en former qu'un seul. Dispositif mieux connu par son appellation en anglais, soit le «*team teaching*» (Ministère de l'Éducation nationale et de la formation professionnelle, le gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg, 2004). Il est davantage question, dans les données recueillies, d'enseignement en équipe avec un professionnel tel que l'orthopédagogue, la psychoéducatrice, avec une enseignante ressource ou une accompagnatrice. Les enseignantes se retrouvaient occasionnellement en compagnie d'un autre intervenant scolaire. Les élèves pouvaient donc bénéficier du soutien de deux adultes. Ce dispositif n'a pas été compris de la même manière par toutes. L'enseignante 1 a associé sa collaboration avec l'orthopédagogue à ce dispositif. L'enseignante 2 a relaté son expérience en tant qu'enseignante soutien. Tandis que l'enseignante 3 n'a pas considéré sa collaboration avec l'orthopédagogue à ce dispositif. De plus, c'est à la suite de la collecte de données qu'il a été question de compléter la compréhension de l'enseignement en équipe par le questionnaire complémentaire.

Enfin, adapter le matériel pédagogique et/ou son contenu a été mentionné souvent par les enseignantes et semble être le dispositif le mieux compris par ces dernières. Les enseignantes 1 et 2 ont indiqué l'appliquer durant l'année 2012-2013. Pour l'enseignante 3, il a été question d'observer ou de retrouver dans les verbatims sept

unités d'analyse pertinentes. Elle considère néanmoins ne pas l'avoir employé pour l'année scolaire 2012-2013. Il a été possible de consulter la synthèse des éléments en lien avec les dispositifs au service de la différenciation. La section suivante permet d'explorer la synthèse des éléments relatifs aux récits exemplaires de pratique enseignante.

Tableau 4.18

Synthèse des énoncés des trois enseignantes
Dispositifs au service de la différenciation pédagogique (Dubé, 2007; Caron, 2003, 2008)

	Enseignante 1 10	Enseignante 2 4	Enseignante 3 6
1. Décloisonnement	<p>Nombre</p> <p>Unités d'analyse</p> <p>Clés</p> <p>-Ça permet l'enseignement de stratégies ciblées, d'avoir des groupes homogènes en fonction de leurs besoins ou de travailler sur un projet particulier selon les intérêts, enseigner aux autres élèves de l'école, changer la routine des élèves, permet un meilleur échange avec nos collègues sur nos élèves ayant des difficultés, l'orthopédagogue peut se joindre au groupe plus faible. Mais, c'est difficile à mettre dans l'horaire et ça prend beaucoup de temps à monter les projets et les activités. Parfois, certains enseignants du cycle ou du niveau ne sont pas convaincus et ne se joignent pas aux autres.</p>	<p>«C'est difficile à insérer dans l'horaire, [car tous les enseignants doivent être disponibles aux mêmes périodes].»</p> <p>« Ça répond aux besoins des élèves, adapté aux forces et défis.»</p> <p>« Ça augmente la motivation des élèves.»</p>	<p>«Nous avons formé les groupes en fonction des résultats de la première étape [...]. On s'est dit qu'il fallait se mettre ensemble et travailler les stratégies mathématiques en [décloisonnement].»</p> <p>«Quand est arrivé le début de la troisième étape, on voulait travailler les problèmes mathématiques. [...] On les fait en décloisonnement.»</p> <p>«On s'est adapté concernant le nombre de problèmes mathématiques que chaque groupe devait compléter. De mon côté, j'avais les élèves les plus forts. Ces élèves-là peuvent faire 8 à 9 problèmes dans leur période. Tandis que les groupes avec les élèves ayant des besoins spécifiques peuvent en compléter 1 ou 2.»</p> <p>« [Le décloisonnement] permet d'adapter selon le niveau des élèves.»</p>

	Enseignante 1	Enseignante 2	Enseignante 3
2. Sous-groupe de besoins	<p>4</p> <p>Enseignante 1</p> <p>Nombre</p> <p>Unités d'analyse</p> <p>Clés</p> <p>- Ça permet d'accompagner d'une façon plus ponctuelle et efficace les élèves en grandes difficultés, de cibler les compétences visées, d'adapter les consignes pour un petit nombre d'élèves, les élèves autonomes peuvent travailler à leur rythme.</p>	<p>4</p> <p>Enseignante 2</p> <p>«Ça nous permet d'observer les élèves et de leur fournir un soutien immédiat.»</p>	<p>3</p> <p>Enseignante 3</p> <p>«Les élèves vont travailler avec l'orthopédagogue en sous-groupe de manière à cibler ceux qui rencontrent plus de difficultés.»</p> <p>-Lors de l'observation en classe, l'enseignante proposait aux élèves de faire l'activité en sous-groupe de besoins. Les élèves vont à leur rythme.</p> <p>« [Le sous-groupe] permet de prendre le temps avec un plus petit nombre d'élèves et d'être plus près de leurs besoins.»</p>
3. Bouclage	<p>5</p> <p>Enseignante 1</p> <p>Nombre</p> <p>Unités d'analyse</p> <p>Clés</p> <p>- Ça permet un début d'année plus simple, car les élèves connaissent la routine de l'enseignant, un suivi du plan d'intervention plus complet, l'enseignant sait où en sont rendus ses élèves. Par contre, les élèves ne changent pas d'enseignant et il faut accepter de garder le groupe peu importe la chimie qu'il a la première année.</p>	<p>6</p> <p>Enseignante 2</p> <p>« [Tu] poursuis tes objectifs fixés précédemment et le lien est déjà créé avec les élèves.»</p>	<p>1</p> <p>Enseignante 3</p> <p>« [Le bouclage] permet de connaître ses élèves et leurs besoins et ce qu'il reste à enseigner dans le cycle.»</p>

	Enseignante 1	Enseignante 2	Enseignante 3
4. Enseignement explicite	<p>0</p> <p>Nombre Unités d'analyse Clés</p>	<p>3</p> <p>- Lorsqu'une équipe sollicite son aide, l'enseignante les questionne avant de donner la réponse.</p> <p>- Une démonstration claire et précise.</p> <p>«J'allais le voir et lui expliquais la tâche à lui, mes attentes.»</p>	<p>4</p> <p>-Elle (l'enseignante) a d'abord fait un rappel des connaissances antérieures.</p> <p>«Ils (les élèves) ont besoin d'un modèle, de voir ce que c'est, mais il faut qu'il l'expérimente après.»</p> <p>«C'est de leur (aux élèves) montrer comment faire pour qu'ils y arrivent seuls.»</p> <p>«Il y a aussi que je ne suis pas le genre d'enseignante qui donne la réponse. J'amène plutôt l'élève à réfléchir et trouver la réponse par lui-même.»</p>
5. Le travail d'équipe	<p>8</p> <p>Nombre Unités d'analyse Clés</p>	<p>3</p> <p>- Travail sur les habiletés sociales, responsabilise, organise et structure.</p> <p>« Quand on fait du travail en équipe, il a la permission d'aller rejoindre quelqu'un, des fois ça fonctionne, d'autres fois non.»</p> <p>-Elle (l'enseignante) leur rappelle comment effectuer un travail d'équipe. Elle leur rappelle les stratégies de travail d'équipe.</p>	<p>7</p> <p>-Afin de guider le travail de coopération, elle (l'enseignante) propose un système de gestion de classe. Elle leur offre trois chances de demeurer en équipe. Donc, s'ils se désorganisent en parlant trop fort, elle leur donne un avertissement. Après trois, les élèves poursuivent le travail seul.</p> <p>« Il y a aussi le projet [d'accompagnement en classe]. Il y a un intervenant scolaire (mentor) qui pouvait l'aider en compétence 1 durant la période (résoudre des situations problèmes mathématiques).»</p>

		responsabiliser les élèves dans leur travail et développer la communication et les interactions en petits groupes.	
		Enseignante 1	Enseignante 2
		9	1
		Enseignante 1	Enseignante 3
		0	0
6. Centres d'apprentissage	Nombre Unités d'analyse Clés	-Les centres d'apprentissage permettent de travailler différentes compétences en même temps, motiver les élèves, développer l'autonomie des élèves, à l'élève de prendre conscience de ses difficultés en voyant qu'il est moins autonome dans certaines tâches, travail plus attrayant et l'enseignant peut s'installer à un centre d'apprentissage et enseigner à un petit nombre d'élèves. Par contre, l'organisation de la classe, le rangement du matériel et la planification des centres sont des éléments exigeants.	«Offrir la possibilité aux élèves de s'autocorriger à l'aide du manuel de correction.»
7. Enseignement en équipe	Nombre Unités d'analyse Clés	«J'expliquais le travail, plus souvent une situation-problème mathématique. Nous étions deux à venir en aide aux élèves qui rencontraient des difficultés.» «Il y a aussi la psychoéducatrice qui est venue dans la classe faire des ateliers sur les habiletés sociales. Je pense que ça a aidé, car j'ai pu revenir sur nos animations lors des travaux d'équipe.»	-En tant qu'enseignante soutien : 2 enseignantes par groupe durant quelques périodes par semaine dans plusieurs groupes. Nous étions complémentaires et partageons les savoir-faire. « On s'est dit qu'on allait se mettre ensemble (enseignantes du même niveau) et travailler les stratégies mathématiques. » «Nous (les enseignantes du niveau et l'orthopédagogue) avons mis en place des séquences d'enseignement des stratégies. Nous avons bâti un document sur les stratégies en lecture et en écriture. Elle (l'orthopédagogue) amène les élèves dans sa classe et à d'autres moments elle
		2	3
		6	6

			travaille en classe avec moi. » « [Ce qui a fonctionné dans ma classe c'est notre projet d'accompagnement à l'école]. Une personne vient en aide, donc nous sommes deux pour répondre aux questions. Ainsi, il y a plus de manipulation et du temps pour du micro-enseignement.»
--	--	--	---

		Enseignante 1 21		Enseignante 2 9		Enseignante 3 7	
8. Contenu et matériel pédagogique	Nombre						
	Unités d'analyse clés	<p>« Quand je vois qu'ils ont plus de difficulté, je peux noter ces mots-clés (référentiels) dans leurs cahiers, à côté des questions, si je suis en examen, c'est comme des rappels pour eux. »</p> <p>« Le matériel peut varier d'un élève à l'autre. Si je fais des mathématiques, comme je n'ai pas de blocs de base 10 pour toute la classe. J'en ai seulement pour trois élèves. Je vais sélectionner mes élèves en plus grande difficulté et leur remet le matériel. Tandis que les autres auront du matériel plus abstrait. »</p> <p>« Je suis quelqu'un qui adapte les affiches sur les murs de la classe en fonction des activités. Je dois partager le local avec le service de garde. Je dois m'adapter à cette contrainte. Mais en même temps si je laisse toutes les affiches tout le temps, on s'y perd et les élèves ne savent plus où [regarder]. »</p> <p>« J'essaie quand je planifie mes activités, de regarder toutes les étapes, de voir le [matériel] que je peux aller chercher, les images pour les histoires, par exemple [...] »</p> <p>- Aide-mémoire pour comptine des sons, c'est un signet que les élèves utilisent lors des situations d'écriture. Il regroupe tous les sons du 1^{er} cycle.</p> <p>- Boîte de moyens pour calmer un élève non disponible aux apprentissages. C'est l'étape où il doit travailler son autocontrôle afin de revenir à la tâche sinon la TES doit intervenir (mandalas, bande-dessinée, balle antistress, gomme, objet à mâchouiller, etc.).</p>	<p>- Rendre le matériel de manipulation mathématique disponible [...]</p> <p>- Utilisation de divers outils visuels et de manipulation favorisant l'autonomie.</p> <p>- Plusieurs élèves en classe utilisent les référentiels de classe et leur tableau de multiplication</p> <p>- Les élèves peuvent</p>	<p>- Proposer des référentiels visuels non-permanents, mais en lien avec le contexte d'apprentissage et/ou la thématique comme un tableau de numération. »</p> <p>« Au début de l'année, on a pris les stratégies de [lecture] qui devaient être travaillées en 5^e année et on est allé chercher des textes que l'on avait et on les a mis ensemble dans un seul document. Les stratégies sont clairement</p>			

		<p>- Pictogrammes en mathématiques pour les étapes de la résolution de problèmes.</p> <p>- Tableau blanc pour travailler l'écriture cursive. Un élève suivi en ergothérapie devait travailler le mouvement avec son doigt avant de tracer les lettres dans son cahier.</p> <p>- Feuille et plan divisé pour une situation d'écriture avec pictogrammes. Certains élèves ayant des difficultés à organiser leurs idées en écriture ont droit à une feuille qui divise chaque élément demandé dans le texte. Ainsi, le travail est plus complet et leur réflexion est plus dirigée.</p> <p>- Cet élève n'arrivait pas à passer au travers de ses leçons à la maison. Son plan de leçons était donc modifié : moins de lecture, livre de lecture adapté à son niveau, mots de vocabulaire classés par niveau de difficulté, etc. Aussi, cet élève complétait rarement les activités faites en classe. Il fallait morceler.</p>	<p>regarder des affiches aux murs afin de se rappeler ce qu'il faut faire dans chaque étape du travail.</p>	<p>définies...>></p>
--	--	---	---	----------------------------

4.3.4 Tableau synthèse des résultats des récits exemplaires de pratique enseignante (Desgagné, 2005)

Les entrevues de type ouvert selon l'approche de Desgagné (2005) ont permis de recueillir des données complémentaires. Les éléments pertinents ressortis des récits exemplaires et en lien avec le cadre de référence sont en rapport avec le niveau l'adaptation ou le dispositif au service de la différenciation du travail d'équipe. La partie suivante propose la synthèse des résultats concernant l'objectif 2, soit analyser la perception des enseignants à l'égard des effets de la différenciation pédagogique sur la réussite scolaire et éducative de leurs élèves.

Tableau 4.19

Synthèse des résultats des récits exemplaires de pratique enseignante (Desgagné 2005)

Enseignante 1	Enseignante 2	Enseignante 3
<ul style="list-style-type: none"> • Effectuer une tâche dans un endroit isolé. • Prendre plus de temps pour terminer une tâche. La compléter lors du retour au calme. • Enseignement coopératif. Le travail avec un pair ayant des compétences sociales développées. 	<ul style="list-style-type: none"> • Travail dans un endroit isolé afin de lui permettre de retrouver le calme et diminuer les stimuli. • Place individuelle. • Enseignement coopératif. Le travail avec un pair ayant des compétences sociales développées. • Mesure d'adaptation dans le cadre des évaluations, soit donner les réponses oralement. 	<p>Mesures d'adaptation en situation d'apprentissage et d'évaluation :</p> <ul style="list-style-type: none"> • soutien d'un accompagnateur; • 1/3 de plus de temps

4.3.5 Tableau synthèse des résultats de la perception des enseignantes des effets de la différenciation pédagogique sur la réussite de leurs élèves

Il est essentiel de rappeler que dans le cadre de référence, il a été question d'aborder les travaux de Jobin (2007) qui se sont penchés sur l'efficacité de la différenciation pédagogique sur la réussite scolaire des élèves. Elle a tenté de déterminer si l'efficacité de la différenciation pédagogique était appuyée par la recherche. Elle conclut que peu de recherches empiriques sont disponibles. Ainsi, elle constate donc que peu d'effets sur la réussite éducative des élèves ont été démontrés en regard des approches de différenciation pédagogique. La présente étude souhaitait se démarquer de celle de Jobin en tentant de mettre en lumière la perception des enseignantes sur les effets de la différenciation pédagogique sur la réussite scolaire et éducative de leurs élèves.

En prenant connaissance de la synthèse des éléments tirés de notre collecte de données, le tableau 4.20 fait état des effets positifs et le tableau 4.21 des effets négatifs. Les récits exemplaires de pratique enseignante ont permis d'obtenir ces données. Ces unités d'analyse ont été retenues afin de répondre à l'objectif 2, soit analyser la perception des enseignantes des effets de la différenciation pédagogique sur la réussite scolaire et éducative de leurs élèves. Tel qu'indiqué dans la méthodologie à la figure 3.1, il a été possible de dresser des caractéristiques.

Les effets positifs qui ont été indiqués par les trois enseignantes sont : l'autonomie, la motivation et la réussite scolaire. Ensuite, pour deux enseignantes sur trois, il s'agit de l'estime de soi (Enseignantes 1 et 3), faciliter la compréhension des notions (Enseignantes 2 et 3), positif pour l'élève (Enseignantes 1 et 2). Les autres éléments ne concernent qu'une enseignante, soit de permettre d'éviter le classement particulier (Enseignante 1), rétroaction rapide (Enseignante 3), relation avec les pairs (Enseignante 2) et la réussite éducative (Enseignante 3). Voici d'ailleurs la perception de l'enseignante 1 des effets positifs, plus spécifiquement concernant les sous-

groupes de besoin, en lien avec le second modèle du mémoire, les dispositifs au service de la différenciation pédagogique.

Ça permet d'accompagner d'une façon plus ponctuelle et efficace les élèves en grandes difficultés, de cibler les compétences visées, d'adapter les consignes pour un petit nombre d'élèves, les élèves autonomes peuvent travailler à leur rythme (Enseignante 1).

Le tableau ci-dessous permet d'observer la synthèse des résultats relatifs aux effets positifs mentionnés par les enseignantes.

Tableau 4.20

Synthèses des résultats de la perception des enseignantes
à l'égard des effets positifs de la différenciation pédagogique sur la réussite scolaire
et éducative de leurs élèves

Catégories	Ens. 1	Ens. 2	Ens. 3
Autonomie	x	x	x
Estime de soi	x		x
Éviter les mesures de classement particulier	x		
Facilite la compréhension des notions		x	x
Motivation	x	x	x
Positif pour l'élève	x	x	
Relation avec les pairs		x	
Rétroaction rapide			x
Réussite scolaire	x	x	x
Réussite éducative			x

Légende : x = l'enseignante a abordé ces éléments ou ils ont été observés.

En regard des effets négatifs perçus par les enseignantes, ces dernières ont fait mention pour deux d'entre elles des limites de cette approche (Enseignantes 2 et 3). Les autres éléments ne concernent qu'une enseignante, soit les conflits fréquents (Enseignante 3), dépendance envers l'adulte (Enseignante 1) et devrait mieux cibler les élèves concernés (Enseignante 1). Le tableau 4.21 présente les effets mentionnés.

Tableau 4.21

Synthèses des résultats sur la perception des enseignantes
des effets négatifs de la différenciation pédagogique sur la réussite scolaire et
éducative de leurs élèves

Catégories	Ens. 1	Ens. 2	Ens. 3
Dépendance envers l'enseignante	x		
Devrait mieux cibler les élèves concernés	x		
Limites		x	x

Légende : x = l'enseignante a abordé ces éléments ou ils ont été observés.

4.4 Résumé chapitre 4

Tel que mentionné dans la méthodologie, dans un premier temps, les traits communs ou les différences entre les propos des trois enseignantes ont été mis en évidence selon la définition générale de la différenciation pédagogique (Jobin, 2007), les niveaux de différenciation (MELS, 2006b, MELS, 2012a; Caron, 2003, 2008), les dispositifs au service de la différenciation pédagogique (Dubé, 2007; Caron, 2003, 2008), les récits exemplaires (Desgagné, 2005) et la perception des enseignantes sur les effets de la différenciation pédagogique (Jobin, 2007). Dans un deuxième temps, des caractéristiques types ont été déterminées pour démontrer plus attentivement la

compréhension des enseignantes en regard de la différenciation pédagogique puis de leur perception des effets sur la réussite de leurs élèves.

Ainsi, les résultats de notre étude ont été présentés. Le portrait de l'école dans laquelle a eu lieu la cueillette de données et les portraits des trois enseignantes sélectionnées ont été dégagés. Ensuite, il a été question d'exposer les résultats provenant des données traitées, dans un premier temps pour chacune des enseignantes et enfin sous la forme de tableaux synthèses des résultats des trois enseignantes. Afin d'appuyer ces synthèses des figures ont été proposées. La prochaine section de cette étude exposera l'analyse et l'interprétation des résultats.

CHAPITRE 5

ANALYSE ET INTERPRÉTATION

Dans ce chapitre, nous allons établir des liens entre les résultats obtenus, les comparer avec ceux d'études antérieures afin de leur donner du sens. Dans le chapitre précédent, les données recueillies pour les trois enseignantes sélectionnées ont été présentées alors que celles-ci présentent l'analyse et l'interprétation des résultats de cette recherche qualitative. Rappelons que le premier objectif de cette recherche consiste à déterminer quelle est la compréhension et l'utilisation de la différenciation pédagogique par les enseignants travaillant dans un milieu très hétérogène. De plus, le second objectif expose la perception des effets des approches de différenciation pédagogique sur les résultats des élèves des enseignantes. Nos objectifs présentent l'analyse des propos de trois enseignantes œuvrant en milieu hétérogène montréalais. L'analyse et l'interprétation sont présentées dans ce chapitre.

L'analyse des données collectées auprès des trois enseignantes, nous amène à constater le manque de balises ministérielles claires et une formation initiale insuffisante en ce qui a trait à la différenciation pédagogique. En effet, malgré un ensemble de recherches et des nombreux écrits sur le sujet (Gillig, 2003), il demeure encore difficile de s'y retrouver et de bien comprendre les bases de la différenciation pédagogique favorisant le respect des besoins spécifiques des élèves (Jobin, 2007; Paré, 2011). La mise en relief des interactions entre l'ensemble des unités d'analyse réunies permet de faire ressortir des facteurs favorisant ou prédisposant à la compréhension de la différenciation pédagogique. De plus, afin de mieux représenter les unités d'analyse recueillies, ces unités ont été présentées sous la forme de fréquences en pourcentage.

5.1 Analyse des données

À cette étape finale des travaux d'analyse, des catégories plus réduites ont été formées en associant ou en discriminant certains éléments définis dans le cadre de référence. Ensuite, l'élaboration d'hypothèses qui pourraient bonifier la formation initiale, la formation continue et les guides proposés par les instances politiques en matière de différenciation pédagogique sont exposés. Finalement, la conclusion tirée de l'abstraction de nos résultats est établie (Van der Maren, 1996). La figure 3.1, présentée dans la méthodologie, expose les étapes de l'analyse et l'interprétation des résultats.

5.1.1 Définition générale de la différenciation pédagogique

Dans le cadre de référence, une définition générale de la différenciation pédagogique a été présentée à la lumière de nos lectures. Le concept de la différenciation pédagogique se définit selon trois composantes fondamentales. D'abord, l'enseignant fait référence à diverses stratégies, ensuite il reconnaît les différences individuelles de ses élèves et enfin, en plus de reconnaître les particularités de chacun, il prend en considération les objectifs de groupe. La définition sélectionnée pour cette étude répond à l'idée que la différenciation pédagogique suggère diverses stratégies pour répondre aux besoins des individus et de la collectivité à laquelle il appartient (Jobin, 2007).

En résumé la définition générale de la différenciation pédagogique :

- fait référence à diverses stratégies;
- reconnaît les différences et particularités individuelles
- considère les objectifs de groupe.

À cette étape du travail, nous avons analysé les définitions générales de la différenciation pédagogique telles qu'élaborées par les trois enseignantes de notre étude. Il a d'abord été question d'analyser indépendamment les définitions des

enseignantes, et enfin, en les comparant, faire ressortir les caractéristiques types communes. Ces unités d'analyse sont élaborées sous forme de tableaux. La question d'entrevue suivante a permis d'obtenir la compréhension générale des enseignantes : « Selon vous, en quoi consiste la différenciation pédagogique? »

Dans le tableau 5.1, les traits communs aux trois enseignantes sont présentés et non les différences afin de considérer les données qui concernent les présents objectifs de recherche. Les unités d'analyse qui représentent des différences entre la définition générale présentée dans cette étude (Jobin, 2007) et les explications des enseignantes ont donc été considérées comme des résidus. On le précise dans le chapitre résultats, mais non dans l'analyse et l'interprétation. Tel que présenté dans la méthodologie à la figure 3.1, ils permettent de répondre à l'objectif 1 et déterminer des caractéristiques types.

Tableau 5.1

Traits communs aux trois enseignantes
concernant la définition générale de la différenciation pédagogique

Traits communs	1	2	3
Moyens et stratégies	x	x	X
Réussite d'objectifs	x	x	X
Favorise le respect de chacun		x	
Prendre en compte les besoins spécifiques			X

En observant le tableau 5.1, il est possible de constater que les unités d'analyse décrivant de manière générale la différenciation pédagogique, commune aux trois enseignantes, montrent qu'il s'agit de moyens et de stratégies et favorise la réussite

d'objectifs. Les caractéristiques types sont donc de faire référence à la différenciation comme étant des moyens et des stratégies et favorisant la réussite d'objectifs.

5.1.2 Les niveaux de la différenciation pédagogique

La première approche sélectionnée pour notre étude est celle rendu disponible par le MELS (2006b; 2012a) pour encadrer l'évaluation: les niveaux de différenciation pédagogique. Pour obtenir des informations sur les niveaux de différenciation, plusieurs questions ont été posées.

Dans l'entrevue :

- Comment faites-vous pour mettre en place des mesures de différenciation pédagogique dans votre classe? Quelles en sont les étapes?
- Proposez-vous des mesures de différenciation pédagogique à des élèves en particulier?

Dans le questionnaire complémentaire :

- Quelles sont les mesures d'adaptation que vous utilisez afin de répondre aux besoins des élèves? Précisez à l'aide d'un exemple en spécifiant la fréquence de ces adaptations et le nombre d'élèves concernés.
- Êtes-vous ouverte à modifier les tâches scolaires pour répondre aux besoins d'apprentissage d'un élève? Précisez à l'aide d'un exemple en spécifiant la fréquence de ces changements et le nombre d'élèves concernés.
- Que comprenez-vous du troisième niveau de différenciation, soit la modification?
- Quelles sont les mesures de modification que vous avez employées pour répondre aux besoins des élèves en difficulté?

- Dans les approches que vous avez mises en place pour répondre aux besoins de vos élèves, qu'est-ce qui a bien fonctionné et qu'est-ce qui a moins bien fonctionné et pourquoi?

Certaines unités d'analyse concernant les niveaux de différenciation sont ressorties dans le questionnaire préalable, le récit de pratique, l'observation et l'analyse de matériel.

Pour analyser la compréhension et l'utilisation de cette approche par les enseignantes, nous avons d'abord fait ressortir les caractéristiques types, tel qu'exposé à la figure 3.1. Nous avons procédé un niveau à la fois

Tableau 5.2

Caractéristiques types aux trois enseignantes
concernant le premier niveau de différenciation : la flexibilité (MELS, 2006, 2012a)

Caractéristiques types	Enseignantes		
	1	2	3
Considérer les intelligences multiples			x
Tableau de programmation			x
Ouverte à faire de petits changements	x		

Il est possible de constater que peu d'unités d'analyse proviennent de ce niveau, qu'aucune n'est commune aux trois enseignantes et que même une enseignante n'a pas mentionné d'élément lors de la collecte de données pouvant s'inscrire à ce niveau. Le prochain tableau présente les unités d'analyse communes concernant l'adaptation.

Tableau 5.3
 Caractéristiques types aux trois enseignantes
 concernant le deuxième niveau de différenciation : l'adaptation (MELS, 2006b)

Caractéristiques types	Enseignantes		
	1	2	3
Adapter pour quelques élèves		x	
Adapter aide à résoudre des problèmes		x	
Intervenant scolaire qui lit les questions	x	x	x
Obtenir de l'aide pour trouver les bonnes adaptations		x	
Réexpliquer le travail individuellement		x	
1/3 de temps supplémentaire	x	x	x

En observant le tableau ci-dessus, les enseignantes 1 et 2 ont mentionné 2 éléments en rapport avec l'adaptation. L'enseignante 2 en présente 6. L'adaptation est le niveau le plus relaté par les enseignantes.

Tableau 5.4

Caractéristiques types aux trois enseignantes
concernant le troisième niveau de différenciation : la modification (MELS, 2006b)

Caractéristiques types	Enseignantes		
	1	2	3
Apporter dans changements à une tâche	x	x	
Cas exceptionnel	x	x	
Changer nos critères d'évaluation		x	
En collaboration avec des professionnels (soutien)			x
Enseigner des notions inférieures à des élèves en grande difficulté			x
Réponse besoins spécifiques identifiés au PIA		x	

En observant le tableau 5.4, l'enseignante 1 a fait mention de 2 éléments en rapport avec la modification, l'enseignante 2 en présente 4 et l'enseignante 3 de 2 éléments. Les enseignantes 2 et 3 n'ont pas de caractéristiques communes. Les enseignantes 1 et 2 ont deux caractéristiques communes, soit « apporter des changements à une tâche » et « qu'il s'agit de cas exceptionnels ». L'adaptation demeure le niveau le plus relaté par les enseignantes.

Nous constatons que la majorité des unités d'analyse sont en lien avec l'adaptation. Sur 56 unités d'analyse traitant des *niveaux de différenciation pédagogique*, 40 unités abordent l'adaptation. En pourcentage cela correspond à 71% des unités. Les unités d'analyse traitant de la flexibilité sont de 9 sur 56, donc 16% des unités et la modification de 7 sur 56, donc 13%.

La caractéristique type fait référence à des mesures d'adaptation. Dans le questionnaire complémentaire, les réponses de l'enseignante 1 concernant l'adaptation correspondaient plutôt aux *dispositifs au service de la différenciation pédagogique*. La flexibilité est sans doute utilisée par ces dernières sans être associée dans leurs pratiques au premier niveau de différenciation. La modification est peu abordée par les enseignantes, car elles ne l'appliquent. Les enseignantes 2 et 3 en comprennent bien la définition et les limites, comme en témoignent ces extraits d'entrevue.

Je n'ai jamais modifié la tâche de mes élèves. Je ne suis pas d'accord avec le concept, car je ne me sens pas outillée pour le faire. Si j'avais le soutien d'une conseillère pédagogique, d'un orthopédagogue ou d'une enseignante spécialisée, je le ferais peut-être, mais je voudrais être aidée dans cette tâche. Je ne sais pas jusqu'où aller dans ce processus. Pour les évaluations, si l'enfant n'a pas de bulletin [modifié], quelle est ma responsabilité? (Enseignante 2).

La modification est utilisée dans un cas exceptionnel. Elle vise les élèves ayant des besoins spécifiques clairement identifiés dans le plan d'intervention. Contrairement à l'adaptation où une tâche reste la même, nous pouvons apporter des changements à une tâche et même à nos exigences et nos critères d'évaluation. (Enseignante 3).

Les caractéristiques types identifiées dans cette partie de la recherche permettent de répondre au premier objectif. Donc, les enseignantes utiliseraient et comprendraient l'adaptation en lien avec un «intervenant qui lit les questions» et «permettre 1/3 de plus de temps». La flexibilité et la modification seraient utilisées et comprises de manière marginale. De plus, l'enseignante 3 expose ses réticences à effectuer de la modification et à ne pas se sentir outillée pour le faire.

Je n'ai jamais modifié la tâche de mes élèves. Je ne suis pas d'accord avec le concept, car je ne me sens pas outillée pour le faire. Si j'avais le soutien d'une conseillère pédagogique, d'un orthopédagogue ou d'une enseignante spécialisée, je le ferais peut-être, mais je voudrais être aidée dans cette tâche. Je ne sais pas jusqu'où aller dans ce processus. Pour les évaluations, si l'enfant n'a pas de bulletin [modifié], quelle est ma responsabilité? (Enseignante 3).

Les résultats pour les *niveaux de différenciation* sont surtout en rapport avec l'adaptation. Elle serait donc bien comprise et utilisée. La flexibilité est peu utilisée et comprise et la modification n'est pas utilisée et peu comprise.

5.1.3 Les dispositifs au service de la différenciation pédagogique

Le deuxième modèle sélectionné pour notre étude est le modèle sur les dispositifs au service de la différenciation pédagogique (Dubé, 2007; Caron, 2003, 2008). Pour obtenir des informations sur les dispositifs, nous avons posé plusieurs questions dans l'entrevue et le questionnaire.

Dans l'entrevue :

- Comment faites-vous pour mettre en place des mesures de différenciation pédagogique dans votre classe? Quelles en sont les étapes?
- À quelle fréquence mettez-vous en place des mesures de différenciation pédagogique?

Dans le questionnaire complémentaire :

- Parmi les dispositifs de la différenciation pédagogique présentés dans le tableau de la page suivante, indiquez ceux que vous avez déjà employés en cochant oui ou non. Vous pouvez aussi cochez NA pour les dispositifs que vous ne connaissez pas (NA pour non applicable) (Annexe VII).

Certaines unités d'analyse concernant les dispositifs au service de la différenciation sont ressorties dans le questionnaire préalable, le récit de pratique, l'observation et l'analyse de matériel. Pour analyser la compréhension de ce modèle par les enseignantes, nous avons d'abord fait ressortir les traits communs et les différences pour ensuite convenir de caractéristiques types. Nous présentons cette analyse à l'aide de tableaux comparatifs.

Tableau 5.5

Caractéristiques types aux trois enseignantes concernant
les dispositifs au service de la différenciation

Caractéristique types		Enseignantes		
		1	2	3
D	Difficile à placer dans l'horaire	x	x	
	Former des groupes	x		x
	Répond aux besoins des élèves	x	x	
	Suivre le niveau des élèves			x
SB	Apporter un soutien immédiat	x	x	x
	Cibler les élèves avec des besoins spécifiques	x		x
	Élèves autonomes vont à leur rythme	x		
	Observer les élèves		x	
B	Connaitre ses élèves	x		x
	Connaissance du programme sur le cycle			x
	Poursuite des objectifs	x	x	
EE	Démonstration claire et précise		x	
	Expérimenter			x
	Modéliser	x		x
	Questionner les élèves	x	x	
	Rappel des connaissances antérieures			x
TE	Aide aux devoirs	x		x
	Gestion de classe			x
	Habiletés sociales		x	
	Travail en équipe	x	x	x

CA	Autocorrection		x	
	Planification exigeante	x		
	Travaille plusieurs compétences	x		
EEQ	Deux intervenants	x	x	x
	Partage de savoir-faire		x	
	Possibilité de micro-enseignement			x
CMP	Affiches en lien avec les leçons et les thèmes	x	x	x
	Modifier le plan de devoirs et leçons	x		
	Morceler la tâche	x		
	Mots-clés dans les cahiers	x		
	Rendre le matériel disponible		x	
	Synthèse des stratégies	x	x	
	Varier le matériel	x	x	
	Varier l'affichage aux murs	x	x	x

Note : D = décloisonnement; SB : sous-groupe de besoins; B : bouclage; EE : enseignement explicite; TE : travail d'équipe; CA : centre d'apprentissage; EEQ : enseignement en équipe; CMP : différencier le contenu et le matériel pédagogique.

Certaines caractéristiques sont mentionnées par trois d'entre elles. Le tableau 5.9 présente les caractéristiques types communes.

Tableau 5.6

Caractéristiques types communes pour les trois enseignantes
Concernant les dispositifs au service de la différenciation

Caractéristiques types	
SB	Apporter soutien immédiat
TE	Travail en équipe
EEQ	Deux intervenants
CMP	Affiches en lien avec les leçons et les thèmes
	Varier l'affichage aux murs

Note : SB = sous-groupe de besoin; TE = travail en équipe; EEQ = enseignement en équipe; CMP = différencier le contenu et le matériel pédagogique.

Les caractéristiques types pour les dispositifs au service de la différenciation pédagogique « se rapportent aux sous-groupes de besoins, à l'enseignement coopératif, à l'enseignement en équipe et à la différenciation des contenus et du matériel pédagogique ». Les caractéristiques types exposées dans cette partie de la recherche permettent de répondre au premier objectif.

5.1.4 La perception des enseignantes des effets sur la réussite de leurs élèves

Au chapitre 4, les tableaux 4.20 et 4.21 ont été combinés afin de constituer le tableau synthèse 5.7 proposant les catégories mentionnées par au moins deux enseignantes. Les catégories communes identifiées dans ce tableau permettent de répondre au second objectif de l'étude. Toutes les sources de données ont permis de recueillir ces informations.

Tableau 5.7

Catégories communes des trois enseignantes (au moins 2/3)
sur les effets de la différenciation pédagogique sur la réussite de leurs élèves

Catégories	Enseignantes		
	1	2	3
Autonomie (p)	x	x	x
Estime de soi (p)	x		x
Facilite la compréhension des notions (p)		x	x
Limites (n)		x	x
Motivation (p)	x	x	x
Positif pour l'élève (p)	x	x	
Relation avec les pairs (p)		x	x
Réussite scolaire (p)	x	x	x

Note : p=positif, n= négatif

5.1.5 Les récits exemplaires de pratique enseignante

Les récits exemplaires selon l'approche de Desgagné (2005) ont permis de recueillir d'autres données. Le tableau ci-dessous reprend les éléments mentionnés dans le chapitre 4 au tableau 4.19, mais en soulignant les éléments communs aux trois enseignantes. Ces caractéristiques types permettent de répondre à l'objectif 1.

Tableau 5.8

Caractéristiques types aux trois enseignantes provenant
des récits exemplaires de pratique enseignante au regard des niveaux et des dispositifs
de la différenciation pédagogique (Desgagné, 2005)

	Thèmes du cadre de référence	E1	E2	E3
Niveaux	Flexibilité			
	Adaptation	x	x	x
	Modification			
Dispositifs	Décloisonnement			
	Sous-groupe de besoins			
	Bouclage			
	Enseignement explicite			
	Travail d'équipe	x	x	
	Centres d'apprentissage			
	Enseignement en équipe			
	Différencier les contenus et le matériel			

Note : E1 = enseignante 1; E2 = enseignante 2; E3 = enseignante 3.

5.2 Interprétation des résultats

Par l'interprétation des résultats, nous allons présenter les liens entre toutes les unités d'analyse recueillies auprès des trois enseignantes sélectionnées et à l'aide des différentes sources de données. Les étapes précédentes qui consistaient à traiter les données pour en extraire des résultats, nous ont permis d'obtenir du matériel original. La chercheuse a effectué le traitement des données pour en extraire des résultats en rapport avec la question et les objectifs de la recherche. Nous proposons donc des explications porteuses de sens à la suite à ce traitement (Van der Maren, 1996).

Ainsi, il a d'abord été question de mettre en lumière les traits communs en regard des différents modèles de différenciation. À cette étape de nos travaux, nous établissons les caractéristiques types. Il est aussi important de formuler des hypothèses et proposer une conclusion qui permettrait aux acteurs scolaires de bonifier la formation des maîtres et la formation continue (figure 3.1). Cette bonification encouragerait les enseignants dans la planification d'activités d'apprentissage en fonction des approches de différenciation pédagogique. De plus, il s'agirait d'en uniformiser la compréhension.

5.2.1 Objectif 1

Le premier objectif de cette étude consistait à analyser la compréhension et l'utilisation des pratiques de différenciation pédagogique par les enseignants du primaire en classe ordinaire, pluriethnique et défavorisée. En lien avec le cadre de référence, les résultats ont été synthétisés pour la définition générale (Jobin, 2007), les niveaux de différenciation (MELS 2006b, 2012a; Caron, 2003, 2008) et les dispositifs au service de la différenciation (Dubé, 2007; Caron, 2003, 2008).

L'analyse de la définition générale de la différenciation pédagogique par les enseignantes a permis de mettre en lumière deux traits communs et des rapprochements avec la définition présentée dans le cadre de référence. Les traits communs concernent la différenciation comme des « moyens et des stratégies » et « la réussite d'objectifs » (n=3). Les rapprochements sont : « favoriser le respect de chacun » (n=1) et « prendre en compte les besoins spécifiques » (n=1).

Nous avons convenu de définir de manière générale la différenciation en nous inspirant des travaux de Jobin, car cette dernière a recensé une trentaine d'écrits pour explorer la nature de ces approches. «L'enseignant pratique la différenciation pédagogique lorsqu'il fait référence à diverses stratégies, ensuite il reconnaît les différences individuelles de ses élèves et enfin, en plus de reconnaître les

particularités de chacun, il prend en considération les objectifs du groupe» (Jobin, 2007).

Dans sa thèse portant sur les pratiques d'individualisation de l'enseignement au primaire facilitant l'intégration Paré (2011) présente le sens donné à l'enseignement de stratégies par les enseignants. Dans notre étude, les enseignantes sélectionnées considèrent que la différenciation pédagogique propose des moyens et des stratégies aux élèves.

Pour moi, ce que je me disais, c'est mettre en place des moyens, des stratégies pour l'élève afin qu'il puisse développer une certaine autonomie dans son travail puis le mener vers une réussite ou certains objectifs qu'on vise durant l'année avec lui. (Enseignante 1)

Ainsi, au-delà des stratégies et des moyens proposés par la différenciation pédagogique, la mise en place de telles approches engage l'enfant à être autonome dans ces apprentissages. Nous reviendrons au point 5.7 sur la perception des effets de la différenciation. Toutefois, il est possible de constater que les enseignantes ont exposé des effets positifs de la différenciation pédagogique dès la première question qui tentait plutôt de déterminer leur compréhension générale du concept.

Selon moi, la différenciation pédagogique c'est la manière d'adapter son enseignement. Il y a plusieurs façons d'adapter son enseignement, soit le contenu ou les manières de faire pour aider l'élève à acquérir les notions. Faire en sorte de mettre le plus de stratégies possibles pour répondre aux besoins de chacun. (Enseignante 3)

C'est ce que l'on met en place. Comment on va adapter le contexte pour l'élève avec des besoins particuliers. Ça peut être au niveau du comportement que l'enfant rencontre des difficultés, c'est qu'est-ce que je vais être obligé de mettre en place pour l'aider. Comment je vais adapter ce que j'ai déjà. (Enseignante 2).

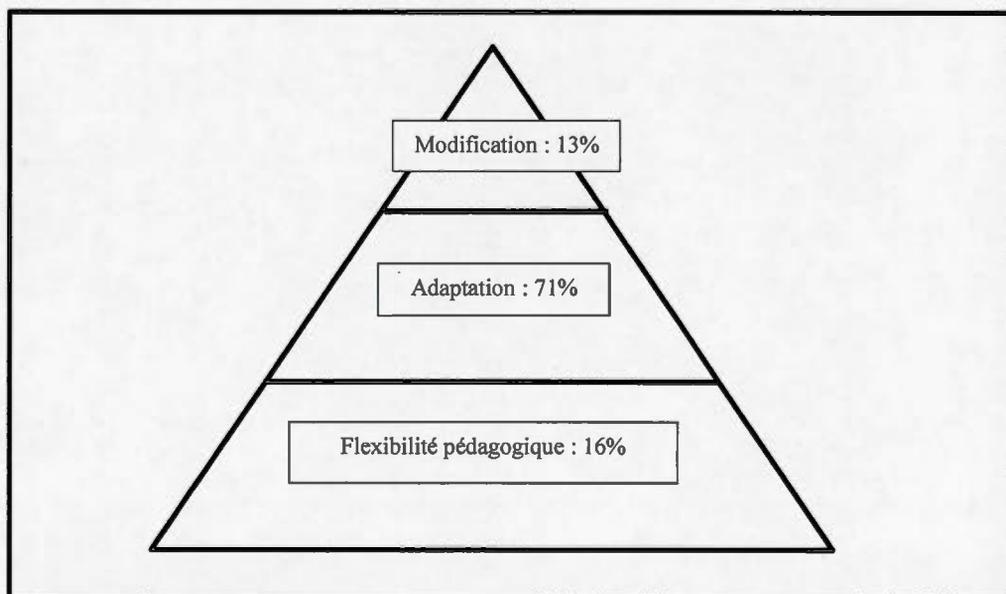
De plus, les enseignantes 2 et 3 ont mentionné la mise en place d'adaptations ce que nous considérons comme une explication plus spécifique en lien avec la première approche. Elles considèrent qu'il s'agit d'une approche permettant le respect de

besoins individuels de l'élève. À la lumière de cette première interprétation des données, les enseignantes sélectionnées pour cette étude ont une bonne compréhension générale de la différenciation pédagogique. Il est ensuite question de prendre connaissance de l'interprétation des résultats concernant les *niveaux de différenciation* (MELS, 2006b, 2012a; Caron, 2003, 2008).

La différenciation pédagogique est considérée sous l'angle de deux approches dans cette étude. Le premier se nomme les *niveaux de différenciation pédagogique*. Cette approche propose trois niveaux le premier étant la flexibilité, le deuxième l'adaptation et le troisième la modification. Ces niveaux peuvent être représentés par une pyramide, car la flexibilité s'adresse à tous les élèves, l'adaptation à certains et la modification une minorité. La figure 5.2 permet de démontrer ce modèle.

Figure 5.2

Pyramide des niveaux de différenciation et le pourcentage des unités d'analyse recueillies auprès des trois enseignantes



Source : Caron, 2003, 2008

Sur 56 unités d'analyse traitant des niveaux de différenciation pédagogique, 40 unités abordent « l'adaptation ». En pourcentage cela correspond à 71% des unités. Les unités d'analyse traitant de la flexibilité sont de 9 sur 56, donc 16% des unités et la modification de 7 sur 56, donc 13%. Il est fort intéressant de constater l'importante proportion d'unités d'analyse traitant de l'adaptation. Il est possible de constater pour l'objectif 1 que les enseignantes comprennent et utilisent davantage l'adaptation. Néanmoins, la plus grande proportion d'unités portant sur l'adaptation suggère aussi que les autres niveaux sont moins appliqués et moins maîtrisés. Pourtant, la flexibilité devrait s'adresser à l'ensemble du groupe. Cette donnée suggère donc que les enseignantes identifient la différenciation pédagogique au niveau de l'adaptation et non pas comme un ensemble de trois niveaux.

D'ailleurs, il en ressort que les enseignantes définissent la flexibilité pédagogique en étant ouvertes aux changements (Enseignante 1), en proposant des travaux sur un tableau de programmation (Enseignante 3) et en considérant les intelligences multiples (Enseignante 3). Très peu d'unités d'analyse ont été consignées dans ce niveau. Aucune unité d'analyse n'a été mentionnée par l'enseignante 2.

En interprétant de manière plus pointue les unités, la plus grande proportion d'unités portait sur l'adaptation. Tel que souligné au chapitre 4, plusieurs mesures décrites par le MELS (2006b, 2012a) sont mentionnées ou observées. Les trois enseignantes mentionnent le « 1/3 de plus en temps pour compléter une tâche » et « un intervenant qui lit les questions ». L'enseignante 2 mentionne utiliser l'adaptation pour quelques élèves : « adapter aide à résoudre des problèmes », « obtenir de l'aide pour trouver les bonnes adaptations » et « réexpliquer le travail individuellement ». Des mesures comme « l'utilisation d'appareils permettant l'écriture, l'utilisation d'appareils ou de logiciels permettant l'enregistrement ou d'un accompagnateur qui retranscrit nos réponses et l'utilisation d'appareils de lecture » ne sont pas mentionnées par les enseignantes. Ces mesures sont tout autant consignées par le document du Ministère.

Elles devraient donc être comprises et utilisées par les enseignantes. Certaines hypothèses peuvent être avancées en regard de l'absence de référence à ces mesures. En effet, les enseignantes considèrent peut-être que de telles mesures peuvent être utilisées par des élèves ayant un trouble diagnostiqué. Il s'agit donc d'un élément qui doit être clarifié par le MELS dans les documents traitant de la différenciation pédagogique, dans la formation initiale et dans les activités formations continues.

Concernant la modification, les caractéristiques types qui en sont ressorties sont qu'il s'agit de « mesures pour des cas exceptionnels » (Enseignante 1 et Enseignante 2), « en réponse aux besoins spécifiques identifiés au PIA » (Enseignante 2), « pour apporter des changements à une tâche » (Enseignantes 1 et 2), « changer nos critères d'évaluation » (Enseignante 2), « être accompagné et collaborer avec des professionnels » (Enseignante 3) et « enseigner des notions inférieures à des élèves en grande difficulté » (Enseignante 3). Tel que mentionné au chapitre 4, en regard de la modification, aucune n'a utilisé de telles mesures.

À la lumière de cette interprétation des résultats, nous constatons que les enseignantes sélectionnées pour cette étude ont une compréhension variée des *niveaux de la différenciation pédagogique*. Au chapitre 4, il a été question de traiter les données pour qu'elles deviennent des résultats. Au chapitre 5, les résultats sont mis en lien entre eux et avec ceux des recherches antérieures.

Pour l'enseignante 1, lorsqu'elle était questionnée sur le niveau de différenciation de l'adaptation, elle répondait des éléments qui correspondaient aux dispositifs au service de la différenciation. Nous constatons comme Paré (2011) que l'adaptation est peu utilisée. Afin d'assurer une compréhension équivoque des différents *niveaux de la différenciation pédagogique*, la formation initiale, la formation continue et les différentes consignes gouvernementales doivent être bonifiées et clarifiées.

Les enseignantes semblent faire de la flexibilité pédagogique sans être conscientes qu'il s'agit de ce niveau. Pour les enseignantes 2 et 3, qui ont plus d'expérience en enseignement, elles auraient une idée juste de certaines mesures d'adaptation et l'importance de les consigner au plan d'intervention. Par contre, aucune des enseignantes de l'échantillon n'a mentionné les mesures d'adaptation pour l'utilisation d'appareil permettant l'écriture, de logiciel d'enregistrement, de la présence d'un accompagnateur pour noter les réponses et l'utilisation d'appareil de lecture. Il serait donc nécessaire de bonifier les formations initiales et continues et les consignes du MELS à cet égard. Les enseignants devraient pouvoir connaître les différents logiciels proposés et ainsi s'y familiariser. De plus, il serait aussi nécessaire de préciser que ces mesures sont aussi reconduites en situation d'évaluation (MELS, 2006b; MELS, 2012a).

Pour le niveau la modification, les enseignantes comprennent bien le caractère exceptionnel et singulier de telles mesures. Aucune n'a été confrontée à ce niveau. Elles le comprennent bien de manière théorique, mais au niveau pratique, elles mentionnent qu'elles auraient besoin d'être soutenues et accompagnées. Ainsi, tel que mentionné par Paré (2011), la modification serait nettement moins utilisée. En se référant au cadre de référence de cette étude, il a d'ailleurs été difficile d'obtenir des références pertinentes et complètes sur ce niveau. Ainsi, il serait donc pertinent de clarifier ce troisième niveau.

Finalement, le *Programme de formation de l'école québécoise* (MELS, 2006a) pourrait enrichir son contenu en délimitant les niveaux de différenciation et ainsi fournir aux différents acteurs scolaires les outils nécessaires afin de bonifier la formation initiale et enrichir les activités de formation continue sur le sujet. La prochaine section propose l'interprétation des résultats concernant les *dispositifs au service de la différenciation*.

Le second modèle proposé dans cette étude, les *dispositifs au service de la différenciation* se découpe en trois catégories : *différencier les structures, différencier les approches pédagogiques et différencier les contenus et le matériel pédagogique*. En ce qui concerne les dispositifs au service de la différenciation, 126 unités d'analyse ont été recensées dans notre collecte de données. Lorsque l'on considère les réponses des trois enseignantes : 20 unités portent sur le décroisement (16%), 11 sur les sous-groupes de besoins (9%), 12 en bouclage (10%), 7 sur l'enseignement explicite (5%), 18 sur le travail en équipe (14%), 10 sur les centres d'apprentissage (8%), 11 sur l'enseignement en équipe (9%) et enfin 37 sur le contenu et le matériel d'apprentissage (29%). Il en ressort que les dispositifs relatifs à la « différenciation des contenus et du matériel pédagogique » sont davantage compris par les enseignantes. Ensuite, dans chacun des dispositifs, l'on retrouve des traits communs pour au moins une approche par catégorie de dispositifs, soit les « sous-groupes de besoins », « l'enseignement coopératif » et « l'enseignement en équipe » et « différencier les contenu et le matériel pédagogique ». De plus, les enseignantes 2 et 3 ont mentionné davantage d'éléments qui se rapportaient aux dispositifs. Tandis que l'enseignante 1 a fait mention d'éléments qui étaient en lien avec les dispositifs, mais lorsqu'elle était questionnée en regard de sa compréhension du niveau l'adaptation, ce qui sous-entend une compréhension erronée de la différenciation pédagogique.

En considérant cette interprétation, nous pouvons conclure que les enseignantes de notre échantillon ayant davantage d'années d'expérience comprennent mieux les dispositifs au service de la différenciation (Enseignante 2 et Enseignante 3). Elles ont expérimenté la plupart des approches et savent lesquelles répondent mieux à leurs besoins et avec lesquelles elles rencontrent moins de contraintes.

Diversifier les approches d'enseignement et apprentissage : l'enseignement explicite et stratégique donne des résultats très positifs. (Enseignante 2)

Le décloisonnement c'est difficile de la mettre à l'horaire. (Enseignante 2)

Travail de coopération en ateliers : les élèves ne sont pas capables de respecter leur rôle. Certains ne font rien et d'autres font tout. Les conflits étaient plus fréquents. Ils travaillent ensemble, mais chacun avec leurs documents. (Enseignante 3)

Une personne qui vient [travailler avec toi en équipe] aide. Nous sommes deux pour répondre aux questions (plus de manipulation mathématique et possibilité de micro-enseignement avec les plus faibles) (Enseignante 3).

Il s'avère donc que la formation initiale aurait intérêt à offrir un cours permettant aux étudiants de bien comprendre les *dispositifs au service de la différenciation pédagogique*. En effet, le travail dans sa classe depuis davantage d'années permettrait aux enseignantes 2 et 3 de maîtriser les différentes approches, au contraire de l'enseignante 1 avec moins d'expérience.

Il est à noter que l'enseignement explicite n'a pas été nommé souvent. Elle aurait démontré son efficacité pour favoriser la réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés (Gauthier et al., 2004). Les enseignantes ont surtout mentionné des unités d'analyse sur l'enseignement explicite qui étaient en lien avec les effets sur les apprentissages de leurs élèves et non concernant leur compréhension. L'école devrait faire des choix de pédagogies efficaces pour la réussite scolaire afin de permettre aux élèves avec des besoins spécifiques de vivre des succès. L'enseignement explicite de la lecture, de l'écriture et de la mathématique serait à préconiser (Gauthier et al., 2004).

Ainsi, comme l'étude de Gauthier (2004), nous recommandons aussi de privilégier des activités de formation continue portant sur l'enseignement explicite. Si les enseignants choisissent des approches qui favorisent l'apprentissage, le milieu scolaire encourage de meilleures perspectives pour les milieux défavorisés.

Toutefois, il est aussi possible de constater que les enseignantes ne mentionnent pas la défavorisation économique, ainsi que la pluriethnicité des élèves comme un élément à considérer dans la planification de la différenciation pédagogique. Il serait donc à propos de sensibiliser à la défavorisation économique et la pluriethnicité, notamment en bonifiant la formation initiale. D'ailleurs, l'Université du Québec à Chicoutimi ne propose pas dans son programme de formation en enseignement primaire de cours portant sur la défavorisation économique et la pluriethnicité. Bien qu'éloignées géographiquement de Montréal (500 km) où la majorité des immigrants s'installent et la défavorisation économique est plus présente, l'UQAC pourrait bénéficier des résultats de cette étude pour ajuster son programme.

5.2.2 Objectif 2

L'objectif 2 consistait à analyser la perception des enseignants quant à aux effets des pratiques de différenciation pédagogique mises en place dans leur classe sur la réussite scolaire et éducative de leurs élèves. Nous avons identifié les caractéristiques types sur les effets de la différenciation pédagogique d'après les enseignantes. Les catégories communes à au moins 2 enseignantes sur 3 :

- autonomie (n : 3);
- réussite scolaire (n : 3);
- motivation (n : 3);
- estime de soi (n : 2);
- facilite la compréhension (n : 2);
- présente des limites (n : 2);
- positif pour l'élève (n : 2);
- bénéfique pour les relations avec les pairs (n : 2).

Les enseignantes (n : 3) de notre échantillon ont mentionné plusieurs effets positifs des approches de différenciation pédagogique. Elles considèrent toutes les trois que ces approches favorisent l'autonomie, la motivation et la réussite scolaire.

C'est bénéfique pour l'élève. Il sent une certaine confiance en lui. Il est moins découragé à faire le travail. C'est un coup de pouce. Il peut développer son autonomie. S'il sait où aller chercher les stratégies, ses outils, pour lui à la fin de l'année, c'est devenu une routine. Il sait quoi faire quand on fait telle activité. (Enseignante 1)

Les avantages, il y en a beaucoup... Quand ça fonctionne pour l'enfant. Pour nous ça aide aussi. Que ça soit pour l'apprentissage, si je suis obligée de mettre quelque chose en place, ça fonctionne, l'autonomie est là. Que cet élève-là est capable de travailler. Tu sens que tu l'aides aussi, que tu le fais cheminer, avancer. Pour nous c'est gros. (Enseignante 2)

Ça permet d'établir une meilleure relation avec les élèves tout en leur permettant de progresser et de se dépasser. (Enseignante 3)

Selon moi, la différenciation pédagogique c'est la manière d'adapter son enseignement. Il y a plusieurs façons d'adapter son enseignement, soit le contenu ou les manières de faire pour aider l'élève à acquérir les notions. Faire en sorte de mettre le plus de stratégies possibles pour répondre aux besoins de chacun. (Enseignante 3)

C'est ce que l'on met en place. Comment on va adapter le contexte pour l'élève avec des besoins particuliers. Ça peut être au niveau du comportement que l'enfant rencontre des difficultés, c'est qu'est-ce que je vais être obligée de mettre en place pour l'aider. Comment je vais adapter ce que j'ai déjà. (Enseignante 2).

En conclusion, les enseignantes considèrent que la différenciation pédagogique entraîne des effets positifs aux élèves. Elles considèrent toutes que cette approche favorise « l'autonomie », « la motivation » et « la réussite scolaire ». Nous considérons donc que la perception des enseignantes questionnées est positive à l'égard de la différenciation pédagogique.

Finalement, il est possible de dire que les enseignantes de notre échantillon ont une bonne connaissance de la définition générale de la différenciation pédagogique selon Jobin (2007). Nous considérons que l'état actuel de la situation en éducation qui place l'élève, ses besoins et sa réussite scolaire au cœur du programme de formation propose aux enseignants de nombreuses occasions de parler de la différenciation de manière globale (MELS, 2006a). Lorsqu'il est question de se pencher sur leur connaissance en lien avec les modèles plus spécifiques, soit les *niveaux de la différenciation* (MELS, 2006b; MELS, 2012a; Caron, 2003, 2008) et les *dispositifs au service de la différenciation pédagogique* (Dubé, 2007; Caron, 2003, 2008) la compréhension et l'utilisation nous semble insuffisante et variable.

En regard des *niveaux de la différenciation*, les enseignantes sembleraient ne pas comprendre quand elles effectuent de la flexibilité. Elles comprendraient partiellement l'adaptation et ses mesures. Elles comprendraient bien la modification. Elles n'ont jamais utilisé ce niveau et souhaiteraient bénéficier d'un soutien professionnel si c'était le cas.

À l'égard des *dispositifs au service de la différenciation*, elles comprennent bien la plupart d'entre eux. Les enseignantes avec plus d'expérience (enseignante 2 et 3) comprennent davantage chacun des dispositifs, tandis que l'enseignante 1 confond le niveau adaptation et les dispositifs. Nous pensons que c'est en raison du manque de formation pertinente offerte par la formation initiale.

À cet effet, les cours offerts à la formation initiale en enseignement au préscolaire et primaire de cinq universités québécoises ont été consultés, soit ceux de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), de l'Université de Montréal, de l'Université de Sherbrooke, de l'Université Laval et de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC). Il est possible de constater que seul l'UQAC ne fait pas mention du terme différenciation dans ces cours. Toutefois, bien que le terme différenciation soit

exposé par les autres programmes, il n'est pas question des mots différenciation pédagogique. Tous les éléments proposés par les universités renvoient sommairement aux *dispositifs au service de la différenciation* (Caron, 2003, 2008; Dubé, 2007). Il n'est pas question des *niveaux de différenciation en évaluation* (2006b, 2012,a; Caron, 2003, 2008). Toutes les universités font références à des éléments du cadre de référence, soit par l'adaptation, les ÉHDAA, la réussite scolaire ou éducative, la pluriethnicité et l'hétérogénéité en classe ordinaire. Ainsi, tel que mentionné précédemment, les universités pourraient améliorer le contenu de leurs programmes d'enseignement et offrir un cours traitant des approches de différenciation pédagogique.

De plus, les activités de formation continue pourraient être réinvesties et le *Programme de formation* (MELS, 2006a) aurait intérêt à être bonifié. Bien que le MELS envoie des communiqués afin d'apporter des précisions sur les approches de différenciation pédagogique à proposer, notamment par l'entremise des Infos/sanction, ces communiqués ne constituent pas des éléments du Programme.

À la lumière des résultats de notre étude, nous constatons que les enseignantes auraient une connaissance correcte, mais insuffisante de la différenciation pédagogique. De plus, l'utilisation ne serait pas planifiée en rapport avec des critères de défavorisation et de pluriethnicité. L'expérience favoriserait une meilleure connaissance du sujet. Le chapitre suivant présente la conclusion et les limites de l'étude.

CHAPITRE 6

CONCLUSION ET LIMITES

6.1 Conclusion

Dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes intéressées à la problématique de l'hétérogénéité des groupes classes en territoire montréalais, pluriethnique et défavorisé. Il était question de s'interroger sur les pratiques employées par les enseignants œuvrant dans ces milieux très hétérogènes afin de favoriser la réussite scolaire et éducative. Le contexte scolaire québécois propose grâce au *Programme de formation de l'école québécoise* de placer l'élève et ses besoins au centre des choix pédagogique (MELS, 2006a). Les différents profils d'élèves et leurs besoins spécifiques rencontrés dans les classes hétérogènes ont été explorés. Le portrait des différentes pratiques pédagogiques pour favoriser le respect des différences au Québec a été effectué. La différenciation pédagogique s'inscrit dans le courant mondial d'inclusion scolaire (Dubé, 2007). L'inclusion scolaire reçoit une reconnaissance mondiale et nationale (Potvin, 2013).

Ainsi, la présente recherche a relevé la différenciation pédagogique comme approche favorisant le respect des différences et la réussite scolaire et éducative. En considérant la problématique, nous nous sommes posée la question de recherche suivante : comment des enseignants du primaire œuvrant en classe ordinaire en milieu défavorisé et pluriethnique comprennent, utilisent et perçoivent les effets sur la réussite de leurs élèves des approches de différenciation pédagogique qu'ils appliquent? Afin de valider ce que les enseignants comprenaient, utilisaient et percevaient les effets de cette approche sur la réussite de leurs élèves, nous avons questionné trois enseignantes œuvrant en milieu montréalais, pluriethnique et défavorisé. Le nombre restreint de participants favorisait une compréhension juste et en profondeur de la question de recherche (Kirouac, 2010). L'étude de cas a permis la prise d'informations détaillées en rapport avec la question de recherche. Les données

recueillies dans cette étude provenaient de diverses sources de données, soit les entrevues, les observations en classe, les analyses de matériel, les récits exemplaires de pratique enseignante et les questionnaires complémentaires. À la suite de la cueillette des données, les résultats ont été exposés en regard des modèles tirés du cadre de référence et en lien avec les objectifs de l'étude, soit « analyser la compréhension et l'utilisation des pratiques de différenciation pédagogique et la perception des enseignants quant aux effets sur leurs élèves. L'analyse et l'interprétation de résultats a permis de déterminer le manque de consensus relatif à la compréhension des enseignants au sujet des approches de différenciation pédagogique. La compréhension générale de cette approche est suffisante, mais pas plus approfondie, il faudrait promouvoir une formation plus complète sur le sujet. Leur compréhension varie selon le nombre d'années d'expérience. Ainsi, l'analyse permet de conclure que la formation initiale ne les aurait pas préparées à utiliser des approches de différenciation pédagogique.

En effet, en regard du premier modèle, les trois enseignantes mentionnent le « 1/3 de plus en temps pour compléter une tâche » et « un intervenant qui lit les questions ». L'enseignante 2 mentionne aussi faire des adaptations pour quelques élèves : « adapter aide à résoudre des problèmes », « obtenir de l'aide pour trouver les bonnes adaptations » et « réexpliquer le travail individuellement ». Des mesures comme « l'utilisation d'appareils permettant l'écriture, l'utilisation d'appareils ou de logiciels permettant l'enregistrement ou d'un accompagnateur qui retranscrit les réponses et l'utilisation d'appareils de lecture » ne sont pas mentionnées par les enseignantes. Alors qu'elles sont tout aussi importantes et mentionnées dans les documents du MELS. Elles devraient donc être utilisées par les enseignantes. Ainsi, les enseignantes pensent peut-être que de telles mesures doivent être utilisées par des élèves ayant un trouble diagnostiqué. Il s'agit donc d'un élément qui doit être clarifié par le MELS

dans les documents traitant de la différenciation pédagogique, dans la formation initiale et dans les activités de formation continue.

Les résultats de cette étude pourraient contribuer à avoir une meilleure connaissance des approches de différenciation pédagogique. Ils ont permis de mettre en lumière la connaissance et l'utilisation des approches de différenciation pédagogique par les enseignantes du primaire et leur perception des effets sur la réussite de leurs élèves. Les résultats pourraient être réinvestis dans les cours universitaires ainsi que dans la création d'activités de formation continue. En effet, les activités de formation continue prédisposeraient les enseignants à expérimenter la différenciation pédagogique (Paré, 2011). Tel que mentionné dans la problématique, les travaux de Paré concluent que 22% des enseignants du secondaire et du primaire déclarent ne pas faire d'adaptation pour répondre aux besoins des élèves en difficulté. Plusieurs raisons peuvent être invoquées pour justifier l'absence d'adaptation, certes, mais une formation juste, complète et pertinente sur la différenciation pédagogique permettrait aux enseignants de bien comprendre leurs responsabilités à cet égard en vue de la réussite des élèves. En effet, la septième compétence professionnelle que l'enseignant doit manifester concerne l'adaptation des interventions aux besoins des élèves présentant des difficultés d'adaptation, d'apprentissage ou un handicap (UQAM, 2014). De plus, la Loi sur l'instruction publique explicite les obligations des enseignants relativement aux élèves handicapés ou en difficultés, au même titre que l'ensemble de ses élèves (MELS, 2007)

L'un des facteurs qui prédisposerait un enseignant à faire de la différenciation pédagogique serait les activités de formation continue. De plus, elle favoriserait la compréhension et la mise en œuvre de la différenciation pédagogique (Kirouac, 2010). Ainsi, des politiques ministérielles cohérentes et les formations favorisant la mise en œuvre de la différenciation pédagogique permettraient de favoriser la conciliation de l'inclusion scolaire et la réussite des élèves. Des activités de formation

continue sur l'enseignement explicite seraient à privilégier (Wang, Haertel et Walberg, 1993).

Concernant le second modèle, les *dispositifs au service de la différenciation pédagogique* (Dubé, 2007; Caron, 2003, 2008), nous avons soulevé que les dispositifs relatifs à la « différenciation des contenus et du matériel pédagogique » sont mieux compris et plus utilisés par les enseignantes. Ensuite, dans chacun des dispositifs, on retrouve des traits communs pour au moins une approche par catégorie, soit les « sous-groupes de besoins », « le travail d'équipe » et « l'enseignement en équipe » et « différencier les contenus et le matériel pédagogique ». Retenons que l'enseignante 1 a fait mention d'éléments qui étaient en lien avec les dispositifs, mais lorsqu'elle était questionnée en regard de sa compréhension du niveau l'adaptation, ce qui sous-entend une compréhension erronée de la différenciation pédagogique.

Il est donc possible de conclure que les enseignantes interrogées pour l'étude ayant davantage d'années d'expérience comprennent mieux les dispositifs au service de la différenciation (Enseignante 2 et Enseignante 3). Elles ont mis en place la plupart des approches et savent lesquelles fonctionnent mieux et lesquelles proposent davantage de contraintes.

La formation initiale aurait intérêt à offrir un cours permettant aux étudiants de bien comprendre les dispositifs au service de la différenciation pédagogique. Si un cours était préalablement dispensé durant la formation initiale, les étudiants prendraient de l'expérience terrain pendant les stages. L'expérience de travail en classe aurait favorisé les enseignantes 2 et 3 à maîtriser les différentes approches au contraire de l'enseignante 1 avec moins d'expérience.

L'enseignement explicite aurait démontré son efficacité pour favoriser la réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés (Gauthier et al., 2004). Les

enseignantes ont surtout mentionné des unités d'analyse sur l'enseignement explicite qui étaient en lien avec les effets sur les apprentissages de leurs élèves et non concernant leur compréhension et l'utilisation. De plus, elles n'ont pas fait état de la pertinence de cette approche dans une école en milieu défavorisé (Dubé, 2007). L'école devrait faire des choix de pédagogie efficaces sur la réussite scolaire afin de permettre aux élèves avec des besoins spécifiques de vivre des succès scolaires. L'enseignement explicite des apprentissages en lecture, écriture et mathématique serait à préconiser (Gauthier et al., 2004).

L'analyse de la perception des enseignantes des effets sur la réussite scolaire et éducative favorise la compréhension du poids que les enseignants accorderaient à ces approches. Les enseignantes de notre étude ont une perception positive des effets de la différenciation pédagogique sur leurs élèves. Elles mentionnent toutes qu'elle favorise l'autonomie, la réussite scolaire et la motivation. Les enseignantes ont exposé des effets positifs de la différenciation pédagogique dès la première question qui tentait plutôt de déterminer leur compréhension générale du concept.

Enfin, il est nécessaire d'être clair et constant dans les choix proposés aux enseignants du primaire en milieu défavorisé et pluriethnique, afin de favoriser la réussite. Par contre, il faut prendre en considération que bien que notre analyse soit approfondie, ces hypothèses ne peuvent être généralisables. D'autres études sur le sujet devront être effectuées afin d'approfondir l'étendu des connaissances. De plus, certaines limites encouragent aussi à prendre ces conclusions comme hypothèses pour conduire des recherches futures. La prochaine partie présente les limites.

6.2 Limites de l'étude

Cette étude comporte certaines limites. Tout d'abord, bien que l'étude de cas multiple favorise une analyse en profondeur des propos des enseignantes, il s'agit néanmoins d'un échantillon restreint de candidats et, en l'occurrence, de points de vue. De plus, le contexte de la recherche propose une étude en milieu montréalais. Il aurait été intéressant d'analyser la perception d'enseignants confrontés à l'hétérogénéité, mais en périphérie de Montréal ou en région.

Il est plus fréquent de rencontrer divers profils d'élèves dans les classes de milieux urbains. En effet, la majorité des immigrants admis au Québec s'installe à Montréal, soit 59,9%, mais notons que 74 273 immigrants résident dans une autre région du Québec (Institut de la statistique du Québec, 2013). De plus, Montréal se démarquerait davantage sur le plan de la défavorisation sociale. La composition de *l'indice de défavorisation sociale* se détermine par la proportion de personnes vivant seules et de familles monoparentales. En regard de la défavorisation matérielle, la situation en région montréalaise montre une tendance semblable à celle du Québec. *L'indice de défavorisation matérielle* est calculé en fonction de la proportion de personnes sans diplôme d'études secondaires, de personnes occupant un emploi et du revenu moyen par personne (Direction de la santé publique, 2008). Il aurait donc été pertinent de questionner davantage d'enseignants dont certains travaillant dans d'autres écoles au Québec. De plus, comme les enseignantes ne semblent pas tenir compte de la défavorisation économique dans les choix de leurs approches de différenciation pédagogique, il aurait été intéressant de les interroger sur le sujet.

De plus, comme la chercheuse connaissait les enseignantes de notre échantillon et qu'une partie de la prise de données s'est effectuée grâce à une entrevue semi-dirigée elle aurait pu empêcher les enseignantes de laisser libre court à leur pensée, par désir de plaire ou par la suggestion de réponses (Gaudreau, 2012). La qualité de leurs

réponses dépend donc de leur honnêteté. Ce biais a été contré en collectant les données à l'aide d'autres sources.

Un logiciel de traitement de texte a été utilisé pour mettre en page les données recueillies. Les segments ont été séparés et rassemblés en unités d'analyse en rapport avec les modèles tirés du cadre de référence. Les segments qui n'étaient pas en lien avec le cadre de référence ont été considérés comme résidus et pourront être utilisés pour une analyse ultérieure. Nous avons fait le choix de cette méthode d'analyse qui permet au chercheur de s'assurer de la constance de ces analyses en regard du cadre de référence. Par contre, une telle méthode ne bénéficie pas de la fiabilité d'un logiciel spécialisé.

Cette étude propose la compréhension, l'utilisation et la perception d'enseignantes du primaire. De nombreux intervenants gravitent autour des élèves et sont confrontés aux politiques ministérielles, dont les directions d'école, les orthopédagogues et les conseillers pédagogiques. Ces intervenants sont souvent les premiers à être informés des approches novatrices. Ils doivent faire la sélection de formations à proposer à leur personnel enseignant et les assister dans l'application d'approches favorisant la réussite scolaire et éducative. Ce mémoire aurait pu bénéficier de l'apport d'autres intervenants.

6.3 Pistes de recherche

Dans notre cueillette de données, il a été possible de recueillir des informations relatives à la contribution des collègues en regard de la compréhension de la différenciation pédagogique. Ces informations ont été considérées comme résidus, car elles ne répondaient pas à la question de recherche et aux objectifs. Il serait intéressant de considérer ces données dans une recherche ultérieure, car l'apport des pairs dans l'apprentissage de cette approche a souvent été mentionné par les enseignantes. Les groupes de soutien seraient d'ailleurs importants dans la mise en

place de mesures de différenciation pédagogique. Ces mesures ne devraient pas être sous la responsabilité de l'enseignant seulement (Paré, 2011).

De plus, suite à la collecte de données et à leur analyse, elles étaient insuffisantes au regard des objectifs de l'étude. En effet, bien que les instruments aient préalablement été validés auprès d'un enseignant ne faisant pas partie de l'échantillon, les informations recueillies ne permettaient pas une analyse juste et complète des cas étudiés. Il a été possible de compléter notre cueillette de données à l'aide d'un questionnaire. Néanmoins, les enseignantes ont accepté de compléter le questionnaire, et ce, dans un délai raisonnable. Il faut considérer que les réponses au questionnaire ont été obtenues un an après la collecte de données initiale. Par contre, les données obtenues dans le questionnaire complémentaire sont davantage générales et en lien précis avec les modèles de recherche. Nous estimons que les biais possibles reliés à la perception et la mémoire entre les deux prises d'informations s'en trouvent minimisés (Laperrière, 2003). Il a toutefois été impossible d'obtenir des précisions concernant le manque de prise en considération des enseignantes de la défavorisation économique et la pluriethnicité dans la planification d'approche de différenciation pédagogique.

Il serait aussi intéressant d'interroger des enseignants qui ont une formation initiale dans un autre pays et qui sont eux-mêmes immigrants. Pour une recherche subséquente, il serait pertinent d'utiliser le même protocole afin de valider les conclusions de cette étude. En effet, les enseignantes sélectionnées pour cette étude sont toutes originaire du Canada. Tel que mentionné par Kanouté (2003), les enseignants qui travaillent en milieu pluriethnique ont dans leurs groupes des élèves différents aux plans affectif, cognitif et socioculturel, mais aussi différents de lui-même. Une étude portant sur la compréhension et la perception des effets de la différenciation pédagogique interrogeant des enseignants de diverses origines ethniques aurait pu fournir un ensemble de données plus complet. L'échantillon aurait

aussi pu contenir des enseignants ayant suivi une activité de formation continue sur la différenciation pédagogique ou lors de la formation initiale. Cela aurait pu permettre la comparaison. Enfin, comme les enseignantes de notre échantillon n'ont qu'une idée théorique du niveau de la modification, il aurait été intéressant de questionner un enseignant ayant expérimenté ce niveau. À ce niveau, les consignes ministérielles sont d'ailleurs incomplètes (Paré, 2011). Ce qui peut expliquer les résultats de notre étude.

ANNEXES

ANNEXE I: FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT



Faculté des sciences de l'éducation
Université du Québec à Montréal

Formulaire d'information et de consentement

Titre du projet de recherche :

Les effets de la différenciation pédagogique sur les choix pédagogiques de l'enseignant en classe ordinaire montréalaise en milieu défavorisé et pluriethnique.

Information sur le projet de recherche :

Cette étude qualitative cherche à démontrer de quelle manière les enseignantes et les enseignants au primaire sont influencés par les approches de différenciation pédagogique. Les enseignants ciblés par cette étude exercent dans le secteur des classes ordinaires, de niveau primaire, en milieu pluriethnique et défavorisé, à Montréal. La différenciation pédagogique est une approche qui propose des mesures afin de répondre aux besoins diversifiés des élèves. Ainsi, nous nous questionnons sur les influences de cette approche dans un milieu très hétérogène. Nous proposons deux modèles de différenciation pédagogique pour définir cette approche, soit les *niveaux de différenciation* et *différencier les dispositifs*. Des enseignants seront invités à participer à un entretien semi-dirigé afin de recueillir des données portant sur les besoins des élèves, les adaptations requises pour soutenir la réussite éducative et scolaire et les éléments de la différenciation pédagogique mis en place dans les classes. De plus, chaque enseignant participant sera invité à relater un cas d'élève ayant des besoins particuliers dans sa pratique.

Personne responsable du projet de recherche :

Chercheuse responsable du projet : Ariane Tremblay-Girard

Programme d'études : Maîtrise en éducation

Adresse courriel : tremblay-girard.ariane@courrier.uqam.ca

Téléphone : [REDACTED]

Direction de recherche :

Direction de recherche : Maryse Potvin, professeure

École : Université du Québec à Montréal
Faculté : Département d'éducation et de formation spécialisées
Courriel : potvin.maryse@uqam.ca
Téléphone : (514) 987-3000, poste 3860
Co-direction de recherche : France Dubé
École : Université du Québec à Montréal
Faculté : Département d'éducation et de formation spécialisées
Courriel : dube.france@uqam.ca
Téléphone : (514) 987-3000, poste 3973

But général du projet :

Vous êtes invité, à prendre part à ce projet visant à analyser la compréhension, l'utilisation et la perception des effets sur la réussite des élèves de la différenciation pédagogique par des enseignants du primaire en milieu montréalais, classe ordinaire pluriethnique et défavorisée.

Tâches qui vous seront demandées :

1. Questionnaire préalable

Afin d'obtenir des informations relatives à votre parcours professionnel et pour nous aider à préparer l'entrevue, nous vous demanderons de compléter un questionnaire. À la suite de votre acceptation de participer au projet, nous vous remettons le questionnaire préalable. Nous conviendrons d'un temps raisonnable pour vous permettre de répondre aux questions et le remettre avant l'entrevue.

2. Récit exemplaire

Votre participation consiste à donner une entrevue individuelle au cours de laquelle il vous sera demandé, de décrire un cas d'élève qui a marqué la présente année scolaire. Un élève qui a su se démarquer par sa singularité. Un élève qui se démarque par son origine ethnique, la langue et l'appartenance à un groupe culturel, la langue maternelle, le parcours migratoire, l'origine sociale ou ethnique, la situation familiale, les styles d'apprentissage, les difficultés d'apprentissage ou les handicaps. Des besoins psychologiques et éducatifs découlent de ces besoins spécifiques.

Vous devrez expliquer ce cas d'élève sous la forme d'un *récit exemplaire* inspiré des travaux de Desgagné (2005). À la suite de votre acceptation de participer au projet, nous vous remettons le canevas d'entrevue, afin de bien comprendre le déroulement de l'entretien.

Nous retranscrivons ensuite votre entrevue intégralement grâce aux enregistrements, sous forme de verbatim. Ensuite, nous synthétiserons le plus fidèlement possible vos

propos. Par fidélité, nous convenons d'abord de nous assurer de mettre en avant plan vos propos et de respecter la logique du récit (Desgagné, 2005). Par la suite, nous vous ferons lire ce récit pour vérifier si vos dires ont été retranscrits fidèlement.

3. Observation directe en classe et analyse du matériel

Vous devrez nous proposer une période de travail qui convient à notre venue. Nous n'interagirons pas directement avec les élèves. Nous prendrons en note des informations en composant un relevé continu événementiel (Dubé, 2007). Nous compléterons les informations recueillies lors des entrevues en observant l'organisation de la classe, les ressources disponibles et le matériel pédagogique favorisant la différenciation pédagogique (Kirouac, 2010). Le plan de travail ou le plan d'intervention adapté de l'élève présenté dans le récit de pratique sera analysé. Nous vous inviterons à nous présenter tout matériel utilisé pour aider les élèves ayant des besoins particuliers.

Moyens de diffusion

Les résultats de cette recherche seront publiés dans un mémoire de maîtrise. Si vous le souhaitez, les résultats vous seront communiqués lorsqu'ils seront disponibles.

Anonymat et confidentialité

Il est entendu que les renseignements recueillis lors de l'entrevue sont confidentiels et que seules la personne responsable du projet et les directions de recherche auront accès au questionnaire, à l'enregistrement de l'entrevue, à la retranscription du récit, au relevé continu événementiel et aux informations recueillies suite à l'analyse du matériel. Les différentes données seront conservées dans un laboratoire de recherche de l'UQAM, dans une armoire barrée. De plus, les données seront détruites 5 ans après l'année de publication.

Participation volontaire

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure et que, par ailleurs, vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps et au cours de cette recherche. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que la responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (incluant la publication d'articles, d'un mémoire, d'une thèse, la présentation des résultats lors de conférences ou de communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

Compensation financière

Votre participation au projet de recherche est sous base volontaire. Vous ne recevrez aucune compensation financière.

Questions sur le projet et sur vos droits

Vous pouvez contacter la personne responsable du projet pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez également discuter avec les directions de recherche des conditions dans laquelle se déroule votre participation et de vos droits en tant que personne participant à la recherche.

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains par le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants (CERPÉ) de la Faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM. Pour toutes questions ne pouvant être adressée à la direction de recherche, pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter la coordonnatrice du CERPÉ, Josée Savard, au (514) 987-3000, poste 1646 ou par courriel à l'adresse suivante : savard.jossee@uqam.ca.

Remerciements

Votre collaboration est importante pour la réussite de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

Signatures**Participante, participant**

Je reconnais avoir lu le présent formulaire et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que la personne responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer la personne responsable du projet.

Je souhaite être informé, des résultats de la recherche lorsqu'ils seront disponibles :

oui non

Nom :

Adresse courriel :

Téléphone : _____

Cellulaire : _____

J'ai pris connaissance des modalités de participation en lisant le document qui m'a été remis. Je donne donc mon autorisation en fonction des indications qui m'ont été fournies dans ce document.

En foi de quoi je signe :

Date :

Personne responsable du projet

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages et les risques du projet à la personne participante et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

En foi de quoi je signe :

Date :

**Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé a été remis
à
la personne participante.**

(Source : Formulaire de consentement pour les projets étudiants, Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants de la Faculté des sciences humaines)

ANNEXE II : QUESTIONNAIRE PRÉALABLE

Nom de l'enseignant : _____

Votre année scolaire

- 1) Niveau scolaire dans lequel vous enseignez :

- 2) Nombre d'élèves dans la classe :

- 3) Nombres d'élèves ayant un plan de travail ou un plan d'intervention adapté :

- 4) De quelles mesures de soutien bénéficiez-vous? Encerclez la ou les réponses qui vous concernent?
 - a) Orthopédagogie en français
 - b) Orthopédagogie en mathématique
 - c) Accompagnement en classe (Projet Agir rapidement)
 - d) Éducation spécialisée pour un élève ciblé en classe
 - e) Autres : _____

Votre parcours professionnel

- 1) Nombre d'années d'expérience en enseignement :

- 2) Nombre d'années d'expérience à cette école:

- 3) Nombre d'écoles dans lesquelles vous avez travaillées :

- 4) La formation universitaire reçue :

- 5) Les formations reçues dans les dernières années :

ANNEXE III : CANEVAS D'ENTREVUE

Durée de l'entretien : 45 minutes à 1 heure

1. Information relative à l'enseignant(e)

Nom de l'enseignant(e) :

École :

Niveau :

Nombre d'années d'expérience :

2. Résumé du projet de recherche

Dans le cadre de nos travaux de recherche en éducation, à l'Université du Québec à Montréal, nous cherchons à déterminer comment des enseignants du primaire œuvrant en classe ordinaire en milieu défavorisé et pluriethnique comprennent et perçoivent les effets des approches de différenciation pédagogique? Les enseignants sélectionnés pour cette étude travaillent dans une école ordinaire, pluriethnique, défavorisée, de niveau primaire, sur l'île de Montréal.

Rappelons que la différenciation pédagogique propose que l'enseignant fasse des choix pédagogiques en faisant référence à diverses stratégies. Ensuite, il reconnaît les différences individuelles de ses élèves et enfin, en plus de reconnaître les particularités de chacun, il prend en considération les objectifs du groupe. La différenciation pédagogique réfère à diverses stratégies pour répondre aux besoins des individus et de la collectivité dans laquelle il fait partie (Jobin, 2007).

Elle peut s'opérationnaliser de plusieurs manières. Il s'agit des *niveaux de différenciation* (MELS, 2006b; MELS, 2012a) qui s'appliquent davantage en contexte d'évaluation, soit la flexibilité pédagogique, les adaptations et les modifications. Il est aussi question de *différencier les dispositifs* (Caron, 2003,2008; Dubé, 2007). Cette dernière consiste à différencier les structures comme le décloisonnement, les sous-groupes de besoins et le bouclage. Il peut aussi être question de différencier les approches pédagogiques, tel que l'enseignement explicite, l'enseignement par les pairs, les centres d'apprentissage ou l'enseignement en équipes. Enfin, il y a la différenciation des contenus et du matériel pédagogique. Cette approche cherche à soutenir l'enseignant et favoriser la réussite scolaire et éducative des élèves.

3. Entrevue semi-dirigée

1. Selon vous, en quoi consiste la différenciation pédagogique?
2. Dans le cadre de votre formation initiale, avez-vous suivi des cours sur la différenciation pédagogique?
3. Dans le cadre de votre formation continue, avez-vous suivi des cours sur la différenciation pédagogique?
4. Dans le cadre de votre quotidien scolaire, y-a-t-il des collègues, des membres du personnel enseignant, conseillers pédagogiques, directions, orthopédagogues, enseignants-ressources qui vous apportent du soutien ou des éléments plus théoriques en lien avec la différenciation pédagogique?
5. Comment faites-vous pour mettre en place des mesures de différenciation pédagogique dans votre classe? Quelles en sont les étapes?

6. À quelle fréquence mettez-vous en place des mesures de différenciation pédagogique?
7. Est-ce que des collègues ou autres professionnels vous aident dans la mise en place de mesures de différenciation pédagogique?
8. Quels sont les avantages ou les inconvénients à proposer des mesures de différenciation pédagogique à vos élèves?
9. Proposez-vous des mesures de différenciation pédagogique à des élèves en particulier?

4. Récit de pratique exemplaire

Nous souhaitons que les enseignants interrogés partagent un cas d'élève qui a marqué la présente année scolaire. Un élève qui a su se démarquer par sa singularité. Un élève qui se démarque par son origine ethnique, la langue et l'appartenance à un groupe culturel, la langue maternelle, le parcours migratoire, l'origine sociale ou ethnique, la situation familiale, les styles d'apprentissage, les difficultés d'apprentissage ou les handicaps. Des besoins psychologiques et éducatifs découlent de besoins spécifiques des élèves.

4.1 Quoi raconter?

Il faudra d'abord clarifier la compréhension de l'enseignant concernant un élève singulier et un élève habituel. Un élève singulier fait référence à un élève qui rencontre des difficultés et devant lequel nous faisons face à un problème à résoudre.

4.2 Comment raconter?

Ensuite, il faut préciser la manière préconisée pour s'exprimer. Le mode privilégié est le mode délibératif (par exemple : *Avec cet élève, je me suis posé la question suivante... c'est alors que j'ai décidé...*) au profit du mode procédural (par exemple : *c'est ce que j'ai fait quand c'est arrivé... et voici comment je m'y suis pris...*).

4.3 Lequel raconter?

L'enseignant doit raconter un récit qui se démarque par son exemplarité. Il doit être représentatif. Il peut inspirer les autres enseignants. Le récit peut leur permettre d'en apprendre davantage et proposer des éléments intéressants et pertinents concernant le présent projet de recherche.

5. Le récit exemplaire

- Décrire un élève qui a marqué leur année scolaire par son caractère unique.
- Raconter les actions qui ont été posées afin d'adapter l'enseignement habituel pour répondre aux besoins de cet élève.
- Préciser les effets de ces adaptations sur la réussite scolaire et éducative de l'élève.
- Situer de quelle manière l'élève a marqué davantage l'enseignant plus que les autres.

6. Validation de récit

À la suite de l'entretien, il faudra inviter l'enseignant à proposer d'autres éléments qui devraient être mentionnés pour compléter le récit.

Source : Desgagné, 2005

7. Observation en classe et analyse du matériel utilisé

Nous procéderons aussi à une observation directe en classe. Nous analyserons le matériel utilisé, dont le plan d'intervention adapté et tout autre matériel utilisé pour l'élève. Nous cherchons à obtenir des informations complémentaires à l'entrevue (Kirouac, 2010).

**ANNEXE IV : RELEVÉ CONTINU ÉVÉNEMENTIEL POUR OBSERVATION
DIRECTE EN CLASSE**

Nom de l'enseignant observé :

Date :

Autres intervenants présents et leur fonction:

Lieu :

H Interventions, consignes de l'enseignant, activités de l'élève ciblé

u

**ANNEXE V: OBSERVATION DU MATÉRIEL UTILISÉ POUR
SOUTENIR LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE EN CLASSI**

Source : Dubé, 2007

Nom de l'enseignant :

Date :

Matériel

Description

Objectifs visés

ANNEXE VI
RÉCITS EXEMPLAIRES DE PRATIQUE ENSEIGNANTE

Enseignante 1

PRÉAMBULE

L'enseignante nous raconte une expérience vécue avec un jeune garçon. Elle en est à sa première année au sein de cette école. Elle enseigne dans un groupe de deuxième année. L'élève manifestait des difficultés d'adaptation et de comportement. Ces difficultés ont été observées dès la maternelle. Il est scolarisé dans cette école depuis la maternelle et a un dossier d'aide depuis. Il a été scolarisé en maternelle 4 ans dans une autre école du quartier. Lors de la prise de données, l'enfant était en deuxième année et était âgé de 8 ans.

Un défi de taille
Un récit d'affirmation

En regardant ma liste en début d'année, j'ai pris connaissance des élèves que j'allais avoir dans mon groupe. Des collègues se sont informés des élèves de mon groupe. J'avais sur ma liste un jeune garçon qui était bien connu de l'équipe école. Les premières choses que l'on me dit c'est que je vais voir comment il est difficile. Il fait des grosses crises. Il est étiqueté de la tête aux pieds. Je n'avais aucune idée. Je ne l'avais jamais vu. Je n'avais même pas encore rencontré le groupe.

J'avais déjà la travailleuse sociale et la TES qui étaient prêtes à me parler de cet élève. Je n'avais même pas pu prendre connaissance du dossier, ni faire moi-même sa connaissance. Il était question de m'offrir un accompagnement exceptionnel. J'ai refusé. Je souhaitais établir d'abord un lien avec lui et apprendre à le connaître. Il

était possible de faire la demande plus tard pour l'accompagnement exceptionnel si le besoin se faisait sentir.

Pendant les mois de septembre et d'octobre, j'ai créé mon lien avec l'élève. C'était très important pour moi de pouvoir être l'adulte significatif pour lui. En établissant un lien de confiance entre nous, il serait plus facile de le faire évoluer. Il faisait des grosses crises. Il lançait des pupitres et des chaises dans la classe. Je ne pouvais pas enseigner pendant ces temps-là. Je ne faisais qu'éteindre des feux.

Il a besoin de l'approbation constante de l'enseignant et de l'aide pour gérer son anxiété. Il faut dédramatiser toutes les tâches. Il est très intelligent. Il est très anxieux. S'il n'est pas disponible pour faire la tâche, il ne fait rien. Il peut bouder une heure devant un travail, s'il ne comprend pas une question. Même s'il est en mesure de répondre aux autres questions, s'il bloque sur une, il n'avance plus dans la tâche. Il est très rigide. Il était agressif envers les autres élèves. Il menaçait avec les poings. Il avait des regards et des gestes violents. Il pouvait donc être violent verbalement ou physiquement.

Je voulais en venir à pouvoir prévenir ses crises. J'ai peu à peu créé mon lien avec lui. Je prenais du temps sur l'heure du dîner, après les heures de classes, lors des récréations ou de mes périodes de travail personnel. Je communiquais beaucoup avec les parents en écrivant des messages dans son agenda. J'écrivais à toutes les semaines. J'ai mis en place des moyens avec l'élève qu'il pouvait appliquer sur la cour d'école et dans la classe. Nous avons travaillé très fort à le soutenir pour dépasser sa colère, son agressivité et ses angoisses. Quand il sentait qu'il était en colère et qu'une crise venait, il pouvait faire des mandalas dans la classe, jouer avec de la gommette bleue, prendre un livre et s'asseoir dans un endroit calme. Il pouvait s'éloigner du travail à faire, prendre une pause et reprendre la tâche plus tard. Quand

il trouve que les élèves parlent trop fort, que quelque chose le dérange, il a la permission de déplacer lui-même son pupitre.

Lors des moments d'arrêt, je le gardais à l'intérieur de la classe plutôt que de le retirer dans le corridor. Je n'aime pas l'idée de retirer un enfant et qu'il soit sans surveillance. Il pouvait se blesser ou donner des coups à quelqu'un qui passe. Je préfère avoir un œil sur lui. Si ces moyens ne fonctionnaient pas, je pouvais demander à la TES d'intervenir. Il a fait de grosses crises durant lesquelles nous avons dû faire des arrêts d'agir² dans le corridor. Une éducatrice a d'ailleurs reçu des coups, mais pas moi. Il a été suspendu de l'école. Je ne souhaitais pas ce moyen, seulement en dernier ressort. Parce que si mon élève est retiré de la classe, il ne fait pas d'apprentissage. Il perd du contenu scolaire.

S'il est en travail d'équipe, il peut s'éloigner et continuer le travail seul. Je dois choisir des élèves qui sont ouverts d'esprit pour travailler avec lui. Je le place avec ceux qui ne sont pas dérangeants, patients, qui sont de bons modèles aussi. Des élèves persévérants qui même s'ils rencontrent des difficultés ne se découragent pas et continuent le travail. Pour l'aider, ainsi que les élèves, à bien travailler en équipe, la psychoéducatrice de l'école est venue animer des ateliers en classe. Elle leur a expliqué les bonnes manières d'approcher une personne et de bien parler aux autres. Ensuite, j'ai pu faire référence à ces animations lors d'autres travaux d'équipe.

J'ai aussi pris la peine d'expliquer la situation au groupe. Je leur ai expliqué comment mon élève devait se sentir. Je les ai sensibilisés à continuer de faire leurs choses au lieu de s'occuper de lui lors des moments de crise. Je leur ai fait comprendre que pour m'aider il devait aussi m'écouter si je leur demandais de se déplacer.

² Un arrêt d'agir signifie maintenir physiquement un enfant en crise afin de contrôler ses mouvements.

Que si je leur demandais de changer de place c'était pour m'assurer de leur sécurité. Les autres élèves ont eux aussi fait de nombreux apprentissages. Durant les premiers mois de l'année scolaire, les moyens mis en place fonctionnaient bien. Peu à peu, nous avons constaté que ses difficultés semblaient plus importantes et que d'autres solutions devaient être mises en place. Il a eu besoin d'une médication et un suivi à la maison. Une travailleuse sociale est allée soutenir la mère à la maison. La travailleuse sociale a travaillé à mettre en place un système de gestion des émotions, de la colère et de la violence, similaire à celui de l'école.

Je cherchais à comprendre les liens possibles entre le comportement en classe et celui à la maison et établir une bonne communication avec la mère. Je présumais que si nous avions une approche similaire en classe et à la maison cela ne pourrait qu'aider mon élève. Nous serions constants dans nos interventions autant en classe qu'à la maison.

Nous avons travaillé à l'aider à apprendre à se calmer, à savoir comment agir en groupe, à l'école et en société. Il a aussi été évalué par la psychoéducatrice et la psychologue de l'école. Il s'agit d'un élève avec des difficultés d'adaptation. Dans le plan d'intervention, nous avons choisi des objectifs pour l'aider en regard de ses difficultés de comportement.

L'an dernier, à la même période (mai 2012), il faisait crises par-dessus crises. Il avait été expulsé de l'école. Mon objectif premier était de la garder dans ma classe jusqu'à la fin de l'année. Il est toujours dans ma classe. Il a progressé. C'est une belle réussite. Par contre, après avoir révisé le plan d'intervention et s'être réunis en comité d'aide, nous constatons que la classe ordinaire ne lui offre pas assez de soutien. Dans le comité d'aide, il y avait un psychologue qui suit l'enfant à l'externe, la psychoéducatrice de l'école qui a fait les évaluations, la direction et moi-même. Les parents ont été convoqués une fois que les intervenants de l'école avait établi un plan

et que tout le monde était sur la même longueur d'onde. Nous souhaitions être certains de bien faire comprendre les effets positifs et négatifs que pouvaient avoir nos décisions sur le cheminement scolaire de l'élève.

Malheureusement, en fin d'année, je n'ai pas eu le diagnostic clair de mon élève. J'ai appris l'année suivante que c'était un trouble anxieux. Je crois par contre, qu'il y a plus que cela. Il a besoin de beaucoup plus de soutien. Il ira dans une classe spéciale l'an prochain : une classe EDA. La classe EDA compte moins d'élèves. Un intervenant peut s'asseoir avec lui lorsqu'il n'arrive pas à compléter le travail. Nous avons réalisé que ce serait plus bénéfique pour lui d'être en classe spéciale. Un intervenant pourra répondre rapidement à ses besoins. Ça ne veut pas dire qu'il ne pourra pas réintégrer une classe ordinaire dans le futur. Pour l'instant, afin de maximiser l'acquisition de bons comportements, la classe EDA s'avère le meilleur choix.

Je peux considérer que je suis chanceuse, car il a pris de la maturité et a appris à mettre des mots sur ses émotions. Il arrivait à s'exprimer plus adéquatement et à utiliser les moyens au profit de comportements violents. Il a fait plusieurs progrès cette année. Il est d'ailleurs en réussite scolaire. Il est dans la moyenne. Je sais qu'il pourrait faire plus. Je sais qu'il y a trop de facteurs qui l'empêchent d'apprendre. Des fois je regarde ce que j'ai fait et je réalise comment c'était exigeant. Mes collègues ont pu terminer le programme tandis que moi non. Le retard que j'ai pris est payant, car je ne sais pas ce qui serait arrivé de cet élève. Actuellement, on rattrape peu à peu le retard dans les savoirs essentiels à enseigner. C'est un choix à faire. Sois tu embarques avec l'élève et tu le suis jusqu'au bout ou tu fermes les yeux et tu le laisses faire.

1) L'importance de garder des traces écrites des événements

J'ai pris de nombreuses notes dans un cahier d'observations. J'écrivais aussi sur divers papiers qui me tombaient sur la main. Je prenais ensuite le temps de remettre le tout dans le cahier. Ces observations nous ont aidés dans l'élaboration du plan d'intervention, lors de l'évaluation par la psychologue et dans nos prises de décision. J'écrivais tout ce qui arrivait d'important. Je savais qu'il s'agissait de traces nécessaires à garder en cas de classement spécial. Je retiens d'ailleurs de mon expérience avec cet élève qu'il est important de prendre des notes. Je n'écrivais pas beaucoup par le passé. L'an prochain, je pense faire de même avec tous mes élèves. Il serait intéressant de construire un cahier divisé en sections. Chaque élève a sa section. Il s'agit de trouver un moyen qui nous convient de manière à garder des traces. Ces notes nous ont beaucoup aidés lorsqu'il a été question de faire l'évaluation par la psychologue. J'avais plusieurs éléments pour appuyer cette référence.

Enseignante 2

PRÉAMBULE

L'enseignante accueille dans sa classe de troisième année un élève qui présente de nombreux comportements dérangeants. Il a de la difficulté à se concentrer et faire les travaux demandés. L'enseignante doit mettre en place des adaptations et soutenir la famille dans les différentes étapes à franchir afin d'aider cet élève.

Patience et persévérance
Un récit d'exploration

J'ai un élève qui s'est vraiment démarqué. Il s'appelle Noah (nom fictif). Dès le début de l'année, j'ai remarqué que Noah avait des difficultés. Je pense que j'ai remarqué ses comportements dérangeants dans les premières minutes. Il manifestait des comportements d'impulsivité autant verbale que motrice, d'inattention et d'hyperactivité. Il était incapable de rester assis deux minutes, incapable de passer une minute sans parler. Il était constamment debout. Il allait et venait du fond au-devant de la classe. Il allait voir les autres élèves.

Dès qu'il me voyait, il me parlait. C'est comme si j'avais été seule avec lui. Dans ma classe, les élèves sont assis en équipes. Dès le départ, il a dû être retiré à un pupitre seul. J'ai dû adapter mon organisation de classe pour lui. Je plaçais un panneau entre mon bureau et le sien. Il s'agit d'un petit muret sur roulettes qui se déplace au besoin. Malgré cette barrière physique, il me parlait quand même. Ça n'a pas pu faire autrement que d'attirer mon attention.

Il était nouveau à l'école. Il avait un plan d'intervention dans les années passées. Dans le plan, les intervenants de l'an passé avaient mis en place des moyens pour contrer de comportements violents. Il n'était pas question de comportements d'inattention ou d'agitation. Le PIA donnait beaucoup de détails sur ses comportements violents, surtout de violence sur la cour. En lisant le plan d'intervention, j'ai été très surprise. Il avait des problèmes dans ses relations avec les autres. Il avait de la difficulté à endurer les autres élèves. Il contrôlait mal ce qu'il disait. L'enseignant et la TES de l'an passé avait mis en place un système d'émulation pour l'aider à régler ses conflits pacifiquement durant la récréation. C'était surtout la TES qui semblait être impliquée dans le plan d'intervention. Il accumulait des points. Je n'ai jamais lu que cet enfant avait de la difficulté à demeurer assis en classe et à être attentif et concentré pour apprendre. Parce que moi, c'est ce que je vivais. Je ne pouvais pas l'aider à apprendre. Il ne restait pas assis. Il ne travaillait pas. Sa capacité d'attention était de deux à trois minutes. Nous avons donc orienté les objectifs du plan d'intervention de Noah vers un autre chemin. J'ai pris connaissance de ce plan d'intervention antérieur, mais comme nous vivions d'autres problématiques, nos objectifs ont été différents.

Après avoir installé une barrière physique entre nous, j'ai rapidement constaté que ça n'avait pas les résultats escomptés. Il me parlait toujours constamment. Comme il avait de la difficulté à être attentif aux explications, après avoir expliqué les travaux au groupe, j'allais lui expliquer individuellement. J'allais le voir et lui expliquais. Je lui expliquais mes attentes. Je m'assurais qu'il ait bien compris en lui faisant reformuler la tâche. Je lui mentionnais qu'il n'avait pas le droit de me parler pour les cinq minutes suivantes. Je morcelais les travaux de cinq minutes en cinq minutes. Je mettais la minuterie. Je lui plaçais aussi les coquilles sur les oreilles. Il s'agit de coquilles que les travailleurs de la construction utilisent. Ils les mettent sur leurs oreilles pour les protéger des bruits intenses des machineries. Cet objet peut l'aider à

se concentrer, en coupant les sons ambiants. C'était un défi. Des fois il y arrivait, des fois non. Tranquillement, j'ai allongé le temps.

Parfois, morceler la tâche par périodes de cinq minutes de travail ne fonctionnait pas. J'allais le revoir. On y allait de cinq minutes en cinq minutes. Je devais le retirer de la classe. J'ai un pupitre à côté de ma porte et il s'y installait lors des retraits. Il était parfois en colère de devoir sortir de la classe. Il fut un temps où il était souvent à l'extérieur de la classe. Parfois, ça l'aidait à se concentrer, parfois non. J'ai donc constaté que les moyens mis en place ne fonctionnaient plus. Il ne travaillait plus. Il me demandait beaucoup d'énergie et de temps.

Il vivait de la frustration. Au départ, le fait de sortir de la classe, il comprenait que c'était un endroit calme pour travailler. Ensuite, il sortait aussi parce qu'il dérangeait les autres. Il s'est mis à voir négativement les retraits de classe. Nous étions dans une impasse. Je ne pouvais plus endurer ça. Je sentais qu'il était triste. Il n'agissait pas ainsi pour mal faire. Depuis le début de l'année, j'ai senti que c'était plus fort que lui, comme incontrôlable.

J'ai aussi constaté qu'il avait un bon potentiel intellectuel. Il avait la capacité. Il n'arrivait pas à se concentrer et à demeurer assis, mais il était très intelligent. J'en ai parlé à la TES. Au début, il travaillait des cinq minutes. Ça ne me dérange pas de donner un mot d'encouragement ou de m'assurer qu'il travaille aux cinq minutes, mais quand il arrête de travailler c'est autre chose. Si je ne suis plus capable seule pour le faire travailler, c'est là que *j'ai sonné une cloche*.

La direction, la TES et moi-même, nous nous sommes rencontrés et avons élaboré un plan d'intervention et conçu une feuille de route. Nous avons rencontré la mère. À la maison c'était difficile aussi. Les devoirs n'étaient pas faits. La mère n'arrivait pas à le faire travailler. Nous lui avons conseillé d'aller consulter un médecin. Comme elle

n'est pas originaire du Québec, elle n'avait pas de médecin. Nous lui avons donné les coordonnées de la clinique de pédiatrie sociale du quartier. J'ai rempli des questionnaires élaborés pour circonscrire les attitudes et comportements des enfants en classe. Ces questionnaires guident les professionnels dans leurs évaluations de troubles divers. J'ai une accompagnatrice dans la classe qui a aussi complété les questionnaires. Elle accompagne une élève de ma classe qui présente un handicap visuel. Elle est aussi l'éducatrice de Noah au service de garde. Elle le connaît bien. La mère a appelé la clinique et a eu un rendez-vous rapidement. Maman est allée consulter avec les questionnaires que nous avons complétés.

Le médecin a prescrit une médication pour traiter les troubles d'attention avec hyperactivité. Ce fut *le jour et la nuit*. Ce n'était pas encore parfait. Noah restait Noah évidemment. Par contre, à partir de ce moment, sa capacité d'attention a augmenté. Il était maintenant capable de travailler toute la journée, comme les autres élèves. Si je donne un travail qui dure 30 minutes, il travaille durant 30 minutes. Si la tâche est d'une durée de 40 minutes, il va la faire jusqu'au bout.

Je disais qu'il avait une bonne capacité intellectuelle. Il réussit très bien dans tout. Il est très brillant. Il manifeste encore de l'impulsivité verbale. Si un élève dit quelque chose qu'il n'aime pas, il le dit sans ménagement. La relation avec les autres n'est pas parfaite. Il n'exprime pas toujours ses demandes poliment.

Depuis que le médecin a confirmé notre hypothèse de trouble d'attention avec hyperactivité (TDAH), nous sommes en mesure de mettre en place des moyens pour l'aider à progresser. Dans son PIA, il y a deux objectifs : avoir des relations saines avec les autres et lorsque l'adulte intervient auprès de lui, se replacer sans s'obstiner. Il faut toujours lui faire des messages clairs. Lorsque je donne des consignes générales ça se passe plutôt bien. Lorsque je le sens plus énervé, je prends le temps de

personnaliser mon message, de m'adresser directement à lui : «Noah, je t'ai donné une consigne...». Il faut avoir un contact visuel avec lui.

Il a encore une place individuelle pour l'aider à bien se concentrer lors des explications ou des travaux individuels. Quand nous faisons un travail d'équipe, il peut aller rejoindre quelqu'un. Il y a des fois où ça fonctionnait et d'autres fois non. Dans son école de l'an dernier, les intervenants ont surtout mis l'accent sur ses difficultés à entrer en relation avec les autres. Il faudra encore le soutenir sur ce point. Il a de la difficulté à exprimer ce qui le met en colère. Par exemple, l'autre jour, il a crié après un autre élève à *deux pouces de son nez*. Je l'ai invité à aller s'asseoir à sa place. Après lui avoir laissé quelques minutes pour se calmer, je suis allée le voir et lui ai demandé s'il comprenait pourquoi je l'avais retiré? Il m'a répondu que oui, mais que l'autre ami n'arrêtait pas de parler. Je lui ai répondu qu'il avait raison, mais que ce n'était pas une raison pour parler ainsi aux gens. Il ne sait pas encore comment dire les choses de la bonne manière. Il répond de manière impulsive. Nous recommandons pour l'an prochain qu'il reçoive de l'aide pour développer de bonnes habiletés sociales.

Il n'est pas habitué à travailler. J'aurais été curieuse de voir le temps qu'il passait en classe dans les années passées. De ce que j'ai vu en septembre, il devait être difficile de le scolariser. Il est aussi en train d'apprendre comment se comporter en classe, comment effectuer des travaux scolaires et d'être assis. Il me disait que dans ses feuilles de route l'an passé, il avait de nombreux rouges. Le rouge correspond à plus de deux avertissements, le jaune deux et le vert un. Les couleurs vert, jaune et rouge dans les feuilles de route ou les systèmes de gradation d'intervention rappellent les feux de circulation. Vert signifie que tu peux continuer à travailler, mais prend garde, jaune ralentis, car tu risques d'avoir une conséquence et rouge tu es allé trop loin et dois avoir une conséquence ou faire un geste de réparation en lien avec les objectifs de classe, de la tâche ou du PIA. Actuellement dans ma classe, il s'arrête au jaune. Je

lui ai mis un rappel de couleurs sur son pupitre. Le système de gradation de classe ne fonctionne pas pour lui. Il a un système personnalisé. Je l'avertis une première fois verbalement ou du regard. Si je dois l'avertir une deuxième fois, il met un vert, ensuite le jaune et au rouge il est retiré de la classe. Je n'ai plus besoin de le sortir. C'est très rare. Il a fait beaucoup de progrès. Il fait ses devoirs et leçons. Il est plus calme. Je le sens plus apaisé. Avant, il sentait que ce qu'il faisait n'étaient pas les bons choix. Il semblait triste et déçu de lui.

1) Le travail d'équipe

Lorsque je fais des travaux d'équipe, les enfants se placent normalement avec qui ils veulent. Je les invite à faire un bon choix. En effet, ils sont invités à se placer avec une personne avec qui ils travaillent bien. Au début, je laissais Noah choisir ses coéquipiers. Souvent, il se chicanait ou s'amusait trop avec le copain ou la copine avec qui il se plaçait. Après un avertissement, je l'invitais à retourner à sa place et je refaisais l'intervention que j'avais faite en groupe avec lui. À savoir de choisir un bon coéquipier de travail. Je lui demandais avec quel genre d'ami il doit se placer, qui est plus susceptible de pouvoir l'aider, avec qui il travaille bien et avec lequel il n'a pas de conflit. Dès le début de l'année ce fut les deux, trois mêmes avec qui il était toujours en conflit. Ces derniers ne faisaient rien de particulier sauf peut-être le regarder, mais il n'acceptait pas qu'on le regarde. Aujourd'hui, il est capable de bien choisir ses coéquipiers.

2) La collaboration avec les divers intervenants

La direction a toujours été à l'écoute en regard des défis que je rencontrais avec mon élève, depuis le début. La proposition de rencontrer la mère et toutes les solutions apportées ont été entérinées par la direction. Il y a aussi l'éducatrice du service de garde. Il va au service de garde. Il y a eu une belle collaboration. De plus, cette

éducatrice est aussi en classe en tant qu'accompagnatrice de mon élève ayant un handicap visuel. Ça a été très aidant d'être deux adultes qui le connaissent et qui s'aident à trouver des solutions pour l'aider. Il y a donc un lien étroit entre la classe et le service de garde. On ne se parle pas souvent avec le service de garde, mais cette année ce ne fut pas le cas. J'ai senti une grande différence. Lorsque j'avais quelque chose à remettre à la famille, elle voyait le parent et lui remettait. Si j'avais un commentaire à dire à la mère, elle lui disait. Avec Noah, ça a fait toute la différence. L'éducatrice du service de garde a aussi complété le questionnaire et pouvait parler avec la mère lorsqu'elle venait chercher son garçon. Ce que l'on se disait, elle le voyait aussi dans son groupe et dans la classe. C'est même elle qui a trouvé les coordonnées pour le médecin.

Cette communication entre les intervenants a favorisé une bonne collaboration avec la mère. La mère collaborait beaucoup avec nous. Tout ce qu'on lui recommandait, elle a toujours été en accord. Elle a fait les démarches. Je pense que la mère fut satisfaite des adaptations et du travail fait en classe avec son fils. En effet, ils déménagent dans le quartier, mais ils ne seront plus sur le territoire de l'école et elle a complété une demande pour que Noah continue de venir à notre école.

3) Adapter son évaluation

Avant qu'il prenne une médication et que le plan d'intervention soit élaboré c'était très difficile de l'évaluer comme je le fais avec les autres. Difficile d'avoir des traces écrites. Je devais me reprendre à maintes reprises afin d'avoir les travaux complétés. Il ne les complétait pas. Je devais lui redonner du temps. Il était capable de travailler par courtes périodes. J'ai questionné la direction, est-ce que je me fie à ce qu'il produit ou à ce que je sais? J'ai l'ai informé que j'avais moins de travaux pour lui. Je savais qu'il était capable et qu'il comprenait. J'ai dû l'observer beaucoup. Quand il était en classe et disponible à travailler sur de courtes périodes, je devais l'observer et

évaluer s'il comprenait ou non. J'observais chaque petit moment et vérifiais s'il comprenait ce qu'il faisait.

Je ne pouvais pas le mettre en échec parce qu'il n'avait pas terminé les examens. Je savais que ce que j'avais expliqué il le comprenait. J'ai pris les travaux que j'avais, ainsi que mes observations et j'ai pu faire son bulletin avec ces prises d'informations.

Enseignant 3

PRÉAMBULE

L'enseignante de 5^e année doit accorder du soutien supplémentaire à une élève qui présente des difficultés d'apprentissage. Ses difficultés sont présentes dans toutes les matières scolaires dont le français, mais particulièrement en mathématique. Elle est immigrante. Sa famille et elle sont arrivées au Canada depuis quatre ans. Elle a d'abord été scolarisée en classe d'accueil pour ensuite être accueillie dans l'école de l'enseignante pour débiter sa 3^{ième} année. Elle est dans son groupe de niveau 5^{ième} depuis septembre.

Elle récolte ce qu'elle a semé
Un récit d'accomplissement

Cette élève n'a jamais repris d'année. Elle est originaire d'un pays d'Afrique. En immigrant au Canada, elle a d'abord passé une année en classe d'accueil. Ensuite, elle est arrivée à notre école. Elle parle français, car sa mère le parle. Je crois qu'ils le parlent à la maison. Je pense qu'ils parlent aussi un dialecte. Dès le début de sa scolarité au Québec, elle a rencontré des difficultés en français, mais encore plus en mathématique. Elle ne comprenait pas le système de numération du calcul en base 10. Elle avait des difficultés autant en géométrie, que dans les résolutions de problèmes. Elle était déjà en échec scolaire en 3^{ième} année. Elle aurait dû reprendre son année, mais sa mère a refusé.

En français, elle a un suivi en orthopédagogie depuis trois ans. Ça a porté fruits. Elle travaille très fort. Elle utilise et réutilise ses stratégies constamment. Ainsi, en lecture, elle est capable d'avoir une moyenne entre 65 et 70%. Elle est partie de très loin pour se rendre là. C'est une élève qui travaille avec beaucoup d'acharnement. C'est une

des élèves que j'ai vu travailler le plus fort dans ma carrière. Elle n'arrête jamais. Elle ne perd pas son temps. Elle reste concentrée. Lors des évaluations, à force de travailler, elle finit par comprendre certaines notions et de refaire les étapes en examen. Mais concernant la mémoire à long terme, lorsque l'on revient sur certains concepts un peu plus tard, je constate que ce n'est pas acquis. Elle rencontre des difficultés à écrire un nombre dictée à l'oral. Concernant l'addition et la soustraction ça va quand même bien. Multiplication et division, nous travaillons fort sur ce point présentement. Elle travaille fort pour apprendre ses tables de multiplication et de division. Je sais aussi qu'elle travaille à la maison. Je fais des combats de tables des fois et pour être en mesure de performer, elle s'y est mise à la maison.

Il y a aussi un suivi en orthopédagogie en mathématique. Elle a aussi été ciblée par le projet d'accompagnement en classe. Il y avait quelqu'un qui pouvait l'aider dans la compétence 1 en mathématique, soit résoudre des situations problèmes. Ainsi, lorsque notre accompagnateur vient à raison de deux heures par semaine, nous travaillons la résolution de problèmes mathématiques.

Il y a aussi que je ne suis pas le genre d'enseignante qui donne la réponse tout de suite. J'amène plutôt l'élève à réfléchir et trouver la réponse par lui-même. Cette manière de questionner les élèves lui a demandé de l'adaptation au début de l'année. Maintenant, elle sait comment je fonctionne. Nous proposons aussi des mesures d'adaptation que nous avons consignées dans son plan d'intervention adapté. En français, on lui donne $\frac{1}{3}$ de plus de temps pour qu'elle puisse terminer les tâches et examens.

En mathématique, pour résoudre des situations problèmes, elle a un accompagnateur qui lui lit le problème. Nous avons pris conscience que ce n'est pas qu'elle n'est pas capable de faire les opérations mathématiques, c'est qu'elle ne comprend pas ce qu'elle doit faire. Avant même de devoir mettre une priorité sur ce qu'elle doit faire,

elle n'a pas compris la tâche globalement. Nous avons décidé de l'aider à définir les parties des travaux pour la prochaine étape de l'année. Nous faisons d'abord une première lecture en grand groupe, ensuite il y aura une relecture spécifique pour elle. L'accompagnateur peut aussi lui expliquer le sens des mots complexes qui permet la compréhension du contexte de la tâche. Par exemple, si la tâche parle de l'aviation, elle peut se faire clarifier des mots spécifiques, tel que boîte noire, amerrir, douane, etc. Rappelons que toutes les mesures d'adaptation sont consignées dans le plan d'intervention.

Je précise aussi que la personne qui l'accompagne en situation d'évaluation est un intervenant scolaire. En situation d'apprentissage, elle est parfois jumelée avec d'autres élèves. Par contre, en situation d'évaluation s'est toujours préférable un intervenant scolaire qui comprend bien les limites de l'aide à accorder. J'aurais peur que l'enfant aille trop loin dans son aide. Notre accompagnateur a pris beaucoup de temps pour travailler avec elle. Le fait d'avoir eu un stagiaire m'a aussi beaucoup aidée. J'avais plus de temps pour travailler avec elle. Durant les périodes de prise en charge de la classe par le stagiaire, je pouvais accompagner mon élève ou la retirer de la classe pour travailler un concept. Ainsi, avoir plusieurs intervenants avec moi m'a aidée.

Concernant sa réussite scolaire et éducative, ces différentes mesures d'adaptation l'ont soutenu, mais je devais aussi conjuguer avec la pression familiale. Il y avait beaucoup de pression à la maison pour la réussite scolaire. Elle se décourage parfois. Nous devons aussi prendre du temps pour l'encourager. C'est difficile pour elle de constater que malgré son travail comme une forcenée, elle a encore 55%. Je tente alors de lui rappeler qu'elle est partie de 45%, mais pour elle ce n'est pas assez. Pour elle, à 10-11 ans, c'est difficile d'avoir une distance critique par rapport au chemin parcouru.

Cette année, elle est en réussite scolaire en français. Il y a un pas concernant cette matière. Par contre, en mathématique, les difficultés sont encore très importantes. En plus de toutes les adaptations effectuées, elle a aussi reçu le soutien de l'aide aux devoirs et est demeurée en récupération.

1) Avoir des exigences élevées

Mon niveau d'exigence n'est pas moins élevé parce que j'enseigne en milieu défavorisé. En effet, ce n'est pas parce que les enfants grandissent dans un milieu où la pauvreté économique, sociale et culturelle est présente qu'il faut diminuer nos attentes. Au contraire, c'est en leur permettant de relever des défis que nous les aidons à se dépasser et vivre des réussites sur les plans scolaires et éducatifs. Je ne crois pas que tous les enseignants en milieu défavorisé sont conscients de garder des exigences élevées. Je ne parle pas d'être trop exigeant et de proposer des activités qui ne sont pas en lien avec la *Progression des apprentissages*, mais bien de leur permettre de se dépasser et de faire des efforts. Lorsque mes élèves arrivent en 6^e année et au secondaire, ils n'ont pas de surprise.

ANNEXE VII
QUESTIONNAIRE COMPLÉMENTAIRE

Afin de compléter notre cueillette de données, nous vous invitons à répondre aux questions suivantes. Ces questions visent à mettre en lumière les différentes pratiques de différenciation pédagogique que vous utilisez auprès de vos élèves actuellement et dans le passé.

Partie A: Les niveaux de différenciation dans la pratique enseignante

1. Quelles sont les mesures d'adaptation que vous utilisez afin de répondre aux besoins des élèves? Précisez à l'aide d'un exemple en spécifiant la fréquence de ces adaptations et le nombre d'élèves concernés.

2. Êtes-vous ouverte à modifier les tâches scolaires pour répondre aux besoins d'apprentissage d'un élève? Précisez à l'aide d'un exemple en spécifiant la fréquence de ces changements et le nombre d'élèves concernés.

3. Que comprenez-vous du troisième niveau de différenciation, soit la modification?

4. Quelles sont les mesures de modification que vous avez employées pour répondre aux besoins des élèves en difficulté?

5. Dans les approches que vous avez choisi pour répondre aux besoins de vos élèves, qu'est-ce qui a bien fonctionné et qu'est-ce qui a moins bien fonctionné et pourquoi?

Partie B : Les dispositifs au service de la différenciation pédagogique

1. a) Parmi les dispositifs de la différenciation pédagogique présentés dans le tableau de la page suivante, cochez ceux que vous avez déjà employés en cochant oui ou non. Vous pouvez aussi cochez NA pour les dispositifs que vous ne connaissez pas (NA pour non applicable).
- b) Lorsque vous avez déjà employé un dispositif, précisez dans les colonnes suivantes le nombre d'années où vous l'avez utilisé et si vous l'utilisez pour la présente année scolaire (2013-2014).
- c) Spécifiez enfin pour les dispositifs que vous connaissez (même si vous ne l'avez jamais employé) les avantages et inconvénients. Utilisez des mots-clés ou de courtes phrases

VOIR PAGE SUIVANTE POUR LE TABLEAU

Dispositifs	Oui	Non	NA Nombre d'années expérimentés	Cochez si employé cette année	Avantages et/ou inconvénients
1- Le décloisonnement					
2- Les sous-groupes de besoins					
3- Le bouclage (looping)					
4- L'enseignement explicite					
5- L'enseignement coopératif					

ANNEXE VIII
CALENDRIER DE LA RECHERCHE

Mars 2013	Dépôt de notre avant-projet de recherche
Avril 2013	Séminaire de projet de recherche et présentation orale
Avril 2013	Demande d'approbation éthique
Avril 2013	Rencontre avec la direction pour l'informer de notre projet de recherche
Avril 2013	Rencontre avec les enseignants sélectionnés pour solliciter leur participation au projet de recherche
Avril 2013	Validation préalable des instruments de collecte de données pour évaluer leur validité et fidélité
Avril 2013	Remise du formulaire de consentement et d'informations aux enseignants
Mai 2013	Passation des questionnaires préalables
Mai 2013	Début de passation des entrevues auprès de notre échantillon
Juin 2013	Observation directe en classe
Juin 2013	Analyse de matériel
Juillet 2013	Rédaction des verbatims
Juillet 2013	Traitement des données
Automne 2013	Congé parental

- Décembre 2013 Rédaction du mémoire
- Janvier/février 2014 Traitement des données
- Avril-Mai 2014 Questionnaire complémentaire
- Mars à Août 2014 Rédaction du mémoire
- Septembre 2014 Dépôt du mémoire
- Janvier 2015 Dépôt final

RÉFÉRENCES

- Association canadienne de l'éducation (ACE). (2011). *Contenu exclusif en ligne- Pour des pratiques gagnantes d'adaptation de l'enseignement en contexte d'inclusion d'élèves en trouble langagier au primaire*. Vol 51, no 4 (automne).
- Agence de la santé et des services sociaux de Montréal. (2012). *Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais*. Montréal, Québec.
- Astolfi, J. (2004). *L'école pour apprendre*. Paris, France : ESP.
- Authier, J. (2010). *Perception d'élève en difficulté d'apprentissage quant à leur condition d'intégration au primaire*. Mémoire de maîtrise. Université du Québec à Montréal. Montréal, Québec.
- Barnes, Y. (2009). *Looping as an Educational Practice in Deaf Education: a Grounded Theory Study*. A Dissertation Presented in Partial Fulfilment of the Requirement for the Degree. Phoenix, États-Unis.
- Bissonnette, S., Richard, M. et Bouchard, C. (2010). *Quelles sont les stratégies d'enseignement favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaires? Résultats d'une méta-analyse*. Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage (RRAA) : vol. 3, article 1, p.1-35.
- Bourdieu, P. et Passeron, J. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, France : Éditions de Minuit.
- Caron, J. (2008). *Différencier au quotidien : cadre d'expérience avec points de repère et outils-supports*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière,
- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences : guide sur la différenciation pédagogique des apprentissages et de la gestion des cycles*. Montréal : Les éditions de la Chenelière.
- Claveau, C. (2011). *Le tutorat : bénéfique pour le tuteur l'aidé au primaire*. Université de Durham, Royaume-Uni. Texte traduit, adapté et rendu disponible sur le site du réseau d'information pour la réussite éducative : <http://rire.ctreq.qc.ca/2011/11/le-tutorat-benefique-pour-le-tuteur-et-laide-au-primaire/>. (Consulté le 5 mars 2012).

- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. (1963). *Rapport Parent. Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Bibliothèque Paul-Émile-Boulet de Université du Québec à Chicoutimi, dirigé par Jean-Marie Tremblay et numérisé par Mme Marcelle Bergeron : http://classiques.uqac.ca/contemporains/quebec_commission_parent/rapport_parent_1/rapport_parent%20vol_1.pdf (Consulté en ligne le 3 juillet 2012).
- Conseil supérieur de l'éducation. (2010). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010, conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*. Québec : Gouvernement du Québec,
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'Île de Montréal. (2013). *Carte de défavorisation du Comité de gestion de la taxe scolaire de l'Île de Montréal, guide d'accompagnement de la carte de la défavorisation des familles avec enfants de moins de 18 ans de l'Île de Montréal*. Disponible en ligne à l'adresse suivante : <http://www.cgtsim.qc.ca/>, (Consulté en ligne le 26 février 2014).
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, (2012). *Classification des écoles primaires et des écoles secondaires selon leur indice de défavorisation, inscription au 18 novembre 2009*. Disponible en ligne à l'adresse suivante : <http://www.cgtsim.qc.ca/>, (Consultée en ligne le 4 juillet 2012).
- Couët, J. (2007). *Les pratiques éducatives et l'intégration scolaire*. Travail réalisé dans le cadre de la maîtrise en éducation. Université du Québec à Chicoutimi.
- Crahay, M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire*. Bruxelles, Belgique : Éditions De Boeck Université.
- Demeyère, J. (2005). *Euréka*. Montréal, Québec : ERPI.
- Desgagné, S. (2005) *Récits exemplaires de pratique enseignante*. Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Direction de santé publique, Agence de la santé et des services sociaux de Montréal. (2008). *Regard sur la défavorisation à Montréal*. Disponible en ligne à l'adresse suivante : http://emis.santemontreal.qc.ca/fileadmin/emis/Sant%C3%A9_des_Montr%C3%A9alais/D%C3%A9terminants/Conditions_socio%C3%A9conomiques/D%C3%A9favo/cond-econ_regard-defavorisation_ISBN978-2-89494-695-4.pdf. (Consulté le 10 juillet 2014)

- Dubé, F. Dorval, C et Bessette, L. (2013). *Flexibles grouping explicit reading instruction in elementary school*. Journal of Instructional Pedagogies, vol. 10.
- Dubé, F. (2007). *Élèves en difficulté d'apprentissage en classe ordinaire : analyse de projets de services innovateurs au primaire*. (Thèse de doctorat). Université de Montréal.
- Dunn, R., Griggs, S.A., Olson, J., Smith, M. et Gorman, B.S. (1995). *A meta-analysis validation of the Dunn and Dunn model of learning style preferences*. Beverly Hills, CA, États-Unis: The journal of research.
- Ellis, K. (2001). *Research on educational innovation*. Larchmont: Eye on education.
- Fleming, N. (2011). *VRAK a guide to learning styles*. En ligne. <http://www.vark-learn.com/english/index.asp>. (Consulté le 7 mars 2013).
- Ford, P.-M. (2005). *Differentiation Through Flexible Grouping : Successfully Reaching All Readers*. The University of Wisconsin Oshkosh.
- Forsten, C., Grant, J. Hollas, B. (2002). *Differentiated instruction : different strategies for different learners*. Peterborough: Crystal Spring Books.
- Forsten, C., Grant, J., Johnson, J. et Richardson, I. (1997). *Looping Q and A : 72 practical answers to your most pressing questions*. Peterborough, NH : Crystal Spring Books.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche, Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal. Québec : Chenelières Éducation.
- Fresne, R. (1994). *Pédagogie différenciée : mode d'emploi*. Paris, France : Nathan.
- Gather Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Issy-les-Moulineaux :ESF.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche en scientifique en éducation*. Montréal, Québec : Guérin.
- Gauthier, C., Mellouki, M., Simard, D., Bissonnette, S., et Richard, M. (2004). *Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. Une revue de littérature*. Université Laval, Québec, Québec :

Chaire de recherche du Canada en formation à l'enseignement.

Gillig, J. (2003). *Remédiation, soutien et approfondissement à l'école : théorie, pratique et différenciation pédagogique*. Paris, France: Hachette.

Heacox, D. (2002). *Differentiating Instruction in the Regular Classroom*. Minneapolis. MN : Free Spirit Publishing..

Horth, R. (1998). *Historique de l'adaptation scolaire au Québec, enseignante et enseignant inclusifs*. Disponible en ligne : <http://w3.uqo.ca/moreau/documents/EI.pdf> (Consulté le 11 novembre 2011).

Howden, J. et Martin, H. (1997). *La coopération au fil des jours*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation.

Institut de la statistique du Québec. (2013). *Immigrants admis de 2002 à 2011 au Québec en janvier selon la région de résidence*. Disponible en ligne : http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/quebec_statistique/pop_imm/pop_imm_1_0.htm. (Consulté le 10 juillet 2014).

Ivic, I. (1994). *Lev S. Vygotsky. Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*. Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation, vol. XXIV, no 3/4, p.793-820. Disponible en ligne : http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/vygotskf.pdf. (Consulté le 30 décembre 2011).

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

Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M, Rachédi, L., et Tchimou, M. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, no. 2.

Kanouté, F. (2003). *L'interculturel en classe*. Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal. Montréal, Québec.

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation, étapes et approches*. 3^{ième} édition. Saint-Laurent. Québec.: ERPI.

Kenney, M. (2007). Social and Academic Benefits of Looping Primary Grade Students. *Master of Science in Education*. San Rafael, California, États-Unis. (Document ERIC n° ED496341).

- Kirouac, M. (2010). *L'Intégration et la mise en œuvre de la pratique de différenciation pédagogique chez les enseignants québécois du premier cycle du secondaire*. (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal.
- Lacroix, M. et Potvin, P. (2009). *Le décrochage scolaire*. Réseau d'informations sur la réussite scolaire, RIRE. Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, Québec. Disponible en ligne à l'adresse suivante : <http://rire.ctreq.qc.ca/le-decrochage-scolaire-version-integrale/>. (Consulté le 14 mai 2011).
- Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Montréal, Québec : Beauchemin.
- Laperrière, A. (2003). L'observation directe. Dans B. Gauthier (Dir.) *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*. Presses de l'Université du Québec. Sainte-Foy, Québec. P. 269-292. Disponible en ligne à l'adresse suivante : http://books.google.fr/books?hl=fr&lr=&id=ntCBCOBBSIYC&oi=fnd&pg=PR11&dq=1%27observation+directe:+recherche+sociale&ots=D8pvumk3aq&sig=b3UiIuDmRvEZCpUC4jRGvhj_In4#v=onepage&q=l'observation%20directe%3A%20recherche%20sociale&f=false. (Consulté le 7 mars 2013).
- Lapointe, C., Labrie, D. et Laberge, J. (2010). *Les effets des projets entrepreneuriaux à l'école sur la réussite scolaire et personnelle des jeunes : l'expérience québécoise*. Centre de recherche et intervention sur la réussite scolaire de l'Université Laval. Québec, Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation, 3^e édition*. Montréal, Québec : Guérin.
- Miles, M.B. et Huberman, A.M.. (2003). *Analyse des données qualitatives 2^{ième} édition. Méthodes en sciences humaines*. Bruxelles. Belgique : De boeck.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014). *Cadre de référence. Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec*. Québec, Québec. Disponible en ligne à l'adresse suivante : http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/saacc/communautes_culturelles/AccueilIntegration_1_PortraitEleves.pdf. (Consulté le 8 août 2014)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2012a). *Guide de gestion de la sanction des études et des épreuves ministérielles, chapitre 5*. Québec, Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2012b). *Agit autrement en mathématique pour favoriser la réussite en milieu défavorisé*. Québec, Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Programme de formation de l'école québécoise, progression des apprentissages au primaire*. Québec, Québec. Disponible en ligne à l'adresse suivante : <http://www.meq.gouv.qc.ca/progression/mathematique/index.asp?page=arithmetique>. (Consulté le 12 février 2012).

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010). Formation générale des jeunes, formation générale des adultes. Info/sanction 10-11-013. *Mesures d'adaptation pour l'évaluation des apprentissages*. Disponible en ligne à l'adresse suivante : <http://www.ladoq.ca/medias/doc/general/10-11-013-info.pdf>. (Consulté le 3 janvier 2015).

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009a). *À la même école, les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage : évolution des effectifs et cheminement scolaire à l'école publique*. Québec, Québec. Disponible en ligne à l'adresse suivante : http://w3.uqo.ca/cadieux/stats_ehdaa.pdf, (Consulté le 7 juin 2011).

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009b). *Convention de partenariat, outil d'un nouveau mode de gouvernance, guide d'implantation*. Québec, Québec. Disponible en ligne à l'adresse suivante : http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/BSM/ConvPartenariat_GuideImplantation.pdf. (Consulté le 4 juillet 2012 et le 4 juin 2011).

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*, Québec, Québec. Disponible en ligne à l'adresse suivante : <http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfj/das/orientations/pdf/19-7065.pdf>. (Consulté le 13 août 2012 et le 9 mars 2013).

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006a). *Programme de formation de l'école québécoise, version approuvée, éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec, Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006b). *L'évaluation des apprentissages au secondaire : cadre de référence, version préliminaire*. Québec, Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006c). *Banque de cheminement*

scolaire (BCS) et système de déclaration des effectifs scolaires des jeunes en formation générale (DCS). Québec, Québec. Disponible en ligne à l'adresse suivante :

<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=753>
(Consulté en ligne : le 18 mars 2011 et le 14 mai 2011).

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006d). *Info/Sanction numéro 480. Précision sur la mise en place de mesures d'adaptation des conditions de passation des épreuves ministérielles.* Direction de la sanction des études. Québec, Québec

Ministère de l'Éducation. (2003). *Le Programme de soutien à l'école montréalaise, décroche tes rêves.* Québec, Québec.

Ministère de l'Éducation. (1998). *La politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle.* Québec, Québec.

Ministère de l'Éducation nationale et de la formation professionnelle, le gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg. (2004). *Cycles d'apprentissage et team teaching.* Luxembourg.

Moreau, A. (2003). *Enseignante et enseignant inclusifs.* Université du Québec en Outaouais. Gatineau, Québec. Disponible en ligne à l'adresse suivante : <http://w3.uqo.ca/moreau/documents/role03.pdf>. (Consulté le 25 octobre 2011).

Oczkus, L.D. (2010). *L'enseignement réciproque, quatre stratégies pour la compréhension en lecture.* Montréal, Québec : Chenelière Éducation.

Paré, M. (2011). *Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au programme de formation générale.* (Thèse de doctorat) Université de Montréal.

Perrenoud, P. (2004). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action.* Paris France : ESF.

Perrenoud, P. (1998). *L'échec scolaire naît de la confrontation entre un univers de différences culturelles et une organisation pédagogique.* Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.

Potvin, M. (2013). *L'éducation inclusive et antidiscriminatoire : fondements et perspectives.* Dans M » McAndrew et M. Potvin et C. Borri-Anadon (dir.). *Le développement d'institutions inclusives dans un contexte de diversité. Recherche, formation, partenariat.* Montréal : Presses de l'Université du Québec.

- Potvin, M. et Leclercq, J.B. (2010) *Les jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration à l'éducation des adultes. Trajectoires et analyse des deux projets de mentorat*. Rapport de recherche à la Direction des services aux communautés culturelles, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 180 p. Disponible en ligne à l'adresse suivante : http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/143582.pdf (Consulté en ligne le 9 mars 2013).
- Prud'homme, L., Dolbec, A., Brodeur, M., Presseau, A. et Martineau, S. (2005). *LA construction d'un îlot de rationalité autour du concept de différenciation pédagogique*. Journal of the canadian association for curriculum studies, p. 1 à 30. Disponible en ligne à l'adresse suivante : <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://pi.library.yorku.ca/ojs/index.php/jcacs/article/download/16953/15756> (Consulté le 6 mars 2013)
- Przesmychi, H. (2004). *La pédagogie différenciée*. Paris, France : Hachette.
- Robert. (2008). *Le nouveau Petit Robert*. Paris, France, p. 1654 et p.1938.
- Robert, M. et Tondreau, J. (2011). *L'école québécoise. Débats, enjeux et pratiques sociales*. Montréal, Québec: Les éditions CEC.
- Rytivaara, A. (2011). *Flexible Grouping as a Means for Classroom Management in a Heterogenous Classroom*. *European Educational Research Journal*, vol. 10, no 1, p. 118-128.
- Swanson, H.L. et Deshler, M. (2003). *Ins tructing Adolescent with Learning Disabilities : Converting a Meta-Analysis to Practice*. *Journal of Learning Disabilities*, vol. 36, no. 2, p.124-135.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : contribution à l'Étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines* Québec, Québec : Les Presses de l'Université Laval,
- Turcotte, C. (2009). *Différencier l'enseignement de la lecture au primaire : une question de sens*. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 35, n° 3, p.21-39.
- Turcotte, C. (2007). *La socioconstruction des pratiques pédagogiques exemplaires d'enseignants de la lecture au primaire*. Thèse de doctorat. Université d'Ottawa. Ottawa.
- UNESCO (Organisation des Nations Unis pour l'Éducation, la Science et la Culture). (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Paris : UNESCO.

Université de Montréal. Guide d'admission et des programmes d'études. *Baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement primaire*. Disponible en ligne à l'adresse suivante : <https://admission.umontreal.ca/programmes/baccalaureat-en-education-prescolaire-et-enseignement-au-primaire/> . (Consulté le 2 janvier 2015).

Université de Sherbrooke. Bureau de la registraire. *Baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire*. Disponible en ligne à l'adresse suivante : <http://www.usherbrooke.ca/programmes/fac/education/1er-cycle/bac/enseignement-prescolaire-primaire/> (Consulté le 3 janvier 2015).

Université du Québec à Chicoutimi. Programme d'études de de formation. *Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire*. Disponible en ligne à l'adresses suivante : <http://programmes.uqac.ca/7991> (Consulté le 3 janvier 2015).

Université du Québec à Montréal. Étudier à l'UQAM. *Baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement primaire (formation initiale)*. Disponible en ligne à l'adresse suivante : <http://www.etudier.uqam.ca/programme?code=7693> . (Consulté le 2 janvier 2015).

Université Laval. Éducation. *Baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement primaire*. Disponible en ligne à l'adresse suivante : <http://www2.ulaval.ca/les-etudes/programmes/repertoire/details/baccalaureat-en-education-au-prescolaire-et-en-enseignement-au-primaire-b-ens.html#description-officielle&structure-programme>. (Consulté le 3 janvier 2015).

Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation. 2^e édition. Méthodes en sciences humaines*. Université Bruxelles, Belgique :. Éditions De Boeck.

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal, Québec : Presses de l'Université de Montréal et de Boeck. Disponible en ligne à l'adresse suivante : <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/4688> (Consulté le 13 mai 2014).

Van der Maren, J.-M. (1993). *La recherche peut-elle avoir un rôle dans la formation professionnelle des enseignants et des enseignantes?* Dans Hensler, H. (Dir.) Sherbrooke : Éd. Du CRP.

Villepoux, L. (1998). *Différencier la pédagogie : Pourquoi? Comment? Jusqu'où*. Disponible en ligne à l'adresse suivante :

<http://desette.free.fr/pmevtxt/DifferencierPedagogie.htm>. (Consulté le 7 mars 2013).

Vygotsky, L. (1985). *Pensée et langage*. Paris, France: Éditions Sociales.

Wang, M.C., Haertel, G.D. et Walberg H.J. (1993). *Toward a knowledge base for school learning*. *Review of Educational Research*, vol. 63, no. 3, p. 249-295.