

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

**UN OUTIL D'AIDE À LA PLANIFICATION DE LA DIFFÉRENCIATION
PÉDAGOGIQUE DANS UNE PERSPECTIVE INCLUSIVE : UNE RECHERCHE-
DÉVELOPPEMENT AU PRIMAIRE**

**MÉMOIRE PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA
DE LA MAITRISE EN ÉDUCATION**

**PAR
JANIQUE LACERTE**

AVRIL 2025

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

IDENTIFICATION DES MEMBRES DU JURY

Léna Bergeron, Ph. D., professeure
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières

Nadia Rousseau, Ph. D., professeure
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières

Virginie Abat-Roy Ph. D., professeure
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Moncton

Ce mémoire a été dirigé par :

Léna Bergeron, Ph. D., directrice de recherche, professeure agrégée au département des Sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières

Geneviève Bergeron, codirectrice de recherche, professeure titulaire au département des Sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières

Jury d'évaluation du mémoire :

Nadia Rousseau, Ph. D., professeure titulaire au département des Sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières

Virginie Abat-Roy, professeure à la faculté de l'éducation de l'Université de Moncton

*À tous ces praticiens et à toutes ces praticiennes qui
ont envie de se lancer pour faire un petit pas de plus
dans leur portrait de groupe-classe inclusif*

REMERCIEMENTS

Au terme de ces quatre années de maîtrise, il est pour moi nécessaire de prendre le temps de remercier les gens qui m'ont accompagnée et soutenue. Léna m'a dit, il n'y a pas si longtemps : « C'est impressionnant de voir à quel point tu as réussi à bien t'entourer dans ton parcours ! » Eh bien, aujourd'hui, j'espère réussir à bien en témoigner.

Mes premiers remerciements vont à l'intention de ma directrice de recherche, **Léna Bergeron**. Depuis le début de cette maîtrise, tu m'as accompagnée à réaliser ma « to-do list » personnelle de réalisations en recherche. Dans cet accompagnement, il y a eu des hauts, des bas, des questionnements, voire beaucoup d'émotions. J'aurai appris avec le temps à mieux nommer mes besoins lorsque je fais face à certains défis. Nos rendez-vous hebdomadaires, un café à la main, me manqueront certainement dans les prochains temps. Or, j'espère que ce court témoignage te permettra de comprendre que tu as formé la jeune chercheuse que je deviens et la pédagogue que je continue de devenir. Je t'en serai éternellement reconnaissante. Ensuite, mes remerciements vont à ma codirectrice de recherche, **Geneviève Bergeron**. Merci d'avoir accepté d'embarquer dans mon aventure de maîtrise juste avant mon avant-projet. Deux ans se seront écoulés depuis et tu auras contribué grandement aux réflexions de ce projet. Je dirais que tu étais un phare dans ce projet. Pendant que Léna et moi naviguions sur notre bateau de codéveloppement et de projets respectifs de RD, tu éclairais les intentions d'une maîtrise, tu éclaircissais les passages qui n'étaient pas si faciles à comprendre, tu me permettait d'explicitier le rationnel derrière mes décisions. Une chance que vous avez cru en moi, car je n'y serai pas arrivée sans vous.

Dans ce long voyage qu'aura été la maîtrise, j'aurai eu la chance de rencontrer et d'échanger, de rire, de cogiter, de négocier avec des nombreuses personnes qui ont rendu ce parcours beaucoup moins solitaire. **Camille B.**¹, tu es clairement mon +1 de maîtrise, sans qui j'aurais difficilement traversé mes cours de maîtrise. Merci d'avoir embarqué dans mes folies, même si ça te sortait de ta zone de confort. Nous en avons réalisé, des choses, ensemble : réussir un cours de maîtrise en collaborant, faire le concours d'affiches scientifiques en 2022, animer bénévolement des blitz de rédaction, me soutenir dans les journées professeurs-étudiants, m'accompagner dans de nombreux 5à7, venir rédiger avec moi au chalet de notre ami, lire et relire mon mémoire, m'aider à peaufiner des tâches in extrémis dans tes courtes nuits dans les semaines précédant le dépôt initial et j'en passe. Alors, accepte ces remerciements, car tu as grandement contribué à ce mémoire. **Camille Robitaille**, tu es un modèle de chercheuse que j'aspire

¹ Sans nom de famille complet pour conserver ton anonymat.

à devenir : réfléchie, cohérente, rigoureuse, experte de son intérêt de recherche, excellente communicatrice (autant à l'écrit qu'à l'oral). Sache que tu auras grandement contribué à ces réflexions méthodologiques et à la rigueur scientifique de ce projet. **Antoine Dumaine**, un autre modèle de chercheur qui m'inspire beaucoup : un vulgarisateur, une personne rigoureuse, un accompagnateur dans son domaine d'expertise, mais surtout un as de l'écriture. Ô combien de fois tu as su trouver la phrase juste qui illustre les idées pêle-mêles que j'avais! Merci, Antoine, pour ton écoute, tes câlins réconfortants, tes encouragements, mais surtout ta relecture finale! Un merci spécial et unique à chacune des personnes qui m'ont permis de me sentir entourée du début à la fin : Andréanne, Jessica, Marilyn, Catherine, Pierre-Luc et Claudia. À un moment où un autre, vous avez été là pour moi.

Je souhaite aussi remercier ces personnes professeures qui ont accepté d'ouvrir leur porte de bureau (ou leur caméra sur ZOOM) et de libérer du temps pour des discussions riches pour mon développement professionnel. Un merci tout spécial à **Audrey Groleau** qui a toujours trouvé le temps pour m'écouter. Ma première vraie réussite d'écriture professionnelle aura été grâce à l'une de tes initiatives au cours de laquelle j'ai pu coécrire avec une amie qui m'est chère. Merci pour les courriels « bons pour le cœur » qui valent la peine d'être relus lorsque ça va moins bien. Un merci spécial à **Priscilla Boyer** qui m'aura donné confiance en mes capacités de communicatrice dès mon entrée à la maîtrise. Tu auras été mon ange gardien dans les derniers mois pour me rappeler que la ligne d'arrivée était atteignable.

J'aimerais aussi souligner l'apport que plusieurs personnes professeures auront eu dans mes réflexions méthodologiques. Coordonner le Laboratoire sur la recherche-développement en contexte de diversité (Lab-RD²) m'aura permis d'échanger avec plusieurs d'entre vous, mais cela m'aura également permis de développer une certaine expertise en travaillant à vos côtés.

Je tiens à remercier les évaluateuses de ce mémoire, Nadia Rousseau et Virginie Abat-Roy. Merci pour votre temps pour la lecture de mon mémoire et vos commentaires remplis de bienveillance afin de rendre ce mémoire encore de plus grande qualité.

Je remercie mes parents d'avoir été un soutien inestimable durant cette partie de ma vie, tant sur le plan financier que sur le plan alimentaire. Merci Amour de m'avoir accompagné dans les quatre dernières années de ma vie sur ce long chemin qu'est la maîtrise. Votre support moral est inestimable à mes yeux.

Je tiens à remercier chaleureusement les six participantes qui ont accepté de faire partie de ce projet de recherche-développement. Votre temps, votre implication et nos échanges m'ont permis de bâtir ce mémoire qui allie la théorie et la pratique.

AVANT-PROPOS

Dès le commencement de cette grande aventure qu'est la recherche, j'ai compris qu'il est important de trouver une situation problématique qui nous anime pour en faire un sujet auquel nous avons envie de nous intéresser pendant quelques années. À la fin de mon baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BÉPEP), durant mon stage final, j'ai eu la chance de rencontrer 26 élèves si différents et différentes. Au cœur de mes convictions, une place précieuse est accordée à la prise en compte de l'unicité de chacun des élèves pour réaliser des choix qui sont ancrés dans cette diversité. Pour y arriver, en formation initiale, des outils nous sont proposés pour nous aider à mettre ces élèves au cœur de nos décisions planificatrices. L'un d'entre eux m'interpellait beaucoup : le portrait de classe. L'objectif de cet outil est de pouvoir consigner des informations (par exemple, les intérêts, les forces, les obstacles à l'apprentissage, etc.) pour ensuite planifier en prenant en compte ces informations. Or, en utilisant l'outil proposé dans mes stages et avec de nombreuses réflexions avec l'excellente maitre-associée qui m'accompagnait, je me suis vite rendu compte que l'outil ne semblait pas parfait. Il amenait à faire une consignation d'informations très variées en fonction des élèves, mais elles ne permettaient pas toujours de m'aider à réfléchir à mes actions en tant que pédagogue en plus de tenir sur de nombreuses pages en présentant les caractéristiques de chaque élève individuellement. En somme, l'outil ne me convenait pas. Au-delà de mon besoin personnel, force est de constater que les personnes enseignantes de mon milieu de stage semblaient aussi avoir des pratiques variées dans la consignation et qu'elles n'avaient pas toutes la même intention dans la création de leur portrait de classe. Au bout de quatre ans de baccalauréat, je ressortais avec de grands questionnements. Avant même de pouvoir planifier la différenciation pédagogique, qu'est-il pertinent de considérer pour différencier ? C'est à la croisée de ces deux problématiques de mon court moment dans le milieu scolaire que j'ai eu la chance de partager ces défis pratiques à celle qui est aujourd'hui ma directrice de maîtrise.

On m'a expliqué que la recherche permettait justement de s'intéresser à des problématiques qui nous animent et de proposer certaines réponses scientifiques à ces dernières. Or, je n'avais pas envie de faire de la recherche pour seulement écrire un mémoire. Vous me direz que c'est loin de s'arrêter là, mais c'était la vision que j'avais au départ. Toutefois, j'ai appris qu'il y avait une possibilité de réaliser de la recherche ET de développer un outil grâce à la recherche-développement. Et c'est à ce moment que j'ai compris que, moi aussi, je me lancerais dans cette longue aventure qu'est la maîtrise dans le but de développer un outil pour ma pratique, mais aussi pour ceux et celles qui partagent les mêmes défis que moi : garder des traces de différentes informations qui nous semblent utiles dans le but de planifier sa différenciation pédagogique dans une perspective inclusive. Alors, au terme de ce mémoire, je crois pouvoir contribuer à

l'avancement des connaissances scientifiques sur la question de la consignation et l'analyse des informations consignées qui sont utiles pour la différenciation pédagogique dans une perspective inclusive, en plus de concevoir un outil pratique et accessible gratuitement pour le milieu de l'éducation qui se fonde sur des présupposés théoriques et des besoins partagés de certaines personnes du milieu de l'éducation.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	v
AVANT-PROPOS	vii
LISTE DES FIGURES	xiii
LISTE DES TABLEAUX	xiv
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xv
RÉSUMÉ	xvi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	3
PROBLÉMATIQUE	3
1.1 L'éducation inclusive pour prendre en compte la diversité des élèves.....	3
1.2 La DP comme composante essentielle de l'éducation inclusive	6
1.3 Des défis dans la mise en œuvre de la DP	7
1.4 Bien connaître ses élèves : une nécessité complexe	12
1.5 Des outils pour analyser et aider à planifier la DP.....	16
1.6 Une synthèse du problème et la question de recherche	17
CHAPITRE II	19
CADRE CONCEPTUEL	19
2.1 La différenciation pédagogique	19
2.1.1 Les différentes visions de la DP	20
2.2 Nos quatre attributs essentiels de la DP dans une perspective inclusive	23
2.2.1 La reconnaissance de l'unicité de chacun	24
2.2.2 Une vision collective de la classe	28
2.2.3 Une posture réactive et proactive	29
2.2.4 Une démarche d'observation, de documentation et de consignation en soutien à la planification de la DP	31
2.3 La synthèse du concept de DP dans une perspective inclusive et les objectifs	35
CHAPITRE III	38
MÉTHODOLOGIE	38
3.1 L'approche de recherche.....	38
3.2 Les participantes au projet	42
3.3 Le déroulement de la recherche.....	45
3.3.1 Les phases de précision et de structuration	48
3.3.2 Les phases de développement et d'amélioration du prototype	52
3.3.3 La phase de diffusion du produit et des résultats de recherche	54

3.4 Les stratégies et les outils de collecte de données	55
3.4.1 L'entretien de groupe	55
3.4.2 L'entretien semi-dirigé individuel	57
3.4.3 Le journal de bord de l'étudiante-chercheuse	59
3.5 L'analyse réalisée	62
3.5.1 Les opérations d'analyse	63
3.5.2 Le journal de bord pour raffiner les opérations d'analyse	67
3.6 Les considérations éthiques	68
CHAPITRE IV	69
LES RÉSULTATS	69
4.1 Les visées essentielles souhaitées	71
4.1.1 La recherche d'interventions en réponse aux besoins	71
4.1.2 Les réflexions sur les interventions possibles avant que les difficultés apparaissent	73
4.1.3 L'ajustement de son enseignement en fonction de la progression des élèves	74
4.1.4 L'analyse de la vue d'ensemble de type portrait	75
4.2. Les attributs essentiels souhaités	76
4.2.1 Un format hybride	77
4.2.2 La simplicité d'utilisation	78
4.2.3 L'accessibilité et la rapidité d'utilisation dans le quotidien	79
4.3 Les modalités de fonctionnement souhaitées	80
4.3.1 L'alternance entre la vision de groupe et la vision individuelle	80
4.3.2 Une prise d'informations en continu	82
4.4 Les types d'informations utiles à la différenciation	84
4.4.1 Les forces et les préférences des élèves	84
4.4.2 Le rapport aux savoirs et à l'école en général	85
4.4.3 Des besoins partagés qui dépassent les diagnostics	86
4.4.4 Les moyens et les interventions prévus aux plans d'intervention	87
4.4.5 Des traces de la progression des élèves relativement aux compétences ...	88
4.4.6 Les événements contextuels et circonstanciels concernant les élèves	89
4.5 Les caractéristiques du prototype mis à l'essai	91
4.6 La valeur d'estime accordée à l'outil	96
4.6.1 Son esthétisme	96
4.6.2 Sa clarté	97
4.6.3 Sa flexibilité offerte par les pointillés	99
4.6.4 Son dynamisme	100
4.6.5 Son côté centralisateur	102
4.7 L'utilisabilité de l'outil (ce qui facilite l'utilisation)	102
4.7.1 La recherche et le repérage rapide des informations à consigner	103
4.7.2 La structuration des informations consignées	104

4.7.3 Un format au choix.....	107
4.7.4 L'accès direct aux documents-cadres ministériels dans la version numérique.....	108
4.8 Les différentes utilités de l'outil (ce que l'outil permet de faire).....	109
4.8.1 Une bonne connaissance des élèves.....	110
4.8.2 Des réflexions plus proactives.....	113
4.8.3 Une alternance entre la vision du groupe et celle individuelle.....	114
4.8.4 Le suivi de la progression des élèves de façon évolutive.....	118
4.8.5 Des réflexions pour ajuster son enseignement en fonction de la progression des élèves.....	121
4.9 Les potentialités de l'outil.....	123
4.9.1 La collaboration et la concertation au sujet des élèves.....	124
4.9.2 Le développement professionnel de la personne enseignante.....	126
4.10 Les conditions nécessaires pour une utilisation optimale.....	128
4.10.1 La nécessité d'investir du temps pour garder des traces.....	129
4.10.2 La nécessité de trouver des stratégies de prises de notes efficaces.....	130
4.10.3 La nécessité de comprendre le sens de l'outil.....	130
4.10.4 La nécessité de choisir des sections considérant son format volumineux.....	131
4.10.5 La nécessité de l'adapter à sa réalité ou à ses préférences.....	132
4.10.6 La nécessité d'un temps pour s'approprier le fonctionnement de l'outil numérique.....	133
4.10.7 La nécessité d'avoir des outils technologiques adéquats pour utiliser la version numérique.....	133
4.10.8 La nécessité de concilier différents outils.....	134
4.11 La synthèse des caractéristiques de l'outil final.....	136
CHAPITRE V.....	141
INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	141
5.1 Les informations jugées utiles pour planifier la DP.....	141
5.2 Des façons de consigner plus porteuses.....	146
5.3 Une réflexion imbriquée à l'évaluation des apprentissages.....	150
5.4 La collaboration : au cœur des préoccupations.....	156
5.5 Un enjeu qui demeure : le temps et le sentiment d'urgence.....	158
5.6 Le développement professionnel des participantes.....	160
CONCLUSION.....	163
RÉFÉRENCES.....	170
APPENDICE A.....	185
La fiche de sollicitation.....	185

APPENDICE B	186
Trois pages du journal de bord de l'étudiante-chercheuse liées à la recension des écrits	186
APPENDICE C	189
Le protocole d'entretien de groupe 1	189
APPENDICE D	192
Le protocole d'entretien de groupe 2	192
APPENDICE E	194
L'historique des projets de rd et la contribution des projets respectifs au codéveloppement	194
APPENDICE F	195
Le protocole de l'entretien semi-dirigé individuel	195
APPENDICE G	198
Extrait du journal de bord présentant des réflexions de l'analyse et de l'organisation des résultats	198
APPENDICE H	200
La certification éthique	200
APPENDICE I	202
Le formulaire de consentement	202

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : <i>Représentation visuelle des variables d'hétérogénéité décrivant les différences entre les élèves</i>	27
Figure 2 : <i>Schéma de la différenciation pédagogique dans une perspective inclusive</i> .	36
Figure 3 : <i>Démarche itérative de recherche-développement de Bergeron et al. (2020)</i>	40
Figure 4 : <i>Index du prototype</i>	94
Figure 5 : <i>Extrait du prototype présentant les explications</i>	98
Figure 6 : <i>Extrait du prototype montrant le pointillé en fond</i>	99
Figure 7 : <i>Extrait du prototype et de l'outil montrant les personnages-conseils</i>	101
Figure 8 : <i>Extrait du prototype montrant la structure d'une page de registre</i>	105
Figure 9 : <i>Extrait de l'outil montrant la possibilité d'ajouter des boîtes structurantes</i> ..	106
Figure 10 : <i>Extrait de l'outil permettant d'approfondir la connaissance des élèves</i>	112
Figure 11 : <i>Extrait du prototype illustrant la vision de groupe et celle individuelle au cœur d'une même page</i>	116
Figure 12 : <i>Extrait de l'outil présentant la vision de groupe et celle individuelle</i>	117
Figure 13 : <i>Extrait du prototype présentant les pages 1 et 2 du cheminement des élèves en lecture et en appréciation</i>	118
Figure 14 : <i>Extrait de l'outil présentant le suivi du cheminement</i>	120
Figure 15 : <i>Extrait du prototype montrant les pages 3 et 4 du cheminement</i>	122
Figure 16 : <i>Index de l'outil final</i>	140
Figure 17 : <i>Déclinaison de trois dynamiques possibles entre les opérations mentales menant à l'action auprès des élèves</i>	149
Figure 18 : <i>Modèle d'intervention à trois niveaux</i>	154

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : <i>Portrait des participantes à la recherche</i>	44
Tableau 2 : <i>La synthèse des phases de développement</i>	47
Tableau 3 : <i>Exemples tirés de NVivo, d'un thème généré et des unités de sens qui y sont associées</i>	64
Tableau 4 : <i>Exemples tirés de NVivo, d'une rubrique, des thèmes générés et des unités de sens qui y sont associées</i>	66
Tableau 5 : <i>Résultats présentés sous la forme d'un arbre thématique</i>	70
Tableau 6 : <i>Les caractéristiques du prototype en fonction des types d'informations et les visées</i>	93
Tableau 7 : <i>La présentation des décisions de développement pour être en cohérence avec les résultats</i>	95
Tableau 8 : <i>Une synthèse l'outil final en fonction des différentes utilités</i>	139

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CIR :	Connaissances issues de la recherche
CSÉ :	Conseil supérieur de l'éducation
CP :	Conseiller·ère pédagogique
DP :	Différenciation pédagogique
MELS :	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MÉES :	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MÉQ :	Ministère de l'Éducation du Québec
Ràl	Modèle de réponse à l'intervention
RD :	Recherche-développement
UNESCO :	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

RÉSUMÉ

Dans une perspective inclusive, le droit d'appartenance à la classe est non négociable (Vienneau, 2016) et il s'avère nécessaire de prendre en compte les expériences et les capacités de toutes les personnes apprenantes (UNESCO, 2020). Certaines personnes chercheuses nous rappellent l'importance de se préoccuper globalement de tous les enfants (Ramel et Vienneau, 2016). Alors, pour mener à bien le projet d'éducation inclusive, la différenciation pédagogique (DP) est présentée comme une composante essentielle (CSÉ, 2017 ; MÉQ, 2021 ; Prud'homme et al., 2021 ; Thomazet, 2008 ; Tremblay, 2012). Or, les personnes enseignantes rencontrent de nombreux défis dans la mise en œuvre de la DP, dont trois retiennent plus particulièrement notre attention : certaines personnes enseignantes 1) continuent d'adopter une vision traditionnelle de l'enseignement qui est incompatible avec la DP (Gaudreau et al., 2008, Rousseau et al., 2014 ; Vienneau et Thériault, 2015), 2) vivent une tension entre la vision de groupe et la vision individuelle des élèves (Bergeron, 2014 ; Bergeron, 2016 ; Meirieu, 2018 ; Perrenoud, 2012) et 3) adoptent une posture plus réactive lorsque les difficultés émergent dans le feu de l'action (Bergeron, 2016). En cohérence avec ces trois défis, il semble y avoir un aspect plus fondamental qui pose difficulté : avoir en main les informations nécessaires au sujet des élèves pour être en mesure de planifier des interventions ou des enseignements en conséquence.

Il s'avère nécessaire que les personnes enseignantes connaissent bien leurs élèves afin d'arriver à différencier (Bergeron et al., 2024 ; Caron, 2008 ; Tomlinson et McTighe, 2010). Cependant, ce n'est pas si simple, car de nombreuses informations au sujet des élèves peuvent être utiles pour différencier et les personnes autrices ne semblent pas s'entendre sur ce qui est le plus pertinent à considérer (Kahn et Rolland, 2021). De plus, un des risques est d'adopter une vision déficitaire où la personne porte son attention uniquement sur des caractéristiques ou des déficits (Desombre et al., 2013), ce qui s'avère être un frein considérable aux pratiques inclusives (Magnan et al., 2021 ; Paré, 2011). Il s'agit, au contraire, de réussir à mettre en relation ces informations sur les caractéristiques individuelles des élèves avec la situation et le contexte dans lesquels les difficultés émergent dans une perspective d'analyse des besoins (Bergeron, Bergeron et Lacerte, 2024). Pour arriver à relever ces défis, peu d'outils semblent à la disposition des personnes enseignantes. Sachant que l'observation et la consignation peuvent être des moyens pour connaître les élèves et pour appréhender la DP (Chaubert, 2012), il serait pertinent de réfléchir aux outils qui pourraient soutenir la prise d'informations au sujet des élèves dans le but de planifier la DP dans une perspective inclusive.

Une recherche-développement a été privilégiée afin d'allier la recherche au développement d'un outil permettant de répondre à un besoin du milieu (Bergeron,

Rousseau et Dumont, 2021). La présente recherche implique la participation de trois enseignantes utilisatrices cibles et de deux personnes expertes, soit des conseillères pédagogiques. La collecte de données comporte trois entretiens de groupe semi-dirigés permettant à la fois de développer le prototype et d'obtenir des suggestions selon des boucles d'amélioration continue, et de cerner les informations sur les élèves qui sont les plus pertinentes à consigner dans le but de planifier la DP dans une perspective inclusive. Un journal de bord a aussi été tenu afin de garder des traces des réflexions et des décisions prises tout au long de cette démarche de développement (Baribeau, 2005). Enfin, le corpus de données a fait l'objet d'une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2021).

Cette analyse a permis de codéfinir les visées, les attributs ainsi que les modalités de fonctionnement souhaités d'un outil d'aide à la planification ainsi que de codéfinir les informations au sujet des élèves utiles à inclure dans un outil. Finalement, les résultats présentent l'appréciation quant à la valeur d'estime, l'utilisabilité, les utilités, les potentialités et les conditions nécessaires pour une utilisation optimale d'un outil d'aide à la planification de la DP dans une perspective inclusive. Enfin, l'interprétation des résultats permet de mettre en lumière la cohérence entre les informations jugées utiles pour planifier la DP ainsi que la perspective inclusive à l'aide des écrits. Puis, au-delà de l'outil développé, les résultats révèlent des façons de consigner plus porteuses. Ensuite, il ressort des résultats une certaine réflexion qui est imbriquée à l'évaluation. Il a été également constaté que, pour arriver à réaliser une certaine démarche d'observation, de documentation, de consignation et d'analyse de ces informations, la collaboration semble au cœur des préoccupations. Malgré toutes les bonnes intentions, un enjeu dans la pratique demeure, soit le manque de temps et le sentiment d'urgence pour garder des traces au sujet des élèves. Finalement, à la lumière de nos interprétations, les résultats révèlent un certain développement professionnel chez les participantes du projet.

Mots-clés : différenciation pédagogique, éducation inclusive, recherche-développement, analyse thématique, outil de consignation et d'analyse, enseignement primaire, portrait de classe

INTRODUCTION

Face à la diversité de plus en plus présente à l'école, plusieurs recommandations pointent vers l'adoption de pratiques plus inclusives (CSÉ, 2017; MÉQ, 2021). Pour y arriver, la différenciation pédagogique (DP) est considérée comme un levier essentiel à une éducation inclusive (Armonstrong et al., 2010; Prud'homme et Bergeron, 2018; Tremblay, 2012), mais très peu d'outils semblent disponibles pour soutenir les efforts des personnes enseignantes pour relever ces défis. Ce projet de recherche-développement (RD) s'inscrit dans ce contexte en voulant contribuer à la production d'un outil adapté aux défis que vivent les personnes enseignantes qui œuvrent dans les écoles primaires. Plus précisément, l'intention était de codévelopper un outil permettant de soutenir l'observation et la consignation d'informations au sujet des élèves pour aider à la planification de la DP dans une perspective inclusive. La perspective inclusive dans laquelle s'inscrit ce projet est centrée sur la reconnaissance de l'unicité de chacun des élèves sans compromettre la vision collective de la classe ainsi que sur l'adoption d'une posture proactive dans la prise en compte de la diversité.

Dans le premier chapitre de ce mémoire, il est question des défis dans la mise en œuvre de la DP dans une perspective inclusive ainsi que de la complexité quand vient le temps de bien connaître ses élèves en vue de planifier la DP. Puis, est mis en lumière le besoin d'outiller les personnes enseignantes afin qu'elles puissent relever ces défis par l'observation et la consignation d'informations au sujet de leurs élèves pour planifier leur DP dans une perspective inclusive. Ce chapitre se conclut par la question de recherche.

Dans le deuxième chapitre, un éclairage conceptuel sur la DP est proposé en y présentant différentes visions qui sont complémentaires ainsi qu'une proposition de quatre attributs permettant d'aider à la planification de la DP dans une perspective inclusive. Ce chapitre se termine avec la précision d'un objectif de développement et de trois objectifs de recherche.

Dans le troisième chapitre, l'approche de recherche, soit la RD, est présentée. Ainsi, les participantes au projet, le déroulement de la recherche, les stratégies et les outils de collectes de données, le type d'analyse réalisée ainsi que les considérations éthiques y sont expliqués.

Le quatrième chapitre fait état des résultats de recherche issus de l'analyse thématique ayant été réalisée en cohérence avec les objectifs de recherche. Considérant l'approche de recherche, soit la RD, les résultats de recherche présentés offrent une vision des résultats, mais aussi quelques parties descriptives afin de mettre en évidence l'alliance entre la recherche et le développement ainsi que les améliorations de l'outil.

Dans le cinquième chapitre, une interprétation des résultats saillants est proposée et mise en relation avec différents écrits. Finalement, la conclusion propose une synthèse de ce projet ainsi que des constats. De plus, les limites de cette recherche et les retombées sont exposées, et des pistes de réflexion pour de futurs projets de recherche sont proposées.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

S'imposant de plus en plus comme un état de fait, la diversité de personnes apprenantes est une réalité dans le contexte de l'éducation avec laquelle chacun et chacune doit apprendre à composer au quotidien (Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ], 2017). C'est donc dire que les classes sont composées d'une diversité d'élèves, ayant une diversité d'expériences, de caractéristiques, de besoins, de forces, d'intérêts, de défis, etc. Dans ce contexte, le système éducatif du Québec (via son ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MÉES], 2017, 2019, 2021) recommande l'adoption de pratiques à visées inclusives, tout comme le CSÉ (2017) qui encourage à « envisager la diversité des élèves dans leur ensemble et offrir une éducation inclusive pour tous » (p. 4).

1.1 L'éducation inclusive pour prendre en compte la diversité des élèves

L'éducation inclusive est caractérisée par une préoccupation globale de tous les enfants (Ramel et Vienneau, 2016) et le droit d'appartenance à la classe comme étant non négociable (Vienneau, 2016). Le but est de favoriser l'apprentissage et la participation sociale optimale de tous (Borri Anadon et al., 2015), que l'on associe, notamment, au vivre-ensemble (Rousseau et al., 2015). Des valeurs de justice et d'équité sont au cœur de ce mouvement qui cherche à lutter contre toute forme d'exclusion (Ainscow, 2020; Ainscow et César, 2006). C'est dans cette idée que l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO] (2019) propose une vision de l'éducation inclusive comme étant une manière d'« assurer à tous les individus l'accès à une

éducation de qualité sur la base de l'égalité de tous » (p. 7). En effet, dans cette perspective, c'est à l'école que revient le devoir de répondre aux besoins des élèves (Thomazet, 2008). Une façon d'y arriver est, entre autres, grâce à la valorisation de la diversité présente dans les classes (Prud'homme et al., 2011 ; UNESCO, 2005, 2019). Pour Aucoin et Vienneau (2015), l'éducation inclusive s'inscrit dans la perspective de dénormalisation où l'expression de l'unicité de chacun passe par une reconnaissance et une célébration des différences. L'éducation inclusive exige « de tenir compte des expériences et des capacités de tous les élèves, d'accepter l'idée que les capacités d'apprentissage de chaque élève sont infinies et d'être ouvert à la diversité » (UNESCO, 2020, p. 1). Par conséquent, afin de rendre possible l'éducation inclusive, une certaine responsabilité revient à la personne enseignante qui doit faire preuve d'ouverture tant dans ses valeurs que dans les actions qu'elle mettra en œuvre pour tenir compte de chaque élève en croyant à l'éducabilité universelle (Prud'homme et al., 2011 ; Prud'homme et al., 2021).

Pour actualiser le projet d'éducation inclusive en salle de classe et favoriser l'apprentissage et la réussite de tous les élèves, au Québec, au moins trois grandes approches coexistent (Bergeron, Bergeron, Lachance et Barthos, 2024). Elles teintent les initiatives dans les milieux, elles sont l'objet de formation continue et elles sont au cœur de la documentation produite par des centres de services scolaires. Parmi ces approches, nous comptons la conception universelle des apprentissages (CUA), à laquelle le CSÉ fait référence dans son dernier avis en 2017, *Pour une école riche de tous ses élèves*. Dans un esprit d'accessibilité universelle, la CUA cherche à éliminer les obstacles potentiels dès la conception des situations d'enseignement et d'apprentissage,

et ainsi réduire la nécessité de faire des adaptations individuelles (Meyer et al., 2014 ; Nelson, 2021). Toujours parmi les approches actuelles, nous notons le modèle de réponse à l'intervention (RàI), présent dans le référentiel d'intervention en lecture (MELS, 2012) et le référentiel d'intervention en écriture (MÉES, 2017). Il s'agit d'une approche dite préventive, en ce sens qu'elle cherche à éviter que les difficultés ne s'intensifient. L'idée est d'identifier rapidement les élèves n'ayant « pas répondu à l'enseignement » proposé afin d'intervenir rapidement auprès d'eux (NCRTI, 2010 ; Whitten et al., 2012). Finalement, une autre approche particulièrement commune lorsqu'il est question d'éducation inclusive est la différenciation pédagogique (DP). Cette dernière est présente dans plusieurs documents ministériels, qui invitent les personnes enseignantes à différencier dans leur quotidien (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2014a; MÉES, 2017 ; MÉQ, 2021). La prise en compte des différences et la valorisation de la diversité y sont centrales. Ces trois approches ne sont pas incompatibles et elles s'influencent plus qu'elles ne s'opposent. Or, dans le cadre de ce projet, le choix a été fait de se centrer sur la DP. Pour de nombreuses personnes, la DP est incontournable en éducation inclusive. Pour Thomazet (2008), « le caractère réellement inclusif d'une école [...] dépend de la capacité de celle-ci, et donc de ses enseignants, à mettre en place une différenciation pédagogique et à se montrer innovants » (p. 134). C'est aussi ce que mettent en lumière Allenbach et al. (2022) en réitérant que la prise en compte de la diversité nécessite de développer de nouvelles pratiques, plus particulièrement celles liées à la différenciation pédagogique. Toujours à titre d'exemple, Tremblay (2012) présente la DP comme l'une des « dix conditions nécessaires à la mise en œuvre et la pérennisation d'une école inclusive » (p. 58).

1.2 La DP comme composante essentielle de l'éducation inclusive

La DP est souvent présentée comme une composante essentielle de pratiques plus inclusives (Armstrong et al., 2010 ; Aucoin et Vienneau, 2015 ; Bergeron, 2014 ; Bergeron et Prud'homme, 2018 ; Elisabeth et Saidou, 2020 ; Issaieva et Scipion, 2020 ; Paré et Trépanier, 2015 ; Patel et Kim, 2024 ; Perrenoud, 2005 ; Prud'homme, 2007 ; Prud'homme et Bergeron, 2012 ; Prud'homme et al., 2016 ; Prud'homme et al., 2021 ; Tremblay, 2012 ; Rousseau et al., 2015), notamment parce qu'elles partagent les mêmes valeurs (Fillion et al., 2016). Cela se manifeste dans une certaine posture par rapport à la diversité alors que « la différence [est vue] comme un outil pouvant favoriser les apprentissages au sein d'un groupe » (Prud'homme et al., 2016, p. 126). Dans une telle perspective, la diversité est perçue comme une richesse (Ebersold, 2009 ; Fragosos, 2006 ; Magnan et al., 2021 ; Leroux et Paré, 2016 ; Prud'homme et al., 2016) et les différences entre les élèves deviennent des opportunités d'enrichir les apprentissages des uns et des autres (Ainscow, 2020). En fait, il s'agit de « reconnaître, exploiter, valoriser la diversité en classe pour favoriser la réussite d'un plus grand nombre d'élèves » (Prud'homme, 2007, p. 239). Cela implique, comme en éducation inclusive, de croire en l'unicité de chacun et d'inclure tous les enfants en fournissant des opportunités et un environnement qui le permettent (Anderson, 2007 ; Elisabeth et Saidou, 2020 ; Perrenoud, 2012). Cela implique aussi de croire en la force du groupe et de trouver « [...] un équilibre entre les objectifs communs du travail collectif de la classe, du travail en sous-groupes ou en dyade et du travail individuel des élèves pour favoriser les apprentissages de tous » (MÉQ, 2021, p. 7). D'un point de vue plus pragmatique, Prud'homme et al. (2016) présentent la DP comme le soutien et l'encouragement de l'expression de la diversité par différents moyens qui permettent de la contribution de ces

différences dans le processus d'enseignement-apprentissage. La diversité est comprise, dans ce projet, de manière ouverte et non restrictive à l'ensemble des différences qui se manifestent entre les élèves, de quelque nature qu'elles soient.

La DP est présentée comme une voie incontournable dans différentes publications du Gouvernement du Québec (MÉQ, 2006 ; MELS, 2014b ; MÉQ, 2021) et du CSÉ (2017). Malgré qu'elle soit une voie prometteuse, il n'en demeure pas moins que « le recours à la différenciation pédagogique ainsi qu'à des approches pédagogiques souples et flexibles ne semble pas caractériser le quotidien des classes » (Bergeron, 2014, p. 10). Bien que l'on pourrait penser que ce soit davantage le cas actuellement, c'est aussi ce que Girouard-Gagné (2017) a constaté plus récemment. Qu'est-ce que pourrait expliquer cela? Quelles difficultés sont rencontrées?

1.3 Des défis dans la mise en œuvre de la DP

Au moins trois défis méritent notre attention. Premièrement, il semble qu'une vision traditionnelle de l'enseignement puisse être un frein à la DP. En fait, il devient difficile de mettre en œuvre la DP si la personne enseignante a une vision centrée sur la transmission des contenus (Prud'homme et Bergeron, 2012). Effectivement, une telle vision de l'enseignement ne permet pas de prendre en compte la diversité dans une classe. Pour la prendre en compte, il devient nécessaire que les personnes enseignantes réussissent à adapter et à ajuster leur enseignement aux élèves se trouvant devant elles (Borri-Anadon et al., 2015 ; Elisabeth et Saidou, 2020 ; Rousseau et al., 2015). Malheureusement, ces adaptations et ces ajustements ne sont pas chose simple. Les résultats d'une étude menée au primaire par Girouard-Gagné (2017) révèlent que

seulement près de la moitié des personnes enseignantes questionnées affirme différencier fréquemment. Puis, Bergeron (2014) a mené un projet de recherche-action-formation sur le processus de développement de pratiques professionnelles plus inclusives. Ses résultats montrent que les personnes enseignantes participantes du secondaire différencient peu. Même si elles ont conscience qu'il est nécessaire d'adapter leur enseignement, « leurs modes d'action s'associent plus largement à la transmission de contenus d'apprentissage » (Bergeron, 2014, p. 269). Pour répondre aux besoins de tous les élèves et favoriser la pleine participation sociale de tous, une vision plus traditionnelle de l'enseignement n'est pas facilitante (Gaudreau et al., 2008 ; Rousseau et al., 2014 ; Vienneau et Thériault, 2015). Perrenoud (2012) qualifie même l'enseignement magistral² comme étant incompatible avec la DP, car la personne enseignante devient indifférente aux différences. Pratt (2005) est en accord avec cela, car il mentionne qu'il est difficile de prendre en compte la diversité des élèves dans une posture plus transmissive, considérant que l'attention est centrée sur le contenu à enseigner et moins sur la considération des élèves présents et présentes dans la classe. Alors, Bergeron (2015) propose de faire des choix conscients en fonction de la diversité des élèves présents dans la classe afin de choisir parmi les formules pédagogiques qui en tiennent compte. Encore aujourd'hui, les personnes enseignantes ont besoin de soutien pour diriger leurs efforts, malgré la présence de nombreuses politiques qui appellent à la mise en œuvre d'approches variées et souples (CSÉ, 2017 ; MÉES, 2017 ; MELS, 2014b ; MÉQ, 1999), que ce soit par l'apprentissage coopératif, la pédagogie de

² Selon Legendre (2005), l'enseignement magistral consiste à transmettre des savoirs verbalement d'une personne à une autre.

projet ou même la DP (Massé, 2015 ; Prud'homme, 2015 ; Vienneau, 2004 ; Bergeron et St-Vincent, 2011).

Deuxièmement, il n'est pas aisé de trouver un équilibre entre la vision du groupe et la vision individuelle de chaque élève. Effectivement, Meirieu (2018) mentionne que les personnes enseignantes doivent arriver à différencier leur enseignement en trouvant le juste milieu entre la considération du groupe comme un tout et la considération des défis plus personnels que peuvent vivre chacun des élèves. Certaines personnes enseignantes se retrouvent dans cet enjeu de collectivité et d'individualité, qui peut mener à des pratiques d'individualisation (Bergeron, 2014 ; Bergeron, 2016 ; Leroux et Paré, 2016 ; Moldeveneau et al., 2016 ; Perrenoud, 2012). Perrenoud (2012) met en garde contre l'idée de l'individualisation dans la différenciation en mentionnant que « la différenciation ne peut ni ne doit aboutir à un enseignement entièrement individualisé. Individualiser les *parcours de formation* en travaillant en groupe, s'appuyer sur les interactions sociocognitives, tel est le défi. » (p. 26). Pour Leroux et Paré (2016), cette approche reconnaît les différences entre chacun, mais en considérant « des caractéristiques et des besoins collectifs » (p. 7) vers un objectif commun. Nous connaissons les risques de l'enseignement complètement individualisé, comme le manque de ressources pour répondre à la demande ou l'alourdissement de la tâche du personnel (CSÉ, 2017). Avec la diversité grandissante et le sentiment que les besoins se multiplient, ce réflexe d'individualiser semble impossible à gérer, car des réponses à la pièce deviennent rapidement essoufflantes (Bergeron, 2016 ; Bergeron, 2021 ; Bergeron et al., 2021 ; Bergeron et St-Vincent, 2011). Pour Caron (2008), individualiser « est un défi purement irréaliste et pas nécessairement souhaitable » (p. 174). Il convient

plutôt de chercher à avoir une connaissance assez précise de chaque élève, tout en ayant la capacité de prendre un pas de recul pour penser à l'ensemble de la classe (Bergeron, 2021 ; Leroux et Paré, 2016).

Troisièmement, il semble complexe d'adopter une posture proactive et non seulement réactive. Effectivement, un réflexe dans la pratique est d'adopter une posture réactive face aux difficultés et aux besoins qui émergent (Aurojo-Oliviera et al., 2021 ; Bergeron, 2016 ; Bergeron et al., 2021; Leclerc, 2020). Cela amène à intervenir lorsque les difficultés sont déjà avérées. Puisque les personnes enseignantes ne sont pas préparées à l'apparition de ces dernières, les pratiques de DP peuvent s'avérer moins efficaces, comme elles sont vécues sur le moment, parfois de manière improvisée (Tomlinson et al., 2003). Elles peuvent mener à modifier la longueur ou la quantité de tâches (Bergeron, 2021 ; Forget et Lehraus, 2015), ce qui réduit malheureusement parfois les opportunités d'apprentissage. Elles peuvent amener à mettre en place des stratégies qui permettent d'augmenter le temps d'exposition et de reprendre l'enseignement (p. ex., récupération, explication, soutien), ce qui ne veut pas nécessairement dire que refaire un peu de la même chose devienne porteur d'apprentissages (Bergeron, 2021). Pour Forget et Lehraus (2015), la variation du temps et de la quantité de tâches demandées risque « d'évacuer un travail d'analyse plus fin des besoins » (p. 77). Dans cette étude, elles ont constaté qu'au primaire, les pratiques de DP se réalisent majoritairement (79,7 %) pendant l'enseignement, soit dans le feu de l'action. Ces pratiques gagneraient à inclure également une différenciation à priori pour gagner en efficacité (Forget et Lehraus, 2015). C'est aussi ce que constate Tomlinson et Imbeau (2023) concernant les postures proactive et réactive. Les personnes enseignantes planifient rarement leur enseignement

en fonction de la diversité des élèves qui sont dans leur classe. Même si des enseignantes considèrent qu'une posture plus proactive n'est pas nécessairement compatible avec leur réalité professionnelle (Bergeron, 2016), cela aurait l'avantage de réduire les chances que les difficultés apparaissent (Kahn, 2010). Au contraire, inscrites dans une posture principalement réactive, les personnes enseignantes témoignent de leur impression d'abandonner ou de laisser pour compte certains élèves, faute de temps (Bergeron, 2016 ; Bergeron, 2021 ; Bergeron et al., 2021). La différenciation réactive est considérée comme plus exigeante et même plus difficile à mettre en œuvre (Hume, 2009). Pourtant, une démarche proactive semble aussi être considérée comme exigeante, puisqu'elle nécessite notamment une analyse préalable. Serait-ce que les enseignantes ne disposent pas de toutes les ressources pour les y aider ?

En résumé, la DP suppose de revoir sa vision de l'enseignement pour embrasser des façons de faire plus flexibles, de considérer l'unicité des personnes apprenantes tout en maintenant la vision collective du groupe et de faire preuve de proactivité face aux difficultés qui pourraient être rencontrées tout en étant prêts et prêtes à réagir dans le feu de l'action. Au cœur de ces défis, il semble y avoir un aspect plus fondamental qui pose difficulté : avoir en main toutes les informations au sujet de nos élèves pour être en mesure d'agir en conséquence.

1.4 Bien connaître ses élèves : une nécessité complexe

Connaître ses élèves est une démarche importante dans le travail des personnes enseignantes. Pour Tomlinson et McTighe (2010), l'étude approfondie de la diversité qui se manifeste est primordiale au même titre que l'approfondissement du programme, car les élèves doivent être au cœur des préoccupations. La DP nécessite une certaine réflexion sur les élèves en apprenant à les connaître pour arriver à faire des choix pédagogiques qui répondent à cette diversité (Bergeron, Prud'homme et al., 2024 ; Caron, 2008 ; Leroux et Paré, 2016 ; Tomlinson, 2010).

Bien que plusieurs personnes autrices proposent de s'attarder à différentes informations au sujet des élèves qui permettent de mieux les connaître dans le but de différencier, il semble encore difficile pour les personnes enseignantes de cibler les informations importantes à connaître. Pour Tomlinson (2017) et son collègue McTighe (2010), il s'avère pertinent de s'intéresser aux profils d'apprentissage, à la motivation, au niveau de préparation ainsi qu'aux intérêts. Pour Prud'homme et al. (2005), il faut plutôt s'intéresser aux préférences, aux besoins, aux difficultés et aux rythmes d'apprentissage³. Et pour Leroux et Paré (2016), « la différenciation pédagogique offre une bouffée d'air frais, car elle invite à observer et à comprendre l'ensemble des élèves du groupe, de même qu'à aller plus loin en considérant d'autres différences que leurs difficultés ou leur rythme d'apprentissage » (p. 2). C'est près d'une trentaine de variables d'hétérogénéité sur lesquelles Leroux et Paré (2016) proposent aux personnes lectrices de s'appuyer pour évaluer les différences entre les élèves (cf. Figure 1). De plus,

³ Voir le chapitre 2 afin d'avoir un portrait plus complet des différentes visions des personnes chercheuses et praticiennes qui permettent d'illustrer le flou conceptuel entourant la différenciation pédagogique.

quelques personnes autrices considèrent que certaines informations au sujet des élèves (p. ex., le degré de compétences ou le stade de développement) peuvent être plus complexes à considérer pour différencier (Caron, 2008 ; Leroux et Paré, 2016). Ce ne sont là que quelques exemples qui démontrent bien combien il peut devenir complexe pour les personnes enseignantes de savoir ce sur quoi porter leur regard et comment investir leurs énergies sur le plan pédagogique, sachant qu'une variété d'informations au sujet des élèves peuvent être pertinentes pour différencier. À ce sujet, Kahn et Rolland (2021) diront :

D'après certains auteurs, les caractéristiques des élèves sont quasiment infinies. Nous ne le nions pas. Mais sont-elles toutes également pertinentes quand il s'agit de leur faire apprendre des savoirs ? [...] Bref, le croisement de ces différentes variables conduit à plusieurs centaines de possibilités de différences. N'y a-t-il pas de quoi donner le vertige ? (p. 10)

Considérant les différentes visions que soutiennent toutes ces personnes autrices, il y a matière à se questionner sur ce qui semble pertinent à considérer pour différencier, mais aussi dans le but de soutenir les personnes enseignantes dans ces possibilités infinies.

De plus, l'un des risques de tenter de bien connaître ses élèves consiste à adopter une vision déficitaire de ceux et celles-ci qui peut se traduire par le fait de cibler leurs difficultés scolaires, d'attribuer des étiquettes ou d'essayer de répondre à des besoins attribués en fonction d'un diagnostic. Dans la recherche descriptive menée par Forget et Lehraus (2015), il ressort que les efforts de DP sont plus systématiques pour les élèves ayant des diagnostics. Or, l'absence d'un diagnostic chez l'élève n'exclut pas la présence d'une diversité de besoins qui demande également des efforts de DP. Cependant, certains réflexes sont présents lorsqu'une personne s'intéresse aux difficultés. En effet, Desombre et al. (2013, p. 399) constatent que certaines personnes enseignantes ont le

réflexe de s'arrêter aux caractéristiques et aux déficits des élèves (p. ex., « attention limitée » ou « besoin de canaliser son énergie »). En ce sens, une centration sur les difficultés est un frein considérable aux pratiques inclusives (Borri-Anadon, 2016 ; CSÉ, 2017 ; Fortier et al., 2018), notamment parce que les acteurs et actrices des milieux scolaires entretiennent des perceptions négatives du potentiel de leurs élèves, souvent en fonction d'étiquettes attribuées, et risquent de diminuer leurs attentes (Magnan et al., 2021 ; Paré, 2011). En 2017, le CSÉ a fait un état de la situation et décrit cette « médicalisation des difficultés scolaires » (p. 3) ancrée dans les milieux éducatifs. Malgré la volonté de s'éloigner d'une approche qui catégorise les élèves, le CSÉ relève qu'il s'agit d'une pratique difficile à réaliser sur le terrain, car de nombreux mécanismes sont encore en place :

Les critères sur lesquels s'appuient le dépistage des élèves en difficulté, les processus d'attribution des ressources de soutien et les critères d'admissibilité à celles-ci, qui ne sont que quelques-uns des mécanismes en vigueur dans les milieux scolaires, contribuent à l'alimenter. De plus, faute de ressources suffisantes au sein du réseau de l'éducation, on assiste au développement d'un « marché » des difficultés scolaires, non seulement pour l'établissement du diagnostic, mais aussi pour l'offre des séances de remédiation qui s'ensuivent. (CSÉ, 2017, p. 3)

Ainsi, il est possible de constater que certains mécanismes présents dans le système éducatif québécois contribuent à cette attribution d'étiquettes (Bauer et Borri-Anadon, 2021 ; Borri-Anadon, 2016 ; Magnan et al., 2021 ; Noël, 2019). Magnan et al. (2021) donnent l'exemple du langage utilisé dans les définitions officielles des textes législatifs, qui s'avère porteur de représentations. Les autrices illustrent que les personnes enseignantes ont tendance à adapter leurs attentes en fonction des étiquettes attribuées. Noël (2019), quant à elle, met en lumière que le système scolaire contribue à cet étiquetage lorsque les mesures d'aide sont pensées en fonction des diagnostics. Puis,

un autre risque, lorsqu'on investit des énergies pour connaître les élèves en vue de différencier, est de négliger l'influence d'autres variables dans l'interprétation des difficultés et des besoins (Bergeron, Bergeron et Lacerte, 2024). En fait, il s'agit de dépasser les traits de caractéristiques internes au sujet des élèves pour arriver à réaliser une démarche de réflexion et d'analyse sur les obstacles à l'apprentissage possibles d'une situation pédagogique en fonction des informations connues sur les élèves (Bergeron, Bergeron et Lacerte, 2024 ; Desombre et al., 2013). L'essai de synthèse de Bergeron, Bergeron et Lacerte (2024) permet de mettre en lumière cette relation entre les informations concernant les élèves et une démarche d'interprétation des besoins en situation et dans divers contextes.

Il importe que ces informations sur les élèves soient considérées comme une variable de plus permettant de bien les connaître et les comprendre, mais devant être mise en relation avec les autres informations à leur sujet, et en considérant que c'est dans la rencontre avec les situations d'apprentissage que peuvent se créer des obstacles. D'ailleurs, il semble particulièrement porteur de développer en formation continue le réflexe de réfléchir aux obstacles à l'apprentissage et à la participation en ayant bien en tête de chercher des réponses pédagogiques. (Bergeron, Bergeron et Lacerte, 2024, p.98)

Cette démarche d'interprétation des besoins met l'élève et la situation d'enseignement et d'apprentissage au cœur des réflexions en allant réfléchir jusqu'aux actions possibles à mettre en place. Cette proposition s'appuie sur celle proposée par Barry (2010), soit l'analyse « empêchements/besoins/réponses à ces besoins » (p. 208). De nombreuses personnes autrices rappellent que la situation vécue en classe doit être considérée dans les difficultés rencontrées par les élèves (Kohout-Diaz, 2018 ; Noël, 2019 ; Thomazet, 2008). Le CSÉ (2017) considère qu'une des pistes prometteuses est d'agir en amont sur ces obstacles à l'apprentissage. Pour arriver à agir en amont, mais aussi pour réaliser cette démarche d'interprétation des besoins proposée par Bergeron, Bergeron et Lacerte

(2024), il est nécessaire de s'intéresser à la manière dont les personnes enseignantes réfléchissent et interprètent les informations au sujet de leurs élèves pour arriver à planifier la DP, considérant que c'est une démarche délicate et de première importance. Pour Bergeron (2014), l'observation et l'analyse des besoins d'apprentissage des élèves sont des opérations qui permettent des pratiques professionnelles plus inclusives. En 2020, Ainscow s'appuie sur des résultats d'une étude antérieure (Ainscow et al., 2006) pour réitérer les objectifs que poursuit une éducation plus inclusive. Il établira notamment que pour parvenir à identifier et à éliminer certains obstacles à l'apprentissage et à la participation, il est nécessaire de « collecter, de rassembler et d'évaluer des informations provenant d'une grande variété de sources [...] afin de planifier des améliorations [...] de pratiques » [traduction libre] (p. 127). Bergeron (2014) va dans le même sens en considérant que l'observation et l'analyse des besoins d'apprentissages des élèves sont des opérations qui permettent des pratiques professionnelles plus inclusives. Or, cela pose la question des outils qui pourraient venir soutenir la prise d'informations au sujet des élèves dans le but de planifier la DP dans une perspective inclusive. Comme le mentionne Chaubert (2012), « l'observation des élèves, par la notation des observations, peut être un outil efficace pour mieux connaître chaque élève et la classe, pour appréhender la différenciation et ses enjeux » (p. 30).

1.5 Des outils pour analyser et aider à planifier la DP

Les outils utilisés induisent une certaine façon de réfléchir et d'interpréter les informations sur les élèves. Il existe bel et bien certains outils proposés dans la littérature grise, sur des sites internet (Genest et Valiquette, 2007) ou dans les ouvrages professionnels (Caron, 2008 ; Leroux et Paré, 2016) : grille d'observation, journal de bord, portfolio

numérique, portrait de classe, etc. Or, selon nos expériences, ces outils sont régulièrement utilisés de façon artificielle pour informer les parents, la direction et les collègues et ils sont souvent mobilisés à des moments précis dans l'année : bulletin, rencontre de parents, préparation des plans d'intervention. De plus, à notre avis, ces outils se centrent sur la mise à l'écrit d'informations morcelées qui, trop souvent, ne trouvent pas écho dans les pratiques, ou encore qui ne permettent pas d'avoir une vision relativement complète de ce qui peut avoir une incidence en situation d'enseignement-apprentissage. Finalement, nous constatons que plusieurs outils sont porteurs d'une vision de la réussite plus proprement « scolaire », au sens de l'écart des élèves par rapport à la norme (plus l'écart est petit, plus l'élève se trouve en réussite). Bien que la réussite scolaire soit liée de près à la réussite éducative (Feyfant, 2014), cette dernière nous semble plus cohérente avec le projet inclusif, notamment en reconnaissant l'importance du développement personnel et social des élèves (Feyfant, 2014 ; Tremblay et Servant, 2020). Un outil soutenant la prise d'informations au sujet des élèves dans le but de planifier la DP dans une perspective inclusive ne doit négliger aucune des trois missions au cœur de l'enseignement québécois, soit d'instruire, de socialiser et de qualifier (Loi sur l'instruction publique). Une vision élargie de la réussite est incontournable.

1.6 Une synthèse du problème et la question de recherche

La DP semble une voie privilégiée pour tendre vers une éducation inclusive (Prud'homme et al., 2016 ; MÉQ, 2021), mais les personnes enseignantes rencontrent des défis dans sa mise en œuvre. Elles ont besoin de moyens concrets pour les soutenir afin de relever ces défis (Bergeron, Houde et al., 2021 ; Ducharme, 2018). Au cœur de ces défis se

trouve un point commun : la nécessité de bien connaître ses élèves pour réfléchir et arriver à planifier la DP.

Or, à notre connaissance, très peu d'outils prétendent soutenir ce travail chez les personnes enseignantes, et ceux existants n'aident pas à se centrer sur les situations d'enseignement-apprentissage. Dans ce contexte, nous nous demandons : de quelles façons un outil peut-il soutenir le travail d'analyse des informations au sujet des élèves et de consignation dans le but de planifier la DP dans une perspective inclusive ?

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

2.1 La différenciation pédagogique

La DP présente un certain flou sur le plan conceptuel (Forget et Lehraus, 2015 ; Graham et al., 2021 ; Moldoveanu et al., 2016 ; Prud'homme et al., 2016 ; Prud'homme et al., 2021). À la lumière de notre analyse des écrits, nous constatons qu'aucune terminologie ni même définition de ce concept ne semble faire consensus parmi les différentes propositions. La variété de termes utilisés par les personnes autrices traduit bien le caractère polysémique du concept. Par exemple, du côté des personnes autrices francophones, certaines utilisent le terme de « différenciation pédagogique » (Caron, 2003/2008 ; Leroux et Paré, 2016 ; Prud'homme, 2007 ; Przesmycki, 2004). D'autres vont parfois parler de « pédagogie différenciée » (Kahn, 2010 ; Meirieu, 2004 ; Perrenoud, 2012/2014 ; Przesmycki, 2014 ; Zakahartchouk, 2021). Du côté anglophone, certaines utilisent le terme *Differentiated Instruction* (Hume, 2009 ; Scarparolo et MacKinnon, 2021 ; Tomlinson, 2017), *differentiation* (Graham et al., 2021) ou encore *differentiated classroom* (Tomlinson, 1999, 2014). Dans le cas de la traduction des travaux de Hume (2009), le terme utilisé est « pédagogie différenciée », alors que pour Tomlinson, les traductions des termes varient au fil des années : « enseignement différencié » (Tomlinson, 2004), « différenciation pédagogique » (Tomlinson et McTighes, 2010) et « différenciation de l'enseignement » (Tomlinson, 2010). Qui plus est, des personnes autrices vont concevoir la DP comme une philosophie (Caron, 2008), d'autres plutôt comme une approche (Hume, 2009). Pour appuyer notre représentation de la DP, nous

explicitons d'abord certaines visions importantes et reconnues par des écrits scientifiques ou par des ouvrages plus professionnels. Ces dernières ont été choisies parce qu'elles constituent les cadres les plus souvent mobilisés par les personnes actrices du terrain.

2.1.1 Les différentes visions de la DP

Considérant que Tomlinson est une chercheuse qui a considérablement popularisé le concept avec ses nombreux travaux et ouvrages, nous débutons avec elle. Selon cette dernière, la DP est « l'ajustement organisé, souple et dynamique de l'enseignement et l'apprentissage de manière à atteindre les enfants à leur niveau et à leur permettre, en tant qu'apprenants de progresser au maximum » (Tomlinson, 2004, p. 21). Elle met en valeur l'idée selon laquelle la personne enseignante fait preuve de flexibilité dans son enseignement en s'ajustant au niveau de préparation des élèves afin de les amener plus loin dans leurs apprentissages. Les élèves sont au cœur de la DP et les choix ainsi que les réflexions sont axés sur eux pour répondre à leurs besoins (Tomlinson, 2010, 2017 ; Tomlinson et McTighe, 2010). Pour Tomlinson et Imbeau (2023), la différenciation pédagogique nécessite d'avoir une connaissance approfondie de ses élèves afin de bien leur enseigner.

Si Tomlinson a grandement eu un impact sur la DP en Amérique du Nord, Jocelyne Caron a rendu plus accessible ce concept, en particulier au Québec. Caron (2008) considère la DP comme une philosophie de vie et de travail étant donné que cela va guider les pratiques pédagogiques des personnes enseignantes au quotidien. Dans une vision plus macro, elle conçoit la DP comme « toutes les façons possibles de tenir compte de l'hétérogénéité des élèves (profils et parcours d'apprentissage » (Caron, 2008, p. 2). Plus

spécifiquement, ce sont toutes les actions réalisées par la personne enseignante dans le processus d'apprentissage des élèves afin de veiller à la réussite de chacun (Caron, 2008).

Pour Prud'homme et plusieurs personnes collaboratrices (Prud'homme et Bergeron, 2012 ; Prud'homme et al., 2016 ; Prud'homme et al., 2021), la DP s'actualise dans une posture plus socioconstructiviste. En 2016, Prud'homme et al. proposent une définition de la DP dans une perspective inclusive :

[...] la capacité de reconnaître, valoriser et tirer parti de la diversité dans une situation pédagogique contribue aux apprentissages individuels et collectifs, en favorisant la reconnaissance des similitudes et des différences au sein du groupe [intercompréhension] dans un projet partagé d'éducation pour tous [interdépendance]. (p. 129)

La vision de la différenciation de Prud'homme est particulière, car elle est plutôt centrée sur l'inclusion afin de réduire l'exclusion. Cela se traduit en s'assurant que chaque élève puisse participer et sentir qu'ils et elles sont des membres à part entière du groupe (Prud'homme et al., 2016 ; Prud'homme et al., 2021). De plus, la vision de la DP de Prud'homme est moins opérationnelle que celle de Tomlinson (2004) ou de Caron (2008), mais plus soutenante sur le plan des idées et des valeurs qui sont sous-tendues.

Dans sa perspective, Hume (2009) considère la DP comme « [...] une approche pédagogique organisationnelle, adaptée à notre façon de comprendre et de mettre en pratique les stratégies d'enseignement et de répondre aux styles d'apprentissage des élèves de notre classe » (p. 2). L'enseignement qu'elle considère comme différencié permet à la personne enseignante de s'adapter aux besoins et au profil des élèves. Dans

son *modèle de réussite pour tous les élèves*, Hume (2009) expose trois composantes essentielles à cette approche pédagogique : 1) la connaissance du profil des élèves ; 2) le recueil des données d'observation ; 3) les stratégies d'enseignement efficaces. Ces trois éléments soutiennent la DP, dans l'objectif de favoriser la réussite des élèves.

Étant donné que cette recherche s'inscrit dans le contexte éducatif québécois, nous trouvons important de présenter également la vision ministérielle de la DP. En 2021, le ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ) a réalisé un document-cadre permettant d'orienter le personnel éducatif dans la mise en œuvre de la DP. Pour le MÉQ, la finalité de la DP réside dans la réussite éducative de tous les élèves. Selon la perspective ministérielle (MÉQ, 2021), la DP se décline en un continuum de la flexibilité pédagogique, à l'adaptation et à la modification. La flexibilité pédagogique correspond à l'idée d'offrir des choix et de l'ouverture dans les situations pédagogiques à l'ensemble des élèves. La flexibilité correspond en grande partie à la vision des personnes autrices présentées précédemment. Le MÉQ (2021) fait d'ailleurs le rapprochement entre cette flexibilité et l'opérationnalisation de la DP en s'appuyant sur Tomlinson (2004), Tomlinson et Imbeau (2010) et Caron (2008). L'adaptation est présentée en termes d'ajustements ou d'aménagements de la situation d'enseignement et d'apprentissage aux élèves ayant des besoins particuliers, et ce, en fonction de leur plan d'intervention. Quant à elle, la modification suppose des changements sur la nature ou les exigences d'évaluation et que la tâche devienne allégée ou même différente en fonction des difficultés vécues. Dans le cadre de ce projet, nous nous intéressons plus spécifiquement à la DP dans une perspective de flexibilité.

Malgré les différentes façons de définir la DP, il existe des éléments communs dans ces visions. À cet effet, selon Leroux et Paré (2016), la polysémie entourant le concept de différenciation peut être perçue « [...] comme la mise en évidence de divers aspects complémentaires qui tente de saisir une réalité complexe » (p. 5). Dans la prochaine section, nous mettrons en évidence certains éléments communs et complémentaires des différentes visions de la DP, et ce, en concentrant notre attention sur ceux qui sont cohérents avec une perspective inclusive. Ces éléments deviendront pour nous des attributs essentiels de la DP telle que nous l'envisagerons dans ce mémoire.

2.2 Nos quatre attributs essentiels de la DP dans une perspective inclusive

Nous avons réalisé une recension et une analyse des écrits portant sur la DP. Dans le cadre de ce travail, nous avons identifié des éléments qui renseignent sur les caractéristiques qui vont être utiles au moment de planifier la différenciation pédagogique dans une perspective inclusive. Cette recension regroupe 32 textes, soit 14 sont des ouvrages scientifiques ⁴ et 18 ouvrages pédagogiques ⁵ destinés aux personnes professionnelles. Nous remarquons que les articles scientifiques documentent surtout l'importance de la DP et offrent des définitions du concept, mais ils abordent moins son opérationnalisation dans la pratique. Donc, considérant la question de recherche, nous avons besoin de construire un cadre qui accorde une attention particulière à la dimension

⁴ Anderson, 2007 ; Barry, 2004 ; Bauer et Borri-Anadon, 2015 ; Bergeron, 2016 ; Bergeron, Prud'homme, Fortier et al., 2024 ; Bergeron, Houde et al., 2021 ; Leclerc, 2020 ; Moldeveneau et al., 2016 ; Prud'homme et Bergeron, 2012 ; Prud'homme et al., 2015 ; Prud'homme et al., 2016 ; Scarpolo et MacKinnon, 2021 ; Tomlinson et al., 2003 ; Tomlinson et Imbeau, 2023.

⁵ Bergeron, Bergeron, Lachance et Barthos, 2024 ; Caron, 2008 ; Dodge, 2017 ; Hume, 2009 ; Kahn, 2010 ; Legrand, 1994 ; Leroux, 2024 ; Meirieu, 2018 ; Perrenoud, 2012, 2014 ; Prud'homme et al., 2021 ; Przesmycki, 2014 ; Tomlinson, 2004, 2010, 2017 ; Tomlinson et McTighe, 2010 ; Tremblay, 2012 ; Verret et al., 2023.

pratique de la différenciation pédagogique, ce qui nous a amenée à conserver les ouvrages pédagogiques. De plus, nombre d'entre eux sont écrits par des personnes chercheuses.

Dans les lignes qui suivent, nous présentons les quatre attributs de la DP dans une perspective inclusive que nous avons réussi à dégager grâce à l'analyse de ces écrits. Nous nous inspirons donc des idées évoquées dans les textes pour proposer une vision synthèse de l'opérationnalisation de la DP dans une perspective inclusive telle que nous la concevons. Nous aborderons 1) la reconnaissance de l'unicité de chacun, 2) une vision collective de la classe, 3) une posture réactive et proactive et 4) une démarche d'observation, de documentation, de consignation et d'analyse des informations dans le but de planifier la DP.

2.2.1 La reconnaissance de l'unicité de chacun

Au cœur de la DP, deux préoccupations se côtoient : l'individu et le groupe. Globalement, la DP amène à reconnaître chaque élève dans son enseignement et à réfléchir à la prise en compte de ces derniers et ces dernières (Bergeron, Prud'homme et al., 2024). Tomlinson (2010) illustre cette reconnaissance de l'unicité au cœur d'un cercle vicieux : « Pour établir des liens avec nos élèves, nous devons [...] parvenir à découvrir en quoi chacun est différent des autres. Or, pour y arriver, nous devons créer des liens avec chacun d'entre eux. » (p. 29). Prud'homme et al. (2016) abondent dans le même sens en soulignant que la personne enseignante qui souhaite différencier accorde une grande

importance à la relation qu'elle entretient avec chaque élève pour arriver à reconnaître cette unicité :

[...] l'enseignant comprend que par ses relations, il dé-couvre l'unicité de ses élèves, apprend à comprendre leurs particularités et leurs ressemblances pour mieux tenir compte des besoins qu'ils manifestent (ou pas) pour apprendre et se développer. Cette conception se fonde sur un respect inconditionnel de chacun des individus qui composent le groupe et sur la conviction que tous les élèves ont le droit d'être en classe et peuvent progresser. (Prud'homme et al., 2016, p. 130)

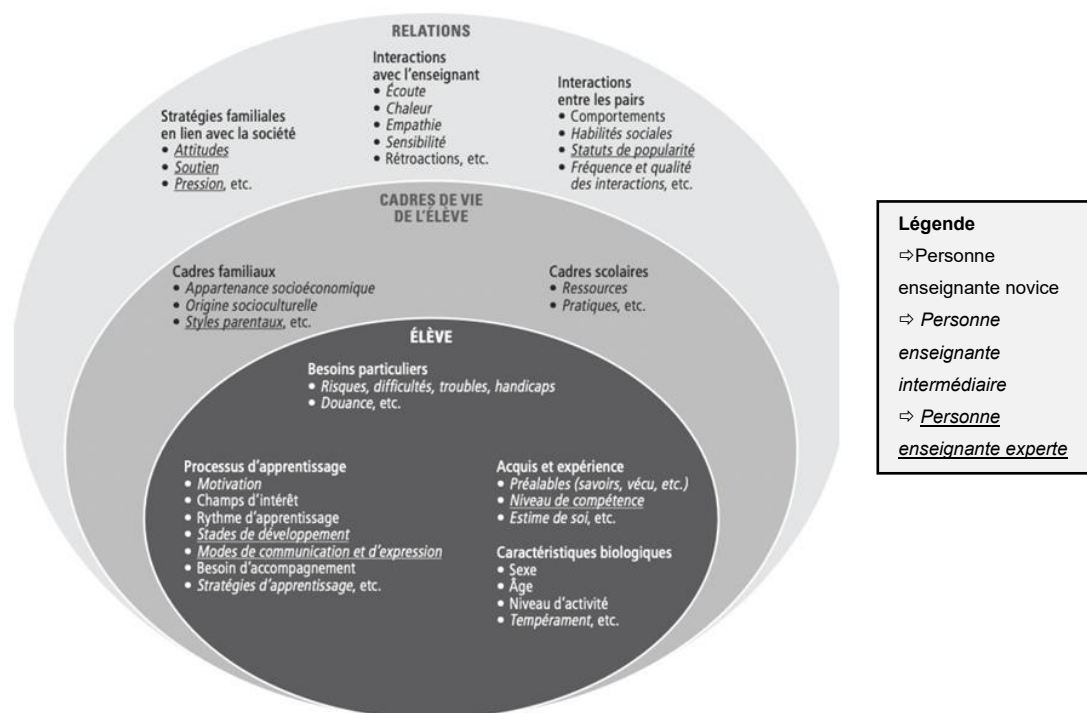
Dans cette vision de la DP, la reconnaissance de l'unicité vient de pair avec la croyance d'un postulat d'éducabilité pour tous les élèves (Meirieu, 2018), ce qui est au cœur de l'éducation inclusive, perspective que nous avons choisi d'adopter dans ce mémoire. Cette reconnaissance de l'unicité permet à la personne enseignante de mettre en place des « situations fécondes » (Perrenoud, 2012, p. 31) pour que chaque élève puisse apprendre (Anderson, 2007). Pour arriver à reconnaître l'unicité de chacun, Tomlinson et Imbeau (2023) invitent les personnes enseignantes « à placer l'élève, au singulier, au centre de toutes les décisions de la classe [...] » [traduction libre] (p. 30).

Pour soutenir l'opérationnalisation de la DP, plusieurs personnes autrices ont mis en évidence l'importance de s'intéresser à différentes informations au sujet des élèves qui révèlent l'unicité de chacun. Comme présenté brièvement dans la problématique, différentes propositions ont vu le jour en fonction des personnes autrices. Pour Tomlinson (2004, 2010, 2017), les besoins sont au cœur des réflexions liées à la DP. Cependant, ces besoins prennent appui sur différents aspects, tels que les profils d'apprentissage, la motivation, le niveau de préparation ainsi que les intérêts (Tomlinson et McTighe, 2010). Quelques années plus tard, Tomlinson (2017) propose de s'intéresser plus précisément au niveau de préparation, aux intérêts ainsi qu'aux profils d'apprentissage. Pour

Prud'homme et al. (2005), les préférences, les besoins, les difficultés ainsi que les rythmes d'apprentissage sont des éléments qui caractérisent l'unicité de chacun et qui sont utiles à la différenciation, alors que pour Barry (2004), il s'agit de prendre en considération les goûts, les aspirations ainsi que les potentialités des élèves. Du point de vue de Caron (2008), les différences chez les élèves se constatent notamment par leur motivation à apprendre et à travailler, leurs champs d'intérêt, les rythmes d'apprentissage, les acquis, la façon de traiter l'information ainsi plusieurs autres aspects. Pour d'autres personnes autrices, les apprentissages effectués par les élèves sont également une variable d'intérêt. Par exemple, Dodge (2017) croit que pour arriver à différencier son enseignement, la personne enseignante doit observer et garder des traces du développement des élèves dans l'action. Pour Hume (2009), c'est en observant et en collectant des informations sur les connaissances antérieures, les idées erronées, la progression des élèves qu'il est possible de réaliser une évaluation au service de l'apprentissage.

Comme nous avons pu l'illustrer, une variété d'informations au sujet des élèves peuvent être intéressantes à considérer pour différencier, et ce, selon la vision de chaque personne autrice. Au regard de ces propos, dans la Figure 1 ci-bas, Leroux et Paré (2016) proposent une organisation visuelle de ces différentes informations auxquelles les personnes enseignantes peuvent s'intéresser en fonction de leur niveau d'aisance avec la DP.

Figure 1 : Représentation visuelle des variables d'hétérogénéité décrivant les différences entre les élèves



Note. Tiré de tirée de Leroux et Paré (2016, p. 37)

Peu importe la manière dont se traduit cette reconnaissance de l'unicité, plusieurs personnes autrices mettent en garde que ces informations au sujet des élèves ne doivent jamais être perçues comme des éléments figés (Prud'homme et al., 2011), voire même cristallisés (Bauer et Borri-Anadon, 2021). L'intérêt pour ces informations ne doit pas non plus mener à un processus d'étiquetage ou de stigmatisation, ce qui nous éloignerait du projet inclusif (Borri-Anadon et al., 2015 ; Kahn, 2010 ; Leroux et Paré, 2016).

Ainsi, la DP dans une perspective inclusive nécessite de s'intéresser à chacun de ses élèves et de reconnaître leur unicité. Cette unicité peut se traduire de différentes façons,

par de multiples variables d'hétérogénéité que nous appellerons, tout au long de ce mémoire, des informations au sujet des élèves. Ces informations seront considérées en mouvance, et ne relèvent pas uniquement des catégories diagnostiques. Rappelons toutefois que, comme indiqué dans la problématique, un défi demeure quant à la priorisation des informations les plus utiles pour les enseignants qui veulent planifier leur DP.

2.2.2 Une vision collective de la classe

Pour plusieurs personnes autrices, un aspect incontournable est de maintenir une vision du collectif, soit une vision de groupe. En effet, la DP constitue à la fois une façon de tenir compte de l'unicité de chacun tout en prenant en compte le processus de groupe (Moldeveneau et al., 2016 ; Leroux et Paré, 2016). En ce sens, Caron (2008) propose de s'intéresser aux différentes informations au sujet des élèves, mais en trouvant des façons de regrouper l'information pour en avoir une vision collective. Par exemple, elle suggère de consigner les champs d'intérêt des élèves, plus particulièrement ceux collectifs, sur un grand carton qui sert de référence tant pour la personne enseignante que pour les élèves dans ce cas précis. Tomlinson (2010) considère que l'attention des personnes enseignantes est déjà très sollicitée et donc qu'il devient essentiel de tirer « des conclusions sur le groupe » (p. 18) sans faire un portrait précis de chacun des élèves. Alors, pour cette autrice, la vision du groupe s'avère nécessaire pour la DP. En utilisant l'analogie du voyage, Caron (2008) illustre la DP ainsi : « Cette vision des différences permet de créer dans la classe une communauté d'apprentissage qui poursuit les mêmes fins, les mêmes buts, les mêmes "intentions de voyage" tout en acceptant de différencier

l'itinéraire des voyageurs. » (p. 2). Przesmycki (2014) partage cette idée que la DP exige une « démarche collective d'enseignement des savoirs et savoir-faire communs » (p. 10), mais en offrant la possibilité aux élèves d'avoir des « itinéraires d'appropriations » (p. 10) différents. Dans la DP, Perrenoud (2014) conçoit que « chacun peut suivre son cheminement en travaillant en groupe » (p. 99), considérant que le sentiment d'appartenance, les interactions dans la construction des savoirs sont des conditions essentielles pour les apprentissages. Pour Prud'homme et al. (2016), cette idée de vision de groupe va au-delà des itinéraires individuels possibles en ajoutant que les élèves peuvent s'aider les uns les autres pour atteindre leurs propres objectifs, dans une logique d'interdépendance et pour nourrir le vivre-ensemble. C'est notamment en cela que cet attribut de la différenciation s'inscrit dans une perspective inclusive. Toujours pour ces mêmes personnes autrices, la reconnaissance des différences est un levier pour le processus d'enseignement-apprentissages dans un groupe.

2.2.3 Une posture réactive et proactive

Deux manières d'appréhender la DP coexistent : l'une qui se réalise dans le vif de l'action, ce qui est considéré comme une différenciation réactive, et l'autre davantage planifiée, considérée comme plus proactive. Commençons avec la DP réactive. Cette DP peut se réaliser de manière plus intuitive dans l'action, sans être planifiée (Caron, 2008), ce que Hume (2009) qualifie de différenciation réactive. Cette dernière considère que les personnes enseignantes réalisent certaines actions de flexibilité en fonction de leur « flair pédagogique ». À cet égard, Perrenoud (2012) considère qu'il n'est pas possible de tout prévoir malgré une bonne connaissance des élèves et des actions mises en place pour

différencier. Il lui semble impossible d'anticiper la réaction des élèves ou même toutes les difficultés qu'ils vivront en situation, considérant que ça émerge dans l'interaction entre la personne enseignante et ces derniers. Or, une posture qui serait principalement réactive pourrait nuire au projet inclusif en limitant la différenciation à un travail de correction des difficultés par des réponses individualisées auprès d'élèves considérés comme ayant des difficultés (Bergeron, Houde et al., 2021 ; Leclerc, 2020). Pour Tremblay (2012), c'est la différenciation qui se réalise à la suite d'une activité (p. ex., l'évaluation des besoins des élèves au regard de ses notes d'observations) qui permet d'alimenter les réflexions de la différenciation qui se réalise à priori d'une situation d'enseignement et d'apprentissage.

Certaines personnes autrices considèrent que la prise en compte de la diversité gagne à être réalisée de manière proactive (Bergeron, 2016). Cette proactivité peut se traduire dans une DP planifiée (Caron, 2008 ; Graham et al., 2021 ; Leroux et Paré, 2016 ; Scarpolo et MacKinnon, 2021). Hume (2009) illustre cette vision plus proactive en évoquant l'exemple d'une personne enseignante qui planifie des situations d'enseignement et d'apprentissage en fonction des forces, des limites, mais aussi du niveau de préparation des élèves. Ainsi, une DP efficace nécessite des efforts cohérents qui résultent d'une réflexion à priori (Tomlinson et al., 2003) qui peut se traduire par la planification d'une situation d'enseignement et d'apprentissage suffisamment flexible au regard de tous les élèves présents dans la classe (Prud'homme et al., 2016 ; Prud'homme et al., 2021). Pour Kahn (2010), ces réflexions portent notamment sur l'anticipation des difficultés que les élèves pourraient vivre dans une situation d'enseignement et d'apprentissage.

Même si plusieurs indiquent que la différenciation ne peut se limiter à des réactions, ces deux postures de la différenciation peuvent être vues comme utiles et complémentaires (Bergeron, Houde, et al., 2021 ; Bergeron, 2016). En effet, selon Kahn (2010), il demeure que ces deux façons de faire sont inévitables : « [...] l'ensemble de ces différenciations [à priori et à posteriori] rentre dans un processus continu d'apprentissage, soutenu notamment par la prise d'informations de l'enseignant sur l'apprentissage de l'élève (évaluation formative) » (p. 101).

2.2.4 Une démarche d'observation, de documentation et de consignation en soutien à la planification de la DP

Comme mentionné précédemment, plusieurs personnes autrices sont d'avis qu'une bonne connaissance de chacun des élèves est la base de la DP (Hume, 2009 ; Leroux et Paré, 2016 ; Tomlinson, 2010, 2017 ; Tomlinson et Imbeau, 2023). Au regard de nos lectures, nous avons constaté que cette connaissance de l'élève (et de la différenciation) est rendue possible grâce à une démarche intentionnelle qui se décline en certaines opérations, qui ne sont pas séquentielles, que voici : 1) l'observation, 2) la documentation, 3) la consignation et 4) la planification. Chacune d'elles est détaillée dans les prochains paragraphes.

L'une des opérations pour mettre en œuvre de la DP est l'observation. Elle devient une action essentielle pour reconnaître l'unicité de chacun des élèves par la mise en valeur des différences (Leroux et Paré, 2016 ; Prud'homme, Bergeron et Borri-Anadon, 2021 ;

Tomlinson et Imbeau, 2023). À cet effet, Legrand (1994) met bien en perspective l'importance de cette opération tant sur son enseignement que sur la diversité :

L'observation que le maître peut faire au cours de son enseignement reste le vecteur essentiel de la différenciation [...] Partir de ces observations pour adapter l'action pédagogique à la diversité constatée, telle est la tâche du pédagogue soucieux de différencier rationnellement son enseignement. (p. 732)

C'est en observant les élèves qu'il est possible de déterminer ce qui a de l'influence sur les apprentissages (Leroux et Paré, 2016). Elles considèrent l'observation comme une étape préliminaire de la DP. Pour Prud'homme, Bergeron et Borri-Anadon (2021, p. 211), cette observation doit se réaliser en situation (*in situ*) afin d'être en mesure d'identifier un besoin qui est le résultat d'une ou des caractéristiques dans un contexte ciblé. Cette vision contextuelle et évolutive contribue à éviter d'enfermer les élèves dans des étiquettes, ce qui ferait obstacle à une éducation plus inclusive (Bergeron, Bergeron, Lachance et Barthos, 2024). C'est de reconnaître l'unicité de chacun « par un travail d'observation en situation » (Prud'homme, Bergeron et Borri-Anadon, 2021, p. 210). C'est aussi ce que mettent en évidence Tomlinson et Imbeau (2023), qui proposent de prendre des notes lorsque les élèves sont en train de travailler ou de discuter. Pour elles, ces observations permettent à la personne enseignante de continuer de comprendre comment les élèves apprennent. Selon Perrenoud (2012), l'observation constitue « un outil de base d'une pédagogie différenciée, le fondement des décisions et de la régulation des interventions » (p. 32). Il met en évidence que le but de ces observations « n'est pas d'enfermer l'élève dans ses acquis, mais de l'aider à progresser vers les objectifs » (p. 32). Grâce à ces observations, Perrenoud (2012) considère que les personnes enseignantes sont en mesure de situer les élèves en fonction des objectifs ciblés et travaillés en classe pour ajuster leur enseignement par la suite. Dans cette même

perspective, Hume (2009) considère qu'« une différenciation pédagogique efficace exige de recueillir, d'analyser et de prendre en compte un grand nombre d'observations différentes au cours de l'année » (p. 7), ce qui contribue à une meilleure connaissance des élèves et de là où ils se situent dans leurs apprentissages. Elle indique que c'est ce qui permet à la personne enseignante d'être « [outillée] pour différencier » (p. 134).

Une autre opération pour mettre en œuvre la DP est celle de la documentation à partir de multiples sources et outils. Ces informations doivent être réunies tout en conservant la vision du groupe, et cela, sans perdre la vision spécifique des élèves (Verret et al., 2023). Pour y arriver, Leroux et Paré (2016) ainsi que Caron (2008) offrent différents outils pour recueillir des informations au sujet des élèves : le sociogramme, les questionnaires, le journal de bord, les grilles d'observation, le portfolio d'apprentissage, etc. Par ailleurs, cette opération de documentation peut se faire par l'entremise de discussion avec des gens qui connaissent bien les élèves (p. ex., personnes enseignantes des années antérieures, personnel de soutien, parents, etc.) ou même en consultant des documents officiels (p. ex., plan d'intervention, bulletins, etc.) (Leroux et Paré, 2016 ; Verret et al. 2023).

Suivant l'observation et la documentation, la consignation constitue une troisième opération importante pour la différenciation pédagogique. Cette opération permet à la personne enseignante de traduire à l'écrit les informations qu'elle trouve pertinentes et utiles pour sa DP (Caron, 2008 ; Leroux et Paré, 2016). Leroux et Paré (2016) qualifient cette étape comme la création d'un portait de classe. Caron (2008) utilise plutôt le terme « journal de bord » ou « cartable de consignation ». Cette dernière évoque que ce travail

nécessite du temps et de l'énergie pour la personne enseignante. Cependant, Caron (2008) y voit plusieurs bénéfices : 1) partager des informations aux parents ou dans les rencontres professionnelles, 2) faciliter la transmission d'informations ou de traces importantes pour l'enseignante de l'année suivante, 3) offrir un espace de « mémoire collective » pour que la personne enseignante titulaire partage certaines informations aux personnes enseignantes spécialistes et 4) permettre des réflexions sur la DP au regard des informations consignées. Przesmycki (2014) considère que c'« est un véritable tableau de bord pour conduire la différenciation, car il permet de cerner la variété de besoins des élèves et de mieux y répondre en guidant le choix des techniques et des outils à utiliser » (p. 25). Cette idée de tableau de bord fait office d'analogie, en illustrant que la personne enseignante a différentes options pour mettre en œuvre sa DP, et ce, grâce aux informations collectées. C'est à la lumière de cette variété d'informations observées, collectées et consignées au sujet des élèves que la personne enseignante est en mesure de constater la progression des élèves et de réfléchir à ses prochaines actions (Perrenoud, 2012).

L'essence même de ces opérations (l'observation, la documentation et la consignation) est de mieux connaître les élèves pour obtenir un portrait de son groupe-classe et, ainsi, être en mesure de réfléchir aux possibilités pour différencier son enseignement en fonction des besoins individuels et collectifs (Hume, 2009 ; Leroux, 2024).

Une dernière opération pour mettre en œuvre de la DP dans une perspective inclusive est celle de l'analyse des informations consignées pour arriver à planifier la DP. Caron (2008) considère que les outils de consignation permettent aux personnes enseignantes

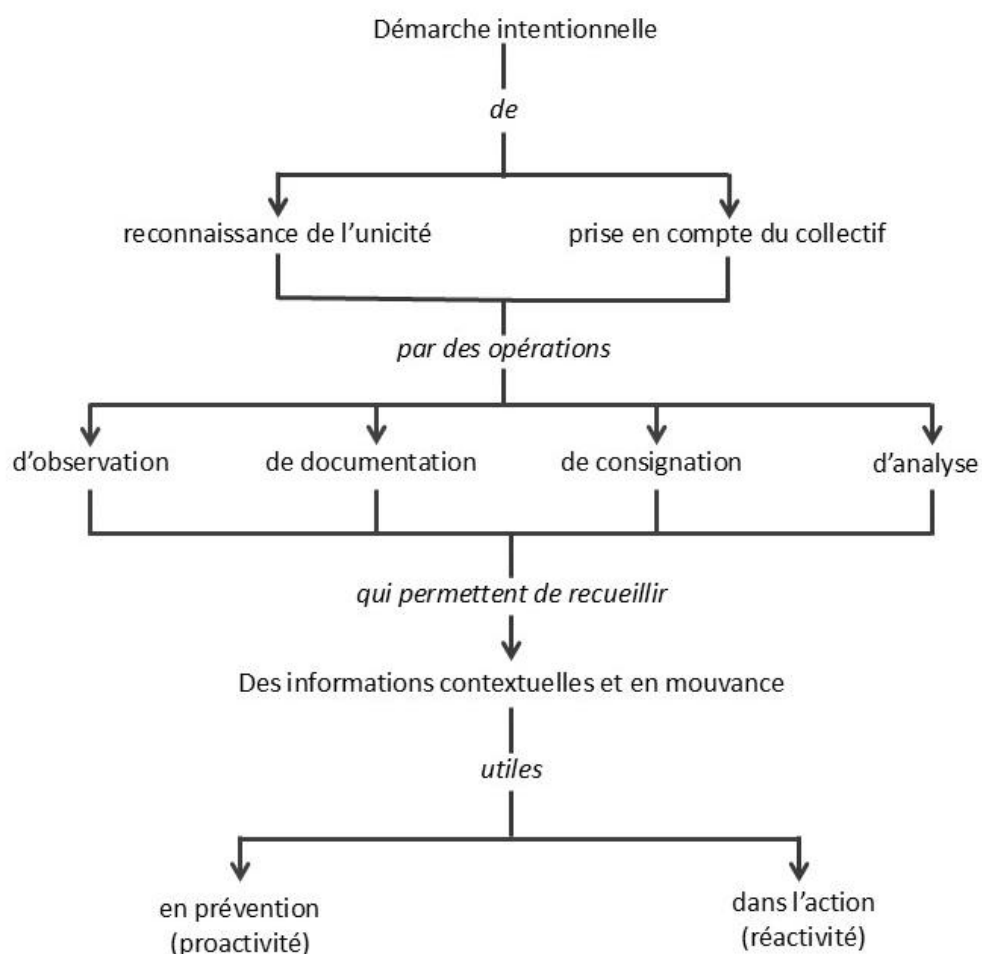
de « faire les bons choix » (p. 176) considérant qu'ils offrent « [...] des points de repère pour planifier la différenciation » (p. 176). Lorsque la personne enseignante arrive à recueillir ces différentes informations au sujet des élèves, il reste à « [...] comprendre cette information pour en arriver à l'intégrer dans ses pratiques, c'est-à-dire de transformer ce savoir théorique en un savoir d'expérience qui prend vie dans la salle de classe » (Caron, 2008, p. 18-19). Pour cette autrice, la DP est un apprentissage qui est complexe, car les personnes enseignantes doivent arriver à dépasser l'information recueillie pour en arriver à réfléchir aux prochaines actions à mettre en œuvre. Dans cette perspective, Prud'homme et Bergeron (2012) indiquent qu'il y a une certaine analyse de ces observations nécessaires pour qu'elles puissent guider les actions de DP et, ainsi, être en mesure de concevoir des situations d'enseignement-apprentissage plus flexibles. C'est donc au regard des observations, de la documentation, de la consignation ainsi que de l'analyse de ces informations que la personne enseignante peut en arriver à planifier la DP.

2.3 La synthèse du concept de DP dans une perspective inclusive et les objectifs

Dans le cadre de ce projet de recherche, nous considérons la DP comme la prise en compte de l'unicité des élèves par une démarche intentionnelle d'observation, de documentation, de consignation et d'analyse des informations contextuelles et évolutives au sujet des élèves et du groupe qui peut être utile à la personne enseignante dans le but de planifier et de faire des choix pédagogiques réfléchis en cohérence avec la perspective inclusive. Cette définition repose sur quatre attributs essentiels qui soutiennent la perspective inclusive : 1) la reconnaissance de l'unicité de chacun ; 2) une prise en compte du collectif (vision collective de la classe) ; 3) la recherche d'un équilibre

entre la posture proactive et celle réactive ; 4) certaines opérations (observation, documentation, consignation et analyse) qui peuvent soutenir la planification de la DP. Ces attributs seront un appui important pour la recherche présentée dans le cadre de ce mémoire. Dans la Figure 2 suivante, vous trouverez un schéma présentant notre définition de la DP dans une perspective inclusive qui s'appuie sur ces quatre attributs essentiels.

Figure 2 : Schéma de la différenciation pédagogique dans une perspective inclusive



Considérant que la problématique a mis en lumière le besoin de trouver des moyens concrets pour aider à planifier la DP et que le cadre conceptuel présente les présupposés théoriques sur la DP dans une perspective inclusive, nous avons choisi de réaliser une recherche-développement [RD] (cf. [chapitre 3 Méthodologie](#)). Afin de mettre de l'avant le partenariat avec les personnes actrices du milieu, nous avons formulé des objectifs de recherche en intégrant le terme « co » devant les verbes, comme nous souhaitons proposer des réponses qui sont plus ajustées aux besoins, aux différentes réalités et contextes du terrain (Bergeron, Rousseau et Bergeron, 2021). Par conséquent, au terme de ces deux premiers chapitres, le présent projet de maîtrise poursuit quatre objectifs, soit un de développement et trois de recherche :

1. Objectif de développement

- a) Codévelopper un outil d'aide à la planification de la DP dans une perspective inclusive.

2. Objectifs de recherche

- a) Codéfinir les visées, les attributs essentiels et les modalités de fonctionnement souhaités d'un outil d'aide à la planification de la DP dans une perspective inclusive.
- b) Codéfinir les types d'informations utiles à la DP pour les inclure dans un outil d'aide à la planification de la DP dans une perspective inclusive.
- c) Décrire l'appréciation des personnes participantes quant à la valeur d'estime, l'utilisabilité, les utilités, les potentialités, les conditions

nécessaires pour une utilisation optimale d'un outil d'aide à la planification de la DP dans une perspective inclusive.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente les aspects méthodologiques qui permettent de répondre à la question de recherche et d'atteindre les objectifs poursuivis. Ce dernier s'organise en six sections : l'approche de recherche, le recrutement et le profil des participantes, le déroulement de la recherche, les stratégies et les outils de collecte de données, l'analyse des données ainsi que les considérations éthiques.

3.1 L'approche de recherche

La présente recherche vise à répondre à un besoin du milieu. Cette préoccupation pour répondre à un besoin du milieu s'inscrit dans ce que Van der Maren (2014) considère être un enjeu pratique. En effet, des personnes enseignantes vivent des défis au regard de la planification et des réflexions entourant la DP dans une optique de prise en compte de la diversité. Il nous est alors paru intéressant de choisir une méthodologie qui s'inscrit dans le courant de la recherche appliquée. La recherche appliquée « s'attaque » à un problème pratique dans le but de le résoudre tout en produisant des connaissances issues de la recherche [CIR] (Van der Maren, 2014). Dans le cadre du présent projet, nous optons donc pour une méthodologie de RD. À cet égard, Bergeron et Rousseau (2021) indiquent :

En contextes éducatifs, la recherche-développement est une méthodologie de recherche appliquée. Nous y cherchons des solutions pour une action améliorée, dans une logique de régulation. Les chercheurs s'efforcent de

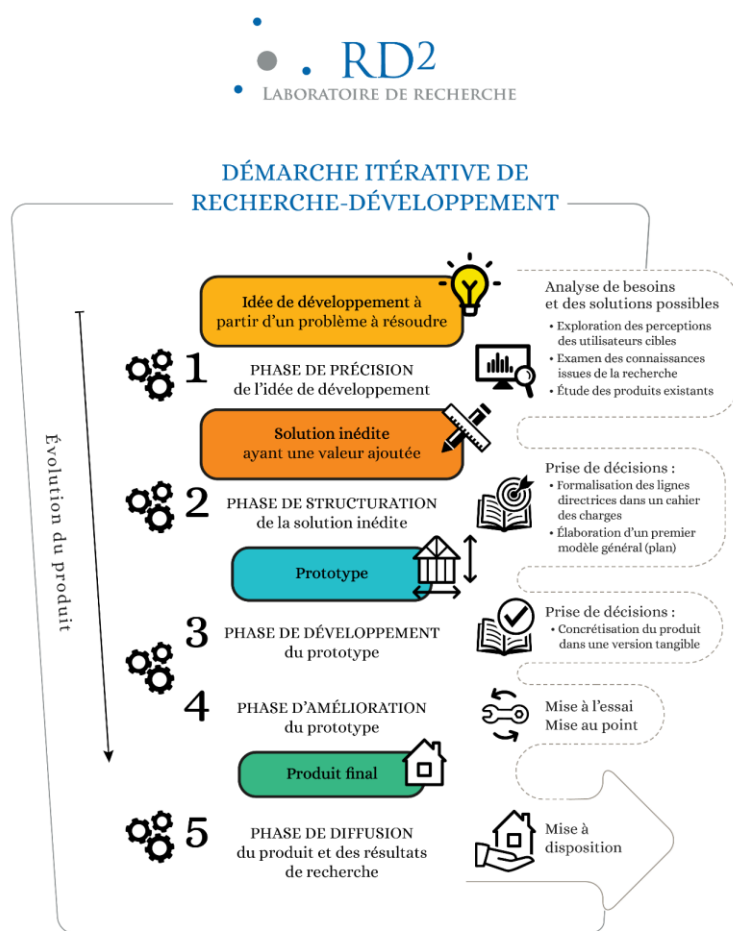
rendre disponibles ces solutions à travers les produits qu'ils développent. [...] C'est en étudiant cette expérience de développement que de nouvelles connaissances scientifiques seront produites. (p. xxv)

Ces solutions inédites sont généralement développées en collaboration avec des acteurs et des actrices du terrain (Van Der Maren, 2014). En portant notre regard sur ce que nous apprend ce processus de développement, il est alors possible de contribuer aux connaissances scientifiques du domaine d'intérêt en répondant à une ou des questions de recherche (Bergeron, Rousseau et Bergeron, 2021).

Différents modèles de RD existent au Québec, pour n'en nommer que quelques-uns : la recherche-design en éducation (Class et Schneider, 2013), le modèle de RD de Van der Maren (2014) ou celui de Bergeron et al. (2020). Dans le cadre de ce projet, nous retenons celui de Bergeron et ses collaborateurs et ses collaboratrices (2020) pour deux raisons. La première raison qui sous-tend ce choix est la complémentarité qu'offre ce modèle pour combiner une perspective pragmatique à une perspective compréhensive-interprétative. À travers le processus de construction et d'amélioration du produit, il devient possible de comprendre en profondeur la problématique pratique tout comme les solutions possibles grâce aux échanges avec les personnes participantes (Bergeron et Rousseau, 2021). En effet, nous souhaitons comprendre en profondeur les besoins du milieu ciblé ainsi que les solutions possibles en donnant la voix aux praticiens sans viser pour autant la démonstration des effets du produit développé (Bergeron et Rousseau, 2021). La deuxième raison qui sous-tend ce choix est le fait que ce modèle propose une démarche structurée et détaillée quant aux actions qu'il est possible de poser tout au long du projet pour allier la recherche et le développement. Pour ces deux raisons, nous

avons privilégié ce modèle dans le cadre de ce projet de maîtrise. La démarche spécifique telle que vécue dans le cadre de ce projet sera présentée en détail dans la section 3.3 du présent chapitre. La Figure 3 ci-dessous illustre l'articulation itérative générale des grandes phases proposées par Bergeron et al. (2020).

Figure 3 : Démarche itérative de recherche-développement de Bergeron et al. (2020)



La première phase de la démarche vise à préciser l'idée de développement en analysant les besoins du milieu ciblé et les solutions possibles. La deuxième phase vise à structurer la solution inédite en établissant des lignes directrices dans un cahier des charges qui guideront l'élaboration du prototype du produit. La troisième phase vise à développer le prototype du produit. La quatrième phase vise à réaliser une ou des boucles de mise à l'essai et de mise au point afin d'améliorer le prototype pour arriver à une version finale du produit. La cinquième et dernière phase vise à diffuser le produit qui a été développé ainsi que les résultats de recherche qui ont été produits tout au long de la démarche (Bergeron, Rousseau et Dumont, 2021).

Le présent projet de recherche se compose d'une dimension participative qu'il importe d'aborder de sorte à bien situer notre approche de recherche. En effet, l'un des choix méthodologiques réalisés a été de s'assurer d'une participation maximale des participantes⁶ en les impliquant du début jusqu'à la fin de la recherche. Une participation continue des personnes participantes est susceptible d'augmenter la crédibilité de l'interprétation comme celle-ci leur est présentée en cours de route afin de valider sa justesse (Loiselle et Harvey, 2007 ; Savoie-Zajc, 2021). Nous souhaitons travailler avec elles en leur offrant un espace dans lequel « [elles] se sentent respectées, écoutées et valorisées » (Savoie-Zajc, 2021, p. 193). Ainsi, par cette participation continue, nous désirons négocier continuellement le sens partagé, du besoin initialement discuté à l'évolution de ce dernier au fil des échanges. Dans cette construction de sens collective,

⁶ À partir d'ici, le féminin sera utilisé pour faire référence aux personnes ayant participé à la recherche, puisqu'il s'agit de six personnes s'identifiant au genre féminin.

les idées proviennent du dialogue entre les participantes et nous. C'est l'interaction entre ces actrices qui a permis au projet de prendre tout son sens.

3.2 Les participantes au projet

Six personnes ont été impliquées dans cette RD, soit quatre enseignantes ainsi que deux conseillères pédagogiques. Il nous semblait en effet pertinent d'avoir une complémentarité de points de vue, celui d'enseignantes et celui de conseillères pédagogiques, afin d'augmenter les chances que l'outil trouve écho dans les milieux éducatifs (Bergeron, Rousseau et Dumont, 2021). Pour recruter ces participantes, nous avons utilisé l'échantillonnage « boule de neige » qui consiste à demander à une personne de suggérer d'autres personnes qui correspondent à ce qui est recherché (Gaudreau, 2011). Dans le cas présent, lors d'un échange professionnel, la participante 4, dans le cadre de ses fonctions de conseillère pédagogique (CP), a accepté de participer au projet, puis d'envoyer la fiche de sollicitation (voir [l'appendice A](#)) à des personnes enseignantes qu'elle accompagnait et qui, selon elle, répondaient aux critères d'inclusion de la recherche. Les critères d'inclusion sont 1) avoir un contrat ou un poste au primaire dans le centre de services scolaire (CSS) visé par le projet et 2) se reconnaître comme étant une personne qui consigne des informations au sujet des élèves au service de son enseignement. La CP a sollicité ses collègues en conseilance pédagogique qui ont une expertise dans la prise en compte de la diversité au primaire en leur partageant la même fiche de sollicitation. À l'issue de la période de recrutement, ce sont finalement sept personnes enseignantes sur douze contactées qui ont manifesté leur intérêt à participer.

De ces sept personnes, trois se sont désistées⁷ entre temps et quatre ont officiellement signé le formulaire de consentement. Puis, une seconde CP du CSS s'est jointe au projet. Les six personnes qui ont finalement choisi de participer au projet ont démontré un grand engouement envers celui-ci dès le départ. Cet engouement a permis de confirmer que le besoin identifié dans la problématique de ce mémoire était valide. Comme l'expliquent Richard et Bélanger (2017), la participation à un projet de recherche est susceptible d'être augmentée lorsque les personnes sentent que le projet se fonde sur un besoin concret et que le projet est susceptible de les soutenir dans l'amélioration de leurs pratiques. Nous avons pu constater que cela était le cas pour notre projet. Le Tableau 1 brosse un portrait des participantes.

⁷ Deux d'entre elles se sont désistées par manque de temps à l'extérieur des heures d'école, considérant que les rencontres avaient lieu après la journée d'école, soit vers 15 h 45. La troisième s'est désistée, puisqu'après avoir reçu des précisions sur le projet, elle trouvait qu'elle ne consignait pas assez pour se pencher sur la question.

Tableau 1 : *Portrait des participantes à la recherche*

	Formation initiale et université diplômée	Formation(s) universitaire(s) complémentaire(s) ?	Années d'expérience dans le domaine de l'éducation	Poste occupé durant le projet	Autre(s) poste(s) occupé(s) en carrière
P1	BÉPEP ⁸	✓ Certificat personnalisé en psychologie	17 ans	Enseignante au 2 ^e cycle	✓ Mentore-ressource pour le CSS ✓ Enseignante en danse secondaire-primaire.
P2	BEASS ⁹	✓ Certificat en interventions psychosociales ✓ DESS didactique du français via la littérature jeunesse (en cours)	9 ans	Enseignante au 1 ^{er} cycle	✓ Enseignante au 3 ^e cycle
P3	BÉPEP	✓ Certificat en interventions psychosociales	17 ans	Enseignante au 1 ^{er} cycle	✓ Enseignante mentore pour le CSS
P4	BÉPEP	✓ Programme court 2 ^e cycle — administration scolaire ✓ Programme court 2 ^e cycle — conseillances pédagogiques ✓ Maîtrise de recherche en psychopédagogie (en cours)	22 ans	Conseillère pédagogique disciplinaire	✓ Enseignante au primaire et au secondaire (surtout au 2 ^e cycle du primaire)
P5	BEASS	✓ Majeure en communication ✓ Maîtrise en didactique du français ✓ Microgramme en conseillances pédagogiques (en cours)	17 ans	Conseillère pédagogique DP ↓ Orthopédagogue	✓ Titulaire classe spécialisée EDA ¹⁰
P6	BÉPEP	✓ Certificat en psychologie ✓ Microprogramme en orthopédagogie	13 ans	Enseignante au 1 ^{er} cycle	✓ Enseignante au 3 ^e cycle

⁸ Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire⁹ Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale¹⁰ Élèves en difficulté d'adaptation

La recherche se déroulant dans le contexte scolaire québécois, quatre des six participantes sont des enseignantes dans des classes dites ordinaires¹¹, mais qui sont habituellement fréquentées par une diversité d'élèves. De ces quatre enseignantes, trois détiennent un diplôme de premier cycle universitaire du BÉPEP et une du BEASS. Elles ont toutes des formations universitaires complémentaires, soit liées à l'éducation ou à la psychologie. Au moment du projet de recherche, toutes les enseignantes ont plus de neuf ans d'expérience en éducation. Trois d'entre elles enseignent au premier cycle et une autre, au deuxième cycle. Ensuite, deux des six participantes sont des conseillères pédagogiques, l'une disciplinaire ayant un diplôme du BÉPEP et l'autre en DP ayant un diplôme de BEASS. Elles ont plus de 15 ans d'expérience en éducation. Ce qui est particulier avec la participante P5, c'est qu'elle a un bagage de l'adaptation scolaire tant dans sa formation que dans son enseignement. De plus, il est important de savoir que, lors des deux premières phases du projet, la participante P5 occupait un poste de CP. Puis, elle a repris ses fonctions d'orthopédagogue et a pu mettre à l'essai l'outil dans le cadre de ce nouveau contexte de travail.

3.3 Le déroulement de la recherche

L'ensemble du projet, allant de la phase de précision à la phase d'amélioration, s'est étalé entre janvier 2021 et décembre 2024. À titre de synthèse, le Tableau 2 présente ces phases de développement à travers le temps, phases qui ont permis l'élaboration de l'outil d'aide à la planification de la DP dans une perspective inclusive. À la suite du

¹¹ Au Québec, ces classes sont des espaces éducatifs associés au cursus régulier (FSE, 2018) et où les façons d'enseigner sont réfléchies et mises en œuvre pour la majorité des élèves (Office de la langue française [OQLF], 2025).

Tableau 2, nous décrivons chacune des phases dans le détail. Il est à noter que la démarche est itérative, ce qui veut dire que nous avons fait de nombreux allers-retours entre ces phases. Il est également à noter qu'il existe une interdépendance dans la démarche entre les activités de développement (p. ex., développement du cahier des charges) et les activités de recherche (p. ex., analyse de l'entretien de groupe R1). La partie du tableau sur les objectifs différents témoigne de cette interdépendance inhérente à la RD.

Tableau 2 : La synthèse des phases de développement

Phases dans le développement	Objectif de développement	Objectifs de recherche	Stratégies de collecte de données		Outils de collecte de données	Personnes impliquées et fonctions	Analyse
Précision et structuration Analyse des besoins à l'aide des écrits, des participantes et des outils existants Conception et validation de balises	Codévelopper un outil d'aide à la planification de la DP dans une perspective inclusive	1. Codéfinir les visées, les attributs et les modalités de fonctionnement souhaités de l'outil	Entretien de groupe R1	Journal de bord	Protocole d'entretien de groupe R1	Étudiante-chercheuse P1 — Ens. P2 — Ens. P3 — Ens. P4 — CP. P5 — CP.	Thématique
		2. Codéfinir les informations pertinentes à inclure dans l'outil.	Première partie de l'entretien de groupe R2		Protocole d'entretien de groupe R2	Étudiante-chercheuse P1 — Ens. P2 — Ens. P3 — Ens. P4 — CP. P5 — CP. P6 — Ens.	
Développement et amélioration Mise à l'essai du premier modèle suivi d'améliorations Mise à l'essai fonctionnelle et empirique du prototype 1 et amélioration dans l'outil final		3. Décrire l'appréciation des personnes participantes quant à la valeur d'estime, l'utilisabilité, les utilités, les potentialités, les conditions nécessaires pour une utilisation optimale d'un outil d'aide à la planification de la DP dans une perspective inclusive.	Deuxième partie de l'entretien de groupe R2				
			Entretien individuel RInd		Protocole d'entretien individuel RInd	Étudiante-chercheuse P1 — Ens. P3 — Ens. P4 — CP. P5 — Ortho. P6 — Ens.	

3.3.1 Les phases de précision et de structuration

Selon Bergeron, Rousseau et Dumont (2021), la phase de précision est dédiée à la clarification de l'idée générale du projet. Elle suppose de préciser de quelle façon le besoin est réellement vécu sur le terrain. Cette phase implique aussi de s'appuyer sur les CIR disponibles et susceptibles d'éclairer le développement. Elle implique par ailleurs d'analyser les forces et les faiblesses des produits existants. À l'issue de cette phase, l'idée de développement devient plus précise grâce à la compréhension plus précise du besoin vécu sur le terrain.

Dans le cadre de cette phase, nous avons réalisé une recension des écrits afin d'éclairer la problématique. Nous avons consulté dix bases de données¹² ainsi que des éditeurs spécifiques¹³ en utilisant des catégories de descripteurs, soit liés au concept d'« élèves », d'« outils » et d'« enseignement ». Ces descripteurs ont été mobilisés en français et en anglais. Nous retenions donc les écrits portant sur la réalisation d'un portrait des élèves, portant sur la diversité qui se manifeste en classe et portant sur le concept de DP. Malheureusement, très peu de textes qui réunissaient trois descripteurs de chacun des concepts ont été recensés. Nous avons affiné notre recherche en conservant l'addition de deux descripteurs ensemble (par exemple, portrait de classe ET diversité). Cela nous a permis de sélectionner, d'analyser et de schématiser (à l'aide du logiciel Miro) 67 textes

¹² Les bases de données consultées sont : Cairn, Educational Research Abstracts Online, Éducation Source EBSCO, ERIC, Érudit, Google Scholar, Sofia, COGNITIO, ProQuest Dissertations and Theses Global, Thèse Canada

¹³ Les éditeurs spécifiques sont : Chenelière éducation, Champ social Éditions, DeBoeck Supérieur, Édition CeC, Gaëtan Morin Éditeur, Modulo, Édition du Renouveau Pédagogique et Presses de l'Université du Québec

porteurs pour le présent projet de recherche. Ce travail d'analyse montre que le concept d'outils de consignation, comme le portrait de classe, est un aspect de la pratique enseignante qui semble peu étudié, du moins, peu d'écrits scientifiques l'abordent. Néanmoins, puisque cette pratique est, selon notre connaissance, assez répandue dans la réalité pratique des milieux scolaires québécois, nous avons jugé nécessaire de s'inspirer des ouvrages pédagogiques trouvés pour dégager des prémisses utiles à la suite de la recherche. L'[appendice B](#) présente des pages du journal de bord liées à cette recension des écrits, soit les questions de lecture, le détail des descripteurs ainsi que le schéma des lectures.

Effectivement, à la suite de cette recension des écrits visant à clarifier la problématique, nous sommes parvenue à établir trois prémisses servant à mettre en évidence des aspects importants bien que complexes liés à la connaissance que les personnes enseignantes développent des élèves dans le but de planifier la DP, et ce, à l'aide d'un outil de consignation :

- 1) Réfléchir de manière proactive aux défis ou difficultés que les élèves pourraient rencontrer dans mes situations d'enseignement et d'apprentissage ou encore aux leviers qui pourraient m'aider à les soutenir ;
- 2) Dépasser la centration sur les observables ¹⁴ pour arriver à réfléchir aux interventions pédagogiques ;
- 3) Permettre une vision de groupe tout en considérant l'unicité de chacun.

¹⁴ Ce terme est utilisé de façon générique pour faire référence à tout ce qui peut s'observer chez les élèves en contexte de classe par une personne enseignante.

Ces prémisses ont été utilisées dans le cadre de l'entretien de groupe R1 pour amorcer les échanges. Nous voulions également obtenir leur avis entourant ces prémisses.

En effet, cette partie de la recherche a été suivie par un premier entretien de groupe (cf. [section 3.4.1 L'entretien de groupe](#)) lors duquel nous avons questionné les participantes afin de comprendre leurs pratiques en termes de consignation, de préciser les défis qu'elles rencontrent et de discuter des prémisses afin de voir dans quelle mesure elles sont considérées comme importantes pour ces personnes. Pour cet entretien (R1), cinq des six participantes ont pu y participer, étant donné que l'une d'entre elles était dans l'impossibilité de se joindre à nous¹⁵. Pour plus de détails à propos de cet entretien de groupe, voir la section 3.4 en gardant à l'idée que l'objectif général de cette rencontre était de partager leurs pratiques actuelles, leurs besoins, voire d'imaginer des solutions possibles aux défis qu'elles vivent, notamment à la lumière de ceux identifiés dans les écrits. Il est possible de consulter le protocole d'entretien de groupe (R1) ayant été utilisé à [l'appendice C](#).

Pour terminer cette phase, nous avons réalisé une recension des outils qui permettent de consigner des informations au sujet des élèves, communément appelés *portrait de classe* dans la pratique. L'idée en RD est de s'appuyer sur ce qui existe actuellement pour éventuellement aller plus loin (Bergeron, Rousseau et Dumont, 2021, p. 33). Dix-neuf outils ont été trouvés, dont la plupart provenaient de centres de services scolaires et de quelques personnes enseignantes les partageant sur des sites Internet (p. ex.,

¹⁵ Elle s'est jointe au groupe de participantes lors du deuxième entretien.

Mieux enseigner). Une analyse des forces et des faiblesses des outils recensés et des outils partagés par les participantes (lors du premier entretien) a été réalisée. Elle s'appuyait sur les prémisses du projet, sur les propos des participantes ainsi que sur les défis soulevés dans la problématique.

Après cela, nous avons été en mesure de passer à la deuxième phase de la RD, la structuration. Nous avons ainsi croisé les différentes perspectives, soit celles du terrain et celles de la recherche, pour structurer le développement de l'outil qui allait demeurer en évolution tout au long du projet. Cette phase permet de réunir, sous forme d'orientations, les idées qui ont émergé de la recherche documentaire, de l'entretien de groupe et de la recension des outils existants (Bergeron, Rousseau et Dumont, 2021). Pour y arriver, Harvey et Loiselle (2009) proposent de créer un cahier des charges qui permet de formaliser les lignes directrices qui seront au cœur du développement de l'outil. Nous avons réalisé un cahier des charges illustré afin de rendre manifestes les visées souhaitées, les informations pertinentes à consigner, les attributs de l'outil ainsi que son mode de fonctionnement. Suivant la préparation du cahier, un deuxième entretien de groupe (R2) a été organisé avec les participantes à la recherche. Pour cet entretien, toutes les participantes étaient présentes. Cet entretien a permis de valider l'interprétation des propos découlant du premier entretien, interprétation qui a mené à ce cahier des charges. L'entretien visait aussi à s'assurer que les caractéristiques que nous pourrions qualifier d'idéales pour le produit étaient toutes présentes et à les compléter au besoin. Cette étape a permis de faire évoluer le cahier des charges et de s'assurer de bien répondre aux besoins partagés des participantes (le protocole d'entretien de groupe R2 et le cahier des charges illustré dans sa première version sont présentés à

[l'appendice D](#)). À la lumière de l'analyse de ces échanges, une deuxième version du cahier des charges a été produite.

Ce cahier des charges illustré constitue, du même coup, des résultats de recherche qui seront présentés dans le chapitre 4, plus précisément dans les sections 4.1 à 4.4, puisque ces caractéristiques permettent de répondre aux deux premiers objectifs de recherche.

3.3.2 Les phases de développement et d'amélioration du prototype

La troisième phase, soit celle de développement, est dédiée à l'élaboration d'un modèle tangible de l'outil et la quatrième phase, soit celle d'amélioration du prototype, amène à réaliser un ou des cycles de mises à l'essai afin de s'intéresser à l'expérience de consultation ou d'utilisation pour arriver à améliorer le prototype (Bergeron, Rousseau et Dumont, 2021 ; Harvey et Loiselle, 2009 ; Van der Maren, 2003). Nous présentons ces phases conjointement, considérant qu'elles ont été réalisées rapidement dans le temps et que celles-ci ont permis de lancer les discussions de la deuxième partie de l'entretien de groupe 2 (cf. [section 3.4.1 L'entretien de groupe](#)). En effet, dans la deuxième partie des échanges, un premier modèle général du prototype a été présenté afin de discuter des améliorations possibles.

Puis, au courant de l'été 2023, nous avons développé un prototype¹⁶ complet à la lumière de l'analyse des entretiens, des écrits scientifiques ainsi que des forces et faiblesses des outils analysés. Ce dernier sera présenté plus en détail dans la section 4.5. Puis, il a pu être mis à l'essai, ce qui réfère à la phase d'amélioration du prototype. Pour ce volet de la collecte de données, parmi les participantes, cinq ont accepté de s'impliquer¹⁷, soit P1, P3, P4, P5 et P6. La CP (P4) a réalisé une mise à l'essai dite fonctionnelle, ce qui constitue un moment où elle consulte et suggère des améliorations à titre d'experte, sans toutefois l'avoir expérimenté (Bergeron, Rousseau et Dumont, 2021 ; Harvey et Loiselle, 2009). Les enseignantes (P1, P3 et P6) et l'orthopédagogue (P5) ont réalisé une mise à l'essai dite empirique, ce qui constitue un moment lors duquel elles font l'essai du prototype en situation d'utilisation réelle (Bergeron, Rousseau et Dumont, 2021 ; Harvey et Loiselle, 2009). Alors, les participantes ont pu le découvrir, le consulter et le mettre à l'essai dans son entièreté au début du mois de septembre 2023. Elles avaient partagé le souhait de le mettre à l'essai dans un contexte signifiant et authentique, soit à la rentrée, comme il s'agissait d'un moment au cours duquel elles apprennent à connaître leurs élèves. Elles considéraient ce moment comme étant important pour ce qui est des réflexions et de la consignation d'informations au sujet des élèves, de sorte à planifier leur DP. Pour guider la consultation et l'appropriation ainsi que la mise à l'essai des participantes, un courriel leur a été envoyé contenant une vidéo qui permettait

¹⁶ Il est à noter que l'élaboration du prototype s'est réalisée en collaboration avec Léna Bergeron dans le cadre d'un projet financé par les FRQS visant à développer un outil d'aide à la planification en fonction des besoins des élèves. Nos données de recherche respectives ont permis d'alimenter le prototype afin de réaliser un outil d'aide plus complet, comprenant à la fois le portrait de classe dont il est question dans ce mémoire, ainsi que d'autres sections centrées sur la mise en relation réfléchie de ces informations avec les activités et situations d'apprentissage envisagées. Afin d'illustrer cette collaboration, [l'appendice E](#) présente l'historique et la contribution des projets respectifs au codéveloppement.

¹⁷ Une des enseignantes présente initialement dans le projet s'est désistée sans fournir d'explications sur le motif de son retrait.

d'accompagner la compréhension du sens de l'outil (p. ex., les différentes sections, le fonctionnement). Afin de leur donner amplement de temps pour le mettre à l'essai, il était entendu qu'elles nous signaleraient le moment qui leur conviendrait pour réaliser un entretien semi-dirigé individuel (cf. [section 3.4.2 L'entretien semi-dirigé individuel](#)) entre le mois d'octobre et le mois de novembre.

Le prototype fut finalement amélioré à la lumière des constats découlant des entretiens individuels ayant porté sur l'expérience de mise à l'essai. Nous avons pris en considération les réflexions et les suggestions des participantes qui ont émergé de l'analyse des entretiens individuels ainsi que les CIR qui avaient été mises en lumière au début du projet pour prendre des décisions éclairées, comme le suggèrent Bergeron, Rousseau et Dumont (2021).

Tout ce processus a été consigné dans un journal de bord de l'étudiante-chercheuse. Nous avons pris des décisions pour améliorer le prototype à partir des notes consignées dans le journal de bord (cf. [section 3.4.3 Le journal de bord de l'étudiante-chercheuse](#) pour mieux comprendre l'usage du journal de bord). L'outil a été amélioré durant l'année 2024 et il est devenu un outil considéré comme « final » à partir de ce moment.

3.3.3 La phase de diffusion du produit et des résultats de recherche

Cette cinquième et dernière phase est dédiée à la mise à disposition de l'outil aux utilisateurs et utilisatrices cibles ainsi que des résultats de recherche (Bergeron, Rousseau et Dumont, 2021). Dans le cadre de notre projet, les personnes utilisatrices

cibles principales de l'outil sont les personnes enseignantes. Cependant, nous croyons aussi que certaines sections de l'outil pourraient être utiles aux personnes orthopédagogues. De nombreuses possibilités de diffusion des résultats et du produit sont possibles au terme de ce projet de maîtrise.

3.4 Les stratégies et les outils de collecte de données

À travers les différentes phases de la démarche, des stratégies et des outils de collecte de données ont été brièvement mentionnés dans les sections plus haut. Dans cette section, chaque outil fait l'objet d'une sous-section, puisque chacun permet d'atteindre des objectifs spécifiques en fonction de la phase de la démarche.

3.4.1 L'entretien de groupe

L'entretien de groupe comporte trois éléments essentiels, selon Maltais et al. (2021) : 1) un groupe de personnes ; 2) une personne qui anime les échanges ; 3) une discussion entre les personnes présentes. Comme les deux premiers objectifs sont 1) de codéfinir les visées souhaitées, les attributs et les modes de fonctionnement de l'outil ainsi que 2) de codéfinir les informations pertinentes à inclure dans l'outil, il s'avère pertinent d'utiliser une stratégie de collecte de données qui permet de susciter la discussion et les échanges entre les personnes participantes (Kitzinger, 1995, cité dans Maltais et al., 2021). De plus, cette stratégie de collecte peut être utile pour discuter d'un besoin socialement partagé, pour résoudre des problèmes et pour avoir la possibilité de recueillir des suggestions (Maltais et al., 2021), ce qui s'avère très pertinent dans le cadre de notre devis de recherche.

Pour arriver à mener ces entretiens de groupe, nous avons développé deux protocoles d'entretien de groupe (cf. [appendice C](#) — R1 et [appendice D](#) – R2) dans lesquels la flexibilité était de mise pour s'adapter aux échanges (Maltais et al., 2021). Tout d'abord, le premier entretien de groupe (R1) avait pour objectif de comprendre ce qui peut soutenir les enseignantes dans la consignation d'informations au sujet des élèves, dans le but ultime de soutenir la planification de la DP. Pour y arriver, nous avons commencé l'entretien en réalisant un tour de table pour permettre aux participantes d'apprendre à se connaître et pour instaurer un climat favorable aux discussions. Cette étape « brise-glace » est importante afin de développer un climat de confiance (Maltais et al., 2021). Ensuite, nous avons commencé les échanges en discutant des trois prémisses qui avaient émergé de l'analyse des écrits scientifiques. Puis, des questions ont été posées afin d'arriver 1) à identifier le problème pour comprendre le besoin actuel, mais aussi connaître leurs façons de faire quand elles consignent des informations au sujet de leurs élèves ; 2) à identifier et prioriser les besoins et 3) à identifier et prioriser les solutions. Ensuite, pour le deuxième entretien de groupe (R2, partie 1), l'objectif était de valider la compréhension et l'interprétation de l'étudiante-chercheuse découlant du premier entretien de groupe. Pour y arriver, elle a présenté chacune des caractéristiques évolutives en faisant des liens avec les propos qui avaient été mentionnés lors du premier entretien. Elle s'est assurée de poser des questions qui permettaient de valider, de clarifier ou même d'ajuster l'interprétation, par exemple en demandant « Qu'est-ce que vous voulez dire ? » ou « Si je comprends bien ce que vous me dites, c'est... ». Pour la deuxième partie de l'entretien de groupe (R2, partie 2), le premier modèle général de l'outil a été présenté pour discuter en profondeur des caractéristiques souhaitées et avoir l'opinion des personnes participantes sur ce modèle quant à son contenu et à sa forme.

Les deux entretiens de groupe se sont réalisés à distance, en visioconférence à l'aide de la plateforme TEAMS, en ayant en tête un certain souci d'économie de temps et de déplacement, puisque les entretiens avaient lieu à la fin d'une journée d'école et que les participantes provenaient de différents milieux de travail sur un grand territoire. Chaque entretien de groupe a eu une durée approximative de 60 minutes, considérant que le maximum d'engagement d'une personne participante est généralement atteint après 90 minutes, selon Gaudreau (2011). De plus, comme les entretiens étaient prévus à la fin de la journée d'école, soit vers 15 h 45, des enjeux personnels (p. ex., l'heure du souper en famille ou le voyageement des enfants) auraient pu venir diminuer le taux de participation si le temps prévu était supérieur à 90 minutes. Afin de pouvoir transcrire la rencontre et interpréter le plus fidèlement possible les propos, les différents entretiens ont été enregistrés avec l'accord des participantes.

Lors des deux entretiens de groupe (R1 et R2), l'étudiante-chercheuse a pris un moment pour revenir sur les objectifs de la recherche, sur le fonctionnement et le déroulement de l'entretien ainsi que sur les considérations éthiques (voir la section 3.7 pour les considérations éthiques en détail). L'étudiante-chercheuse a pris un temps pour rappeler l'importance de la confidentialité des propos qui étaient échangés dans ces entretiens afin que toutes les participantes puissent se sentir à l'aise de partager leur opinion.

3.4.2 L'entretien semi-dirigé individuel

Savoie-Zajc (2016) décrit les entretiens comme étant « une dynamique de coconstruction de sens qui s'établit entre les interlocuteurs [ici la participante et l'étudiante-chercheuse] :

mis en présence, les uns apprennent des autres. Celle-ci stimule l'émergence d'un nouveau discours et d'une nouvelle compréhension du phénomène étudié. » (p. 273). Dans le cadre de ce projet, les participantes ont été positionnées explicitement comme étant des « collaboratrices » au codéveloppement de l'outil. Des entretiens semi-dirigés individuels se sont déroulés auprès des cinq personnes participantes à la suite de la mise à l'essai. Le choix de ce type d'entretien s'explique par le fait que nous souhaitions offrir un temps suffisant à chacune de s'exprimer sur cette dernière et que l'enjeu de temps était primordial à considérer.

Afin de réaliser ces entretiens individuels semi-dirigés, un protocole d'entretien individuel a été conçu. Il comportait plusieurs questions ouvertes afin d'identifier les perceptions des participantes (Laroui et de la Garde, 2017). Ces questions portaient sur 1) l'appréciation du prototype (la valeur d'estime, l'utilisabilité, l'utilité, l'adéquation entre le produit et l'analyse des besoins), 2) les prises de conscience et les réflexions qu'a pu susciter l'outil et 3) les recommandations pour l'amélioration du prototype. Le protocole d'entretien semi-dirigé individuel se retrouve à [l'appendice F](#). Les questions, bien que placées selon un certain ordre, ont plutôt été utilisées comme un éventail de questions possibles, permettant de s'ajuster en fonction de la discussion avec la participante (Laroui et de la Garde, 2017). Ainsi, l'entretien semi-dirigé individuel a été animé de manière souple pour laisser la place aux questions émergentes durant les entretiens et ainsi suivre le fil des échanges (Guay et Prud'homme, 2018 ; Savoie-Zajc, 2021). Enfin, comme le présentent Laroui et de la Garde (2017) en s'appuyant sur Vilatte (2007), notre entretien se voulait un moment d'« échange verbal dans une perspective de construction mutuelle de sens et de connaissances. » (p. 162).

Chaque entretien semi-dirigé individuel a eu une durée approximative de 60 à 75 minutes. Les entretiens se sont réalisés à distance, en visioconférence sur la plateforme TEAMS. L'étudiante-chercheuse a fait preuve d'une grande souplesse quant au choix du moment (entre octobre et novembre 2023) afin de permettre aux participantes de prendre le temps de mettre à l'essai l'outil développé et de tenir compte de la réalité du début de l'année scolaire. De plus, comme pour les entretiens de groupe, les entretiens individuels ont été enregistrés afin de pouvoir transcrire les échanges et être en mesure d'interpréter le plus fidèlement possible les propos.

Les données recueillies lors des entretiens semi-dirigés avec chacune des participantes ont permis de répondre au troisième objectif de recherche, soit de décrire les perceptions des participantes quant aux forces, aux potentialités et aux conditions nécessaires de l'outil. Lors de l'animation de chacun des entretiens, des qualités, telles que l'écoute, la bienveillance, l'ouverture et l'intérêt, ont été nécessaires. Le but était de permettre aux participantes de sentir écoutées et de sentir que leur avis était important dans ce projet, considérant que nous codéveloppons cet outil pour répondre à leurs besoins. Au cours des échanges, il a été possible pour les participantes de poser des questions permettant certaines précisions ou même des questions de clarification pour s'assurer de la compréhension des propos (Savoie-Zajc, 2021).

3.4.3 Le journal de bord de l'étudiante-chercheuse

Pour Savoie-Zajc (2018), le journal de bord, qui fait partie du matériel écrit, est un outil de collecte de données pour la recherche qualitative. Baribeau (2005) mentionne que le

journal de bord peut avoir trois buts, buts qui ont guidé la tenue de notre journal : 1) se souvenir des événements ; 2) établir un dialogue entre les données et le chercheur à la fois comme observateur et comme analyste ; 3) se regarder soi-même comme un autre.

Commençons par le premier but. Compte tenu de la durée dans le temps de ce projet (début en 2021 et fin en 2024), tenir un journal de bord a permis de garder des traces de l'histoire du projet et il a facilité l'écriture du mémoire comme il est devenu la « mémoire vive » (Savoie-Zajc, 2018, p. 212-213) de ce projet. D'une part, les notes écrites dans le journal permettaient de se rappeler « la dynamique du terrain et [les] atmosphères qui ont imprégné la recherche » (Savoie-Zajc, 2018, p. 213). Par exemple, à la fin de chaque entretien, nous avons pris le temps de noter les détails techniques, le non-verbal des participantes, le déroulement, des anecdotes significatives, des recommandations personnelles pour la suite et même pour l'analyse. Ces notes ont grandement servi dans l'écriture du mémoire. D'autre part, cette histoire augmente la fiabilité de la recherche. En effet, le journal de bord permet de traduire l'évolution de la recherche entre la question initialement posée, l'évolution de la recherche et les résultats qui sont obtenus à la toute fin (Savoie-Zajc, 2018, p. 209). Dans le cas présent, c'est ce journal qui a permis de créer le fil conducteur du mémoire. Au terme de ce projet, le journal tient à l'intérieur de cinq cahiers spiralés, débutants de la recension des écrits à la phase de diffusion.

Poursuivons avec le deuxième but. Cet outil a aussi permis de garder des traces de nos réflexions, de nos interrogations, de nos décisions ainsi que des notes sur toutes autres informations pertinentes (Harvey, 2007 ; Savoie-Zajc, 2018 ; Rousseau, Voyer et Mercure, 2021 ; Vanlint, 2021). Selon Vanlint (2021), qui s'appuie sur Olivier de Sardan

(1995), l'une des raisons de tenir un journal de bord est qu'il peut « devenir un "ami critique" avec qui dialoguer [...] ». L'utilisation du langage écrit nous permet de structurer notre pensée, et ce dialogue avec soi-même permet ainsi de soutenir la conceptualisation » (3^e parag.). Par exemple, durant l'analyse des entretiens et l'écriture des résultats, nous avons gardé des traces de toutes ces réflexions qui menaient à faire des choix quant au nom d'un thème ou même à l'organisation des idées. Cela a permis de conceptualiser, mais aussi de partager des réflexions lors de moments d'échange avec les directions de recherche. Bergeron, Rousseau et Bergeron (2021) proposent également « de documenter ses décisions dans un journal de bord » (p. 12) tout au long du processus de recherche et de développement pour diminuer les risques de biais. C'est ce que nous avons fait et il est possible de retrouver un extrait de deux pages à [l'appendice G](#), à titre d'exemple.

Terminons avec le troisième but d'un journal de bord. Selon Baribeau (2005), ce journal, qu'elle nomme aussi un journal de pratique de la recherche, permet de garder des traces plus personnelles sur sa recherche, qui permettent de mettre à plat des questionnements, des émotions ainsi que des réactions tout au long de la recherche. En sachant qu'il est possible de reconstituer la logique du projet (Savoie-Zajc, 2021), qu'il y a des notes concernant notre part de subjectivité en plus de nombreuses descriptions détaillées, le journal de bord contribue positivement à assurer la validité externe de ce projet (Baribeau, 2005 ; Savoie-Zajc, 2021).

3.5 L'analyse réalisée

Pour analyser les données recueillies lors des trois entretiens, l'analyse thématique a été privilégiée. Ce type d'analyse relève d'une série d'opérations qui permettent une thématisation du corpus de données pour ensuite réaliser des regroupements (Paillé et Mucchielli, 2021). Paillé et Mucchielli (2021) définissent la thématisation comme étant « l'opération centrale de la méthode, à savoir la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé, et ce, en rapport avec l'orientation de la recherche (la problématique) » (p. 270). Dans le cadre de la présente recherche, les thèmes ont émergé des nombreuses lectures des verbatims qui ont eu lieu tout au long de la démarche de RD. Pour ce faire, une analyse thématique en continu a été privilégiée. Pour Paillé et Mucchielli (2021), cette analyse en continu est une thématisation qui se réalise tout au long de la recherche et qui permet une progression de l'arbre thématique tant qu'il y a des données à analyser. Cet arbre thématique évolue en y ajoutant des thèmes, en les ajustant, en les hiérarchisant en fonction de ce qui est analysé. Ces personnes autrices considèrent que cette démarche en continu permet une analyse plus fine et riche des données qu'une analyse qualitative réalisée uniquement après la fin de la collecte des données (Paillé et Mucchielli, 2021). Étant donné le choix de la méthodologie et son caractère itératif, il nous semblait pertinent d'opter pour une analyse qui pouvait évoluer en fonction des échanges qui allaient avoir lieu au cours du développement et de la recherche. Ce choix d'analyse nous semblait cohérent pour respecter la posture compréhensive-interprétative au cœur de la démarche. Pour réaliser l'analyse thématique, nous avons importé les verbatims dans le logiciel Nvivo de sorte à pouvoir y traiter les données. Ce logiciel permet facilement la reformulation des thèmes

et la hiérarchisation de ces derniers ; des fonctions essentielles pour une analyse en continue, selon Paillé et Mucchielli (2021).

3.5.1 Les opérations d'analyse

La valeur scientifique des résultats d'une recherche qualitative repose en grande partie sur le déroulement des opérations d'analyse, selon Forget (2021). Ainsi, leur description est essentielle (Forget, 2021).

La première opération a été de préparer l'analyse, et cela, avant chacun des trois temps d'analyse suivant les entretiens. Selon Paillé et Mucchielli (2021), cette dernière permet de se recentrer sur des éléments essentiels de la recherche, qu'ils nomment « paramètres de l'enquête » : l'objet d'étude, la question de recherche, les objectifs, le déroulement de la collecte, les réflexions qui ont suivi les entretiens. Nous avons pris le temps de relire la problématique et le cadre pour nous rappeler la question et les objectifs, relire les verbatims des entretiens pour nous rappeler le déroulement de la collecte de données, lire les notes consignées dans le journal de bord pour nous rappeler les premières impressions postentretiens (exemple tiré du journal : « *Les données de P5 doivent être contextualisées puisqu'elle est revenue à son ancien poste entre le deuxième entretien de groupe et l'entretien individuel suivant la mise à l'essai.* »).

La deuxième opération était de procéder progressivement à l'association des idées à des thèmes. Nous avons réalisé une lecture de chacun des verbatims en identifiant, à l'aide du caractère gras, des passages qui semblaient mettre en évidence des éléments saillants pour répondre aux objectifs de la recherche. Une deuxième lecture du verbatim

a eu lieu afin de s'arrêter sur chacun des passages qui avaient été mis en évidence. À ce moment, nous avons tenté d'attribuer un mot ou une phrase pour qualifier le thème qui émergeait de l'extrait identifié dans le verbatim. Pour Paillé et Mucchielli (2021), cette étape permet de « [rendre] compte du passage d'une unité de sens à une autre, car chaque nouveau thème indique qu'un nouveau sujet est soulevé » (p. 279). Une attention particulière a été portée afin d'utiliser les mots les plus justes pour bien rendre compte du thème, et à plusieurs reprises, il a été nécessaire de relire certaines unités de sens pour s'assurer de la justesse du thème généré. Dans le Tableau 3, il est possible de retrouver un exemple de thème qui a été généré au cours de l'analyse des entretiens individuels suivant les mises à l'essai ainsi que quatre unités de sens qui y sont associées. Les exemples qui sont au cœur du Tableau 3 proviennent du logiciel NVivo.

Tableau 3 : Exemples tirés de NVivo, d'un thème généré et des unités de sens qui y sont associées

Exemple avec les entretiens individuels à la suite de la mise à l'essai	
Exemple de thème	Exemples tirés des verbatims d'unités de sens qui sont associées au thème
Est esthétique par son visuel	P1 : « Je le trouve beau, je le trouve au gout du jour. »
	P3 : « Je le trouve esthétiquement beau ! »
	P5 : « C'est peut-être subjectif et personnel, mais visuellement, je le trouvais beau. Je trouvais que les couleurs étaient belles. La typographie est intéressante. »
	P6 : « Bien c'est sûr qu'il est joli. »

Lorsqu'une unité de sens était plus ambiguë, nous avons pris le temps d'écrire ces doutes dans le journal ou en mode commentaire dans le logiciel de traitement de données. Nous nous sommes assurée de trouver les mots les plus justes pour qualifier le thème (exemple tiré du journal : « *écrire dans le thème des mots nuancés lorsque ce sont des intuitions des participantes comme "Peut..." ou "A le potentiel de..."* »).

La troisième opération consistait à procéder aux regroupements. Effectivement, les thèmes générés sont initialement listés de manière très linéaire dans le logiciel Nvivo. Il a été possible de procéder à une réorganisation de ces thèmes sous forme de rubriques. Paillé et Mucchielli (2021) distinguent la rubrique d'un thème en mentionnant que cette dernière est plus abstraite et elle ne permet pas de faire de lien précis avec le contenu analysé. Pour arriver à réorganiser les thèmes sous des rubriques, nous avons été attentive aux objectifs de recherche. Cette attention a permis de clarifier l'organisation des thèmes. Par exemple, l'un des objectifs est de décrire l'appréciation des participantes quant à la valeur d'estime, l'utilisabilité, les utilités, les potentialités, les conditions nécessaires pour une utilisation optimale de l'outil. Par conséquent, l'une des rubriques réfère aux forces de l'outil. Cela est exemplifié dans le Tableau 4.

Tableau 4 : Exemples tirés de NVivo, d'une rubrique, des thèmes générés et des unités de sens qui y sont associées

Exemple avec les entretiens individuels à la suite de la mise à l'essai		
Exemple de rubrique	Exemple de thème	Exemples tirés des verbatims d'unités de sens qui sont associées au thème
Utilités de l'outil	Des réflexions proactives	P3 : « Je trouve que la section "Difficultés potentielles liées aux exigences de la tâche", ça aussi ça peut être bien pour une nouvelle prof[esseur]. D'aller un peu voir à quoi je peux me heurter. »
		P5 : « Je suis capable de tabler [m'appuyer] là-dessus pour faire mon filtre pour mes prochaines actions que je vais choisir parce que mes élèves ont l'air de ça. Ils ont des forces. J'ai tout intérêt à aller vers [elles]. »
	Une bonne connaissance des élèves	P1 : « À la base, ce qu'on veut, c'est bien connaître nos élèves. »
		P5 : l'outil « ça permet de consigner vraiment toutes sortes d'informations. [...] il y avait beaucoup de sections. Puis, ça permet de faire un portrait vraiment complet de l'élève à toutes sortes de niveaux. »
		P5 : [...] c'est sûr que si j'ai un bon portrait de mes élèves, puis un bon portrait de mon groupe, c'est mon point de départ pour ma différenciation. J'ai beau avoir plein d'idée de comment différencier, j'ai beau savoir ce qu'est la différenciation, si je ne connais pas mes élèves, je n'y arriverai pas. »

Cette organisation en rubriques et en thèmes s'est construite au fil de la collecte de données, considérant que chaque verbatim a été ajouté à la base de données pour ensuite être analysé. Ainsi, l'organisation a été évolutive. Afin de garder des traces de cette évolution, des relevés de thèmes ont été créés après l'analyse de chacun des entretiens. Le relevé des thèmes suivant l'analyse du premier entretien de groupe a d'ailleurs été réorganisé sous forme d'illustration (cf. [appendice D](#)) et présenté aux

participantes afin de valider l'interprétation. C'est à la lumière de l'analyse du deuxième entretien de groupe qu'il a été possible de constater l'évolution des thèmes, mais aussi l'ajout d'unités de sens dans certains thèmes. Étant donné que le relevé de thèmes a suivi la chronologie de la collecte et de l'analyse des données, l'écriture des résultats reflète la construction de sens telle qu'elle s'est progressivement construite durant le projet (cf. [chapitre 5 : Interprétation et discussion des résultats](#)). Dans ce même chapitre, le Tableau 5 illustre l'arbre thématique complet en réponse aux objectifs de recherche.

3.5.2 Le journal de bord pour raffiner les opérations d'analyse

Tout au long de l'analyse, comme nous l'avons déjà mentionné dans la section 3.4.3, un journal de bord a été tenu. Paillé et Mucchielli (2021) conseillent de tenir un journal de thématization qui permet de garder des traces des réflexions concernant les thèmes qui émergent, mais aussi concernant les regroupements possibles entre les thèmes. Le journal de bord de la chercheuse a ainsi agi comme un outil de collecte de données complémentaire aux autres utilisés dans le cadre du projet. En effet, les réflexions consignées dans le journal de bord aidaient à raffiner les opérations d'analyse. Il a été utile lors de l'opération de préparation de l'analyse, puisque nous prenions le temps de nous rappeler la posture dans laquelle nous analysions. Pour y arriver, des phrases clés se retrouvent dans le journal de bord : « Qu'est-ce que mes données me disent sur... ? ». De plus, il a été utile lors de l'opération d'association des idées à des thèmes. Par exemple, nous y avons consigné [telle réflexion], ce qui a aidé à nommer [tel thème]. Enfin, le journal de bord a été utile pour l'opération de regroupement des thèmes, car il était possible d'y écrire les justifications qui menaient à certains regroupements.

3.6 Les considérations éthiques

Le projet de recherche s'est déroulé dans le respect des normes du comité éthique de l'Université du Québec à Trois-Rivières [UQTR] (voir [l'appendice H](#) — numéro du certificat éthique : CER-22-294-07.10). Pour assurer un consentement libre et éclairé des participantes, elles ont été mises au courant des modalités de la recherche (trois rencontres à distance d'une durée d'une heure chacune) et de la possibilité de suspendre leur participation tout au long du projet. Avant la première rencontre, un formulaire d'information et de consentement a été envoyé par courriel (cf. [appendice I](#)) et les participantes l'ont retourné signé, ce qui a permis d'obtenir leur consentement. Au besoin, nous étions disponible pour échanger et répondre à des questions. En effet, sur ce document, elles pouvaient retrouver les façons de nous rejoindre de sorte à avoir plus d'information à propos du projet. Pour assurer l'anonymat et la confidentialité, un code alphanumérique (par exemple P1) a été attribué à chacune des participantes et il a été utilisé pour la transcription des entretiens ainsi que pour la rédaction du mémoire. De plus, les notes des entretiens ne permettent pas de reconnaître les participantes. Les données sont conservées dans l'espace nuagique de l'UQTR, un espace informatique sécurisé par l'établissement. Les données sont accessibles seulement par l'étudiante-chercheuse et son équipe de direction. Les données seront conservées pour une période de 5 ans, soit jusqu'en 2027, ce qui laisse le temps de terminer le processus de publication des résultats. Par la suite, les données seront détruites en les supprimant définitivement à l'aide d'un logiciel de nettoyage.

CHAPITRE IV

LES RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats obtenus grâce à deux entretiens de groupe ainsi qu'à six entretiens individuels. Les trois premières sections de ce chapitre (4.1, 4.2 et 4.3) présentent les résultats en lien avec le premier objectif et concernent les visées, les attributs et les modalités de fonctionnements souhaités de l'outil. Puis, la section 4.4 met en lumière les données concernant le deuxième objectif et porte sur les informations pertinentes à inclure dans l'outil. La section suivante (4.5) permet de décrire la maquette du prototype développé à la lumière de ces premiers résultats. Finalement, les sections 4.6 à 4.10 mettent en lumière les appréciations positives et négatives que les participantes ont exprimées sur le prototype (la valeur d'estime, l'utilisabilité, les utilités, les potentialités, les conditions nécessaires pour une utilisation optimale). Nous y retrouvons également les suggestions d'amélioration, lorsque pertinentes, et les changements qui en ont découlé, considérant qu'ils s'appuient sur les résultats présentés. À certains moments, des figures montrant le prototype ou l'outil sont présentées afin de mieux comprendre les propos des participantes. Ces dernières sections permettent de répondre au dernier objectif, soit de décrire l'appréciation des participantes. Le Tableau 5 brosse un portrait de chacune de ces sections ainsi que les principaux résultats. La section 4.11 sert de présentation finale concernant l'outil et sa cohérence avec les résultats de recherche.

Tableau 5 : Résultats présentés sous la forme d'un arbre thématique

Objectifs de recherche		Résultats
Étape 1	Objectif 1 — Codéfinir les visées, les attributs et les modalités de fonctionnement souhaités d'un outil d'aide à la planification à la DP dans une perspective inclusive.	4.1 Les visées souhaitées 4.2 Les attributs essentiels souhaités 4.3 Les modalités de fonctionnement souhaitées
		Aider à la recherche d'interventions en réponse aux besoins Aider les réflexions sur les interventions possibles avant que les difficultés apparaissent Aider l'ajustement de son enseignement en fonction de la progression des élèves Aider à l'analyse de la vue d'ensemble de type portrait Être hybride Être simple d'utilisation Être accessible et rapide dans le quotidien Permettre l'alternance entre la vision de groupe et la vision individuelle Permettre une prise d'information en continu
	Objectif 2 — Codéfinir les informations pertinentes à inclure de l'outil.	4.4 Les types d'informations utiles à la DP
		Les forces et les préférences des élèves Le rapport aux savoirs et à l'école en général Des besoins partagés qui dépassent le diagnostic Les moyens et les interventions prévus aux plans d'intervention Des traces de la progression des élèves relativement aux compétences Les événements contextuels et circonstanciels
Étape 2	En réponse à l'objectif 1 et 2	4.5 Les caractéristiques du prototype mis à l'essai
		La mise en forme de ces visées, de ces attributs et de ces modalités souhaitées dans le prototype
		4.6 La valeur d'estime accordée à l'outil
		Est esthétique Est clair Est flexible par les pointillés Est dynamique Est centralisateur
	Objectif 3 — Décrire l'appréciation des participantes quant à la valeur d'estime, l'utilisabilité, les utilités, les potentialités, les conditions nécessaires pour une utilisation optimale d'un outil d'aide à la planification à la DP dans une perspective inclusive.	4.7 L'utilisabilité de l'outil
		Permet la recherche et le repérage rapide des informations à consigner Permet de structurer les informations consignées Permet de choisir le format souhaité Permet un accès direct aux documents-cadres ministériels
		4.8 Les utilités de l'outil
		Permet une bonne connaissance des élèves Permet des réflexions proactives Permet une alternance entre la vision individuelle et celle de groupe Permet le suivi de la progression des élèves de façon évolutive Permet des réflexions pour ajuster son enseignement en fonction de la progression des élèves
		4.9 Les potentialités de l'outil
		A le potentiel de soutenir la collaboration et la concertation au sujet des élèves A le potentiel de soutenir le développement professionnel de la personne enseignante
		4.10 Les conditions nécessaires pour une utilisation optimale de l'outil
		Nécessite d'investir du temps pour garder des traces Nécessite de trouver des stratégies de prises de notes efficaces Nécessite de comprendre le sens de l'outil Nécessite de choisir des sections considérant son format volumineux Nécessite de l'adapter à sa réalité professionnelle ou à ses préférences Nécessite un temps pour s'approprier le fonctionnement de l'outil numérique Nécessite d'avoir des outils technologiques pour utiliser la version numérique Nécessite de concilier différents outils
	En réponse à l'objectif 3	4.11 Les caractéristiques de l'outil final
		La mise en forme de l'outil au regard de tous les résultats de recherche

4.1 Les visées essentielles souhaitées

À la lumière des propos échangés lors des deux premiers entretiens de groupe, il est possible d'établir qu'un outil d'aide à la planification de la DP doit poursuivre quatre visées essentielles : 1) aider à la recherche des interventions en réponse aux besoins ; 2) aider aux réflexions sur les interventions possibles avant que les difficultés apparaissent ; 3) aider à l'ajustement de son enseignement en fonction de la progression des élèves ; 4) aider à l'analyse de la vue d'ensemble de type portrait.

4.1.1 La recherche d'interventions en réponse aux besoins

À travers les discussions, les participantes mentionnent que la prise en compte de la diversité et la consignation d'informations au sujet des élèves font partie de leur réalité quotidienne. Parfois, elles sont contraintes d'utiliser des « modèles » d'outil exigés par le milieu, parfois elles adaptent ceux obligatoires « *avec ce que [elles] jugent important* » et, parfois, elles utilisent des outils personnels. Peu importe l'outil utilisé, ce qui semble le plus important, c'est la réflexion qui suit l'observation ou la consignation : « *Qu'est-ce que je vois ? Comment est-ce que je peux le transformer [en besoin ou en intervention] ?* » (P4, R1). Cette CP précise que les données en elles-mêmes ne sont pas suffisantes : « *Ce qui est intéressant avec les données, c'est surtout ce qu'on en fait, peu importe ce qu'on consigne, [...] de voir comment cet outil-là, à plusieurs têtes, peut se transformer en levier d'action* » (P4, R1).

Au cours des échanges, les participantes ont bien explicité qu'au moment de consigner des données, il y a une certaine étape de quête d'explications des difficultés ou du besoin

qui émerge, puis de recherche de l'intervention « *idéale* » pour relever le défi vécu en classe ou répondre au besoin ciblé. En effet, une des enseignantes mentionne « *qu'avant d'intervenir, il y a cette partie-là, où je me questionne, où je remarque, où je cherche, puis là, un coup que je le sais c'est où que ça ne marche pas, eh bien, là, je peux avoir une... une intervention qui a du sens !* » (R2). Il a été possible de constater que cette recherche se réalise bien plus souvent intuitivement et dans leur tête, mais qu'elles ressentent le besoin, quelques fois, de garder des traces de ces réflexions :

Dans « chercher » [il y a] c'est quoi l'élément qui me fait dire que mon élève, il vit toujours un « bug ». Là, quand je cherche, c'est parce que j'ai un questionnement. Je me dis : « c'est où dans sa lecture ? Ah, c'est ça, c'est le décodage. » Bref, ça, en tout cas, j'aimerais pouvoir l'écrire [dans l'outil].
(P1, R2)

Alors, les enseignantes du projet souhaitent avoir un outil permettant de conserver des traces de ces réflexions sur cette recherche de besoins et d'interventions à poser, car c'est une action régulière dans leur quotidien : « *c'est vrai que, comme enseignante, des petites interrogations, on en a tout le temps.* » (P1, R2)

Les personnes enseignantes souhaitent que l'outil aide à comprendre le contexte dans lequel émerge le besoin pour intervenir adéquatement : « *C'est quoi, la source de ma... de ma problématique ! Avant d'en arriver à dire : "je vais intervenir", [je me demande] de quelle façon ? Sur quoi ?* » (P5, R2). Puis, avec cette compréhension plus fine de la situation, elles arrivent à déterminer le besoin pour cibler la bonne intervention. En fait, « *[identifier] les besoins des élèves, c'est avant. C'est de me permettre de chercher des interventions afin de répondre à leurs besoins.* » (P2, R2). Elles expriment clairement vouloir détenir un outil qui les soutient dans ces moments de réflexion et d'analyse : « *J'ai [les mots] "soutenir l'analyse" [qui me viennent en tête] dans le fond. C'est ce qu'on veut*

que ça nous permette de faire. De se rendre soit à un besoin, soit à une hypothèse, soit à une cause, soit à quelque chose qui va nous permettre d'intervenir. » (P4, R2). En somme, les participantes ressentent le besoin que l'outil puisse les aider à chercher des interventions en réponse aux besoins qu'elles interprètent à la lumière des situations dans lesquelles les difficultés se vivent.

4.1.2 Les réflexions sur les interventions possibles avant que les difficultés apparaissent

Les participantes expriment qu'elles sont souvent « *en réaction à la suite des évaluations* ». Lorsqu'elles constatent les difficultés vécues, elles vont réfléchir aux prochaines interventions à mettre en place. Cela peut s'expliquer par le fait que les enseignantes consignent surtout « *au jour, le jour* » dans le quotidien de leur classe. Les deux premiers entretiens ont permis aux enseignantes de partager leurs façons de faire. Plusieurs d'entre elles utilisent des grilles dans lesquelles elles vont surligner à l'aide d'un code de couleur « *vert-jaune-rouge* » le développement des connaissances ou des compétences des élèves. Dans ces grilles, elles vont vouloir différencier en intensifiant leurs interventions, comme le montre cet extrait :

Quand j'ai un beau portrait, souvent, c'est qu'on va travailler le plus vite en mesure d'aide. Puis, ça me permet vite de séparer mes 1-2-3¹⁸, de voir quelles interventions universelles que je vais mettre en place rapidement pour pouvoir construire mon niveau 2 pour pouvoir m'amener peut-être éventuellement à détecter plus vite ceux qui risquent de finir en niveau 3 et de travailler avant que ça arrive avec eux. (P1, R1)

¹⁸ Ces différents niveaux 1-2-3 mentionnés réfèrent au modèle de réponse à l'intervention (Ràl) (National Center on Response to Intervention [NCRTI], 2010; Whittens et al., 2012). Le niveau 1 constitue des interventions universelles offertes à tout le groupe. Le niveau 2 constitue des interventions plus ciblées offertes en sous-groupe. Le niveau 3 constitue des interventions intensifiées offertes en individuel.

Or, cette façon de faire ne semble pas leur convenir parfaitement étant donné qu'elles se retrouvent devant le fait accompli, comme en témoigne cet extrait : « *Je pense que de réfléchir à quelque chose en amont au lieu d'en après, ça serait quelque chose de très, très favorable pour moi.* » (P2, R1). L'enseignante P1 renchérit en mentionnant que l'outil devrait pouvoir les aider à dépasser l'idée de consigner ces données dans un tableau pour « *finir par [donner] un pourcentage* », mais plutôt « *pouvoir aller les aider avant* » (R1) d'en arriver à une note. Les participantes souhaitent que l'outil puisse les soutenir dans les réflexions sur les interventions possibles avant d'être face aux difficultés. À cet effet, elles sont conscientes qu'il est gagnant de réfléchir à des structures qui soutiennent les élèves dans leurs apprentissages et d'en mettre en place, et ce, avant que les difficultés voient le jour. L'une des conseillères pédagogiques l'explique de cette façon : « *C'est parce que, quand on réfléchit de manière proactive, bien, c'est qu'on essaie de penser aux aménagements, aux caractéristiques des élèves qui pourraient les faire avancer.* » (P4, R1). En d'autres mots, l'outil gagne à les aider à prendre un temps de réflexions sur ce qui peut soutenir les élèves dans leurs apprentissages et réaliser des interventions proactives avant que les difficultés apparaissent.

4.1.3 L'ajustement de son enseignement en fonction de la progression des élèves

Les participantes évoquent l'idée que, pour arriver à faire de la DP, elles ont besoin que l'outil puisse les aider à suivre la progression de leurs élèves pour ajuster leur enseignement. Le fait de suivre la progression des élèves leur permet d'« *aligner [leur] enseignement selon les besoins* » (P6, R2). Les ajustements se réalisent en fonction de ce qui a été moins bien compris par les élèves : « *J'ai besoin de revoir telle notion, mettons, ce sont les fractions qui n'ont pas été comprises, eh bien, on va retourner*

enrichir là-dessus » (P6, R2). Ces prises d'informations sont nombreuses et permettent aux participantes de planifier leurs prochains enseignements au regard de cette progression : « *La prochaine fois, c'est que je sais qu'il va falloir que je revienne là-dessus [la notion ciblée], c'est sans arrêt ce qui me permet de planifier.* » (P1, R1). Puis, au besoin, ces informations au sujet de la progression permettent également de cibler les élèves qui devront être surveillés de plus près : « *Cette première prise [données] doit être consignée, mais peut-être pas reconduite pour tout le monde nécessairement* » (P4, R1). Si la décision est de ne pas ré-enseigner ce concept à tous les élèves, les participantes mentionnent planifier, au besoin, l'intensification de leurs interventions en « *bâtis [sant] [d]es petits groupes d'aide en fonction de ces résultats-là, puis aussi à la suite des évaluations* » (P2, R1). La progression des élèves permet aussi aux participantes de s'ajuster dans leur planification temporelle, comme en témoigne cet extrait : « *Tu sais, j'ai une planification globale de ma semaine, mais elle va vraiment varier en fonction des notes que je vais avoir prises.* » (P1, R1). Alors, les participantes souhaitent que l'outil puisse les aider à ajuster leur enseignement en fonction de la progression des élèves.

4.1.4 L'analyse de la vue d'ensemble de type portrait

La dernière visée souhaitée de l'outil est qu'il puisse permettre aux enseignantes d'avoir rapidement une vue d'ensemble du groupe-classe. En effet, les personnes participantes veulent être capables, « *en un coup d'œil* » (P2, R1), de réfléchir et d'analyser le portrait de leur groupe-classe. La vue d'ensemble devrait faciliter le quotidien si elle permet de cibler rapidement les élèves qui ont besoin d'aller plus loin ou de soutien : « *Je suis capable de ressortir les cocos qui ont peut-être un petit peu plus de facilité ou de difficultés ou quoi que ce soit, ça facilite dans le quotidien* » (P2, R1). Dans cette même

discussion, une enseignante ajoute que tout se passe rapidement dans une journée à l'école et que ce portrait permet d'agir rapidement : « *C'est ça [la vue d'ensemble], c'est ce qui va faire que vite, vite, je sais qui je garde en récupération* » (P1, R1). Ainsi, les outils offrant une vue d'ensemble des élèves permettent aux participantes d'orienter leur soutien : « *Donc, c'est plus pour m'aider à choisir mes élèves qui vont s'en aller en mesure d'aide ou si en mesure d'aide, ça ne fonctionne pas bien, ils vont s'en aller en orthopédagogie* » (P2, R1). D'une part, ce portrait se traduit par une organisation permettant de « *voir visuellement* » (P6, R2) l'ensemble du groupe et « *quelque chose de rapide* » (P3, R1) à consulter. D'autre part, cette vue d'ensemble doit leur permettre d'« *aider tout le monde* » quand elles la consultent et l'analysent.

Au terme de cette première section (4.1), les résultats démontrent que les participantes désirent un outil qui les aide à chercher des interventions en réponse aux besoins, à intervenir avant que les difficultés apparaissent, à ajuster leur enseignement en fonction de la progression des élèves ainsi qu'à avoir une vue d'ensemble de type portrait.

4.2. Les attributs essentiels souhaités

À la lumière des discussions, trois attributs essentiels devraient caractériser l'outil. Dans le cadre de ce projet, le terme attribut est compris comme le « caractère propre à une chose » (Antidote, en ligne). Dans les prochaines sous-sections, ces trois attributs essentiels sont présentés : 1) un format hybride, 2) la simplicité d'utilisation ainsi que 3) l'accessibilité et la rapidité d'utilisation.

4.2.1 Un format hybride

Le premier attribut est que l'outil doit être hybride afin de permettre une utilisation papier et numérique. En fait, la majorité des participantes ont mentionné leur « *amour* » pour le papier en disant qu'elles sont « *plus papier-crayon* » (P1, P3, P4, P5, R1 et R2). Elles partagent être plus habituées de fonctionner avec des versions imprimables de leurs outils au quotidien. Cependant, elles avaient une belle « *ouverture* » à essayer une version numérique, car certaines d'entre elles vivaient des défis dans la consignation sur du papier : « [...] *Je me perds dans mes pages [imprimées] à un moment donné, puis dans mes numéros d'élèves, puis tout ça. Je pense que ça pourrait être une belle solution pour moi [le numérique].* » (P1, R1). Il semble y avoir certains avantages au numérique, par exemple la rapidité à se déplacer entre des sections d'un outil ou d'y avoir accès rapidement : « *Je fonctionne beaucoup avec mon iPad de classe. Puis, j'aime ça l'avoir proche, puis si ça peut être un outil sur le iPad [...], moi, ça ferait mon bonheur.* » (P2, R1). Cependant, certaines participantes voient des défis inhérents à la mobilisation d'outils technologiques, comme en témoigne cet extrait :

L'année passée, j'étais allée à un congrès, j'étais revenue de là... Tu sais, on revient tout le temps avec plein de belles idées. Et puis là, on avait essayé comme un Google doc pour prendre des notes. C'était pour se promener avec les iPad, entre les rangées. Puis, finalement ça avait été un flop monumental, mon affaire ! Parce que ça ne fonctionnait pas, je n'étais pas super bonne [...]. Bref, ça n'avait pas du tout marché fait que j'ai complètement abandonné ! (P3, R1)

En somme, le fait d'envisager un format hybride permettrait de rendre l'outil accessible à un plus grand nombre de personnes en répondant aux préférences possibles :

— [...] *Ce n'est pas tous les profs dans la vie qui ont accès à un iPad dans leur classe, pas tout le temps en tout cas.*
 — *Je pense que l'outil idéal, ce serait qu'il soit techno [logique], mais imprimable parce que ça pourrait convenir à tout le monde. Puis, même*

quelqu'un qui est très techno [logique], on peut avoir besoin du papier, puis je pense que ça, ça serait vraiment chouette (P5 et P1, R1).

L'extrait démontre bien que le format a une incidence sur l'accessibilité, qui peut à la fois être liée à la disponibilité des ressources, aux compétences technopédagogiques variables ainsi qu'aux préférences individuelles.

4.2.2 La simplicité d'utilisation

Le deuxième attribut essentiel qui est ressorti des échanges est que l'outil doit être compréhensible et simple, de manière à diminuer la charge cognitive. Le quotidien des participantes semble déjà très rempli et tout se passe très rapidement. Elles partagent avoir besoin d'outils qui n'augmentent pas les exigences de leur tâche déjà prenante.

[...] Au fil des années, oui, j'avais des petits outils, mais la surcharge avec le travail qu'on a déjà en classe, ils finissaient par prendre le bord. Puis, ça [l'information] restait dans ma tête. Puis, je le savais que tel élève, il avait de la difficulté dans telle notion [...], je le fais dans ma tête, mais peut être de penser à un outil qui réduit la charge cognitive et qui facilite et non qui complique la tâche. (P2, R1)

Une participante exprime que ça peut devenir « *quand même lourd* » d'essayer de retenir tous les aspects spécifiques de chacun des élèves. L'une explique que cette situation est d'autant plus exigeante lors de la rentrée scolaire : « *En début d'année, en plus, on ne connaît pas leur nom, on a de la misère à [tout] retenir* » (P1, R1). Il faut également considérer que les singularités des élèves semblent de plus en plus grandes :

Personnellement, avec ce que je vis cette année, je n'ai jamais eu autant d'élèves pour qui j'ai des modif[ications] ou [des] adaptations et puis pleins de petites choses au quotidien. [...] Il faut que je me fasse, justement, des feuilles pour retenir toutes ces choses-là : "avec un tel, il faut j'utilise ça, il faut que je rappelle si ou ça..." (P3, R1)

La charge cognitive associée à la prise en compte des besoins des élèves étant déjà élevée, les participantes mettent en lumière que l'outil doit simplifier ce processus, en évitant d'ajouter une charge supplémentaire à leur travail.

4.2.3 L'accessibilité et la rapidité d'utilisation dans le quotidien

Finalement, le troisième attribut est que l'outil doit être accessible et rapide pour une utilisation dans le quotidien. Elles ont évoqué apprécier certains outils qui leur donnent des vues d'ensemble comme il est possible de les consulter dans le vif de l'action : « *C'est effectivement primordial à avoir [rapidement] sous la main* » (P1, R1). Pour l'une d'elles, cette accessibilité pourrait être déterminante dans la qualité de ses interventions : « *Je pense que plus on va trouver un outil qui est simple d'utilisation et accessible, plus on va prendre des notes, plus notre jugement et nos interventions vont être meilleurs en fonction des notes qu'on aura prises.* » (P1, R1). Les enseignantes semblent avoir besoin de mettre sur papier ce qu'elles ont dans leur tête au moment où elles en ont besoin dans leur quotidien : « *Que ça prenne un petit deux minutes-là, durant la routine du matin ou pendant qu'on est en train de faire l'activité... le plus [rapidement] possible.* » (P2, R1). Comme il est possible de le constater, la question d'« *voir quelque chose de rapide* » (P3, R1) dans leur quotidien semble être un attribut important pour les participantes. D'ailleurs, l'une d'entre elles explique à quel point cette consignation rapide est nécessaire et pourrait engendrer des défis importants si ce n'est pas le cas, comme en témoigne cet extrait :

Il ne faut pas oublier qu'on prend souvent une observation entre une intervention et je ne veux pas l'oublier. Alors, il faut que je puisse la noter en trois secondes tout en regardant en même temps le reste de ma classe. Il ne faut pas que je perde ma gestion de classe. (P1, R1)

Ces propos illustrent bien l'importance que l'outil soit accessible quand elles en ont besoin et qu'il permette une consignation rapide dans le feu de l'action pour que ce soit réaliste de l'utiliser en présence des élèves.

Au terme de cette deuxième section (4.2), les résultats permettent de constater que les participantes souhaitent un outil hybride, dont l'utilisation est simple, accessible et rapide dans le quotidien.

4.3 Les modalités de fonctionnement souhaitées

À la lumière des discussions, deux modalités de fonctionnement semblent importantes pour un outil d'aide à la planification de la DP. Dans le cadre de ce projet, le terme « mode de fonctionnement » correspond à la « façon dont quelque chose fonctionne » (Antidote, en ligne). Dans les prochaines sous-sections, deux modalités de fonctionnement souhaitées sont présentées : 1) l'alternance entre la vision de groupe et celle de l'élève et 2) une prise d'informations en continu.

4.3.1 L'alternance entre la vision de groupe et la vision individuelle

La première modalité souhaitée par les participantes du projet est que l'outil puisse permettre aux enseignantes de facilement alterner entre la vision de groupe et la fiche individuelle de l'élève. Cette alternance entre « *le profil de l'élève* » et « *le profil du groupe* » (P2, R1) semble nécessaire, comme en témoigne cet extrait : « *Moi, ce que j'aimerais d'un outil, c'est de pouvoir voir d'une certaine façon, un élève et son profil, puis d'une autre façon, voir mon groupe et ses besoins en général et de [me] promener là-dedans* » (P5, R1). En fait, elles mentionnent le souhait de pouvoir alterner entre la vision

du groupe et celle de l'élève. Or, ce n'est pas facile d'avoir une vision de groupe assez précise :

[...] Quand on veut faire des feuilles, eh bien, on veut tout avoir... Nos critères et puis, en même temps, on voudrait voir tous nos élèves aussi. Alors, ça nous prendrait des feuilles, grosseur, carton géant et ça, ça ne serait pas du tout confidentiel [...] effectivement que c'est souvent un obstacle. (P1, R1)

En fait, la participante 1 mentionne vivre une certaine tension entre avoir les critères d'évaluation sous les yeux et avoir tous les élèves sur cette seule et même feuille. Ce n'est pas réaliste d'avoir une vision de groupe avec des aspects très précis à observer. Cependant, ce n'est pas plus facile d'avoir une vue d'ensemble avec des fiches individuelles de chaque élève :

Je finis par avoir une feuille par élève, mais quand je me promène [dans la classe], puis je veux que ça aille vite... Moi, je suis encore beaucoup papier-crayon, je suis de la vieille école, mais quand je veux que ça aille vite, ben là, ce n'est pas facile, [...] j'évalue mes cercles de lecture avec une feuille par élève pour la communication orale, puis je m'assure [de la compétence] de mon [élève] numéro 22, puis là je retourne au numéro 3. (P1, R1)

Nous voyons bien que les personnes enseignantes ont besoin de naviguer rapidement entre toutes ces fiches d'élèves. À travers le discours des participantes, nous constatons que le choix entre une prise de notes plus individualisées « où ils [ont] chacun leur section » (P4, R1) de celle qui permet une vue d'ensemble du groupe va dépendre du type d'informations qu'elles vont consigner, et ce, « selon ce qu'[elles veulent] savoir sur le pouls de [leur] groupe » (P4, R1). Par exemple, pour les aider à suivre cette progression, les participantes mentionnent avoir besoin « d'un portrait vraiment visuel de chacun, mais de [leur] groupe aussi » (P6, R2). Choisir l'une ou l'autre façon de faire ne semble pas satisfaisant. C'est même difficile de choisir entre les deux : une vision de groupe qui est plus efficace, mais moins précise, ou une vision plus individuelle précise,

mais pas suffisamment efficace. Alors, l'outil gagnerait à combiner les avantages des deux en offrant une alternance entre la vision de groupe et la vision de l'élève.

4.3.2 Une prise d'informations en continu

La deuxième modalité souhaitée par les participantes est que l'outil puisse permettre une prise d'informations au fur et à mesure, comme le montre cet extrait :

Il faut que je puisse consigner plusieurs fois quelque chose. Que ce ne soit pas un : « J'ai vu ça, puis maintenant c'est terminé. » Puis, aussi [dans le sens d'] évolutif dans ce que j'ai besoin de continuer à observer chez mon élève. Il y a peut-être des aspects [qu'on observe] qu'on peut comme fermer pour pas justement qu'on ait toujours cette impression-là que tout est ouvert. (P4-R1)

Cette participante nous parle de son désir d'avoir un outil où les informations notées ne sont pas « statiques » ni figées. Pour ce faire, les participantes ont besoin de consigner certaines données à plusieurs reprises, ce qui donne un caractère très modulable à la prise d'informations. Parfois, elles ont besoin de continuer à garder des traces sur un même aspect. D'autres fois, au contraire, grâce à leur consignation qui se déroule au fur et à mesure que le temps passe, elles en viennent à constater qu'une certaine prise d'informations n'est plus d'actualité. Il arrive que ce soient des données de nature plus « qualitatives », comme l'appréciation par les couleurs « *vert-jaune-rouge* », et d'autres fois plus « quantitatives », comme le nombre de mots par minute. Selon les participantes, l'important est que ces traces puissent traduire la progression des élèves. Pour réussir à utiliser ses outils de manière évolutive, une participante nous explique un mode de fonctionnement :

[...] De juste surligner et annoter. J'aime bien utiliser différents marqueurs de couleur en fonction de l'activité que je fais si je veux avoir quelque chose d'évolutif. [...] J'écris à côté et je surligne ce qui représente le mieux l'élève. Mais là, après, je vais aller voir comment ça évolué. [...] C'est très en continu (P1, R1).

Cette façon de faire permet de traduire chronologiquement et visuellement une certaine addition d'informations grâce à l'utilisation d'un code de couleurs, mais qui permet de traduire la progression de leurs élèves. Puis, comme elles consignent au fur et à mesure, soit en continu, elles trouvent qu'elles sont en mesure d'agir plus rapidement.

Au terme de cette troisième section (4.3), les résultats démontrent que les participantes souhaitent un outil qui permet une alternance entre la vision du groupe et de la fiche individuelle de l'élève et qui permet une prise d'informations évolutive.

Rappelons qu'à la lumière des trois premières sections (4.1, 4.2 et 4.3), les résultats démontrent que les participantes désirent un outil qui les aide à la recherche des interventions en réponse aux besoins, aux réflexions sur les interventions possibles avant que les difficultés apparaissent, à l'ajustement de leur enseignement en fonction de la progression des élèves ainsi qu'à l'analyse de la vue d'ensemble de type portrait. Elles souhaitent que cet outil soit hybride, que son utilisation soit simple ainsi qu'il soit accessible et rapide à utiliser dans le quotidien. Finalement, elles veulent un outil qui permet une alternance entre la vision du groupe et de la fiche individuelle de l'élève et qui permet une prise d'informations qui se déroule au fur et à mesure. Ces résultats nous permettent d'atteindre notre premier objectif, qui est de codéfinir les visées, les attributs et les modalités de fonctionnement souhaités d'un outil d'aide à la planification de la DP dans une perspective inclusive.

4.4 Les types d'informations utiles à la différenciation

Considérant les visées essentielles souhaitées, il s'avère pertinent d'identifier les informations au sujet des élèves qui sont jugées utiles pour différencier. À travers les échanges au cours des deux premiers entretiens de groupe, il est possible de mettre en lumière six types d'informations sur lesquelles les enseignantes souhaitent conserver des traces : 1) les événements contextuels et circonstanciels concernant les élèves, 2) le rapport des élèves aux savoirs et à l'école en général, 3) les besoins partagés qui dépassent les diagnostics, 4) les traces de la progression des élèves en fonction des compétences, 5) les moyens et les interventions mis en place dans les plans d'intervention et 6) les forces et les préférences des élèves.

4.4.1 Les forces et les préférences des élèves

Les participantes trouvent pertinent de consigner sur les forces et les préférences des élèves. Elles disent pouvoir utiliser ces informations comme des leviers pour les apprentissages. Les participantes expriment qu'elles aiment connaître ces aspects sur lesquels elles peuvent s'appuyer dans leur quotidien, comme en témoigne cet extrait : « *Les leviers, ce sont les forces de l'élève, ce sur quoi je peux aller m'appuyer pour pallier les difficultés* » (P5, R2). Pour une autre participante, les préférences dans les façons d'apprendre peuvent également devenir des leviers :

Je trouve qu'en septembre, j'avais tendance à tester beaucoup de façons d'apprendre : « à deux, à quatre, en parlant en avant, en redisant dans ses mots ». Pour être capable, justement, d'aller voir : 1) qu'est-ce qui fonctionne ? 2) Avec qui ? (P4, R2)

Ces informations concernent le « *fonctionnement général de l'enfant dans comment il apprend* » (P5, R2) pour connaître les « *dispositions qui lui permettent d'être capable de*

fonctionner » (P5, R2). La connaissance de ces préférences permet d'offrir les meilleures modalités aux élèves :

Si on a des élèves qui aiment beaucoup travailler individuellement, puis qui préfèrent même avoir une espèce de bulle. Puis, il y a en d'autres qui ont besoin de présenter ou de lire à voix haute ou d'échanger avant. Alors, moi, c'est le genre de chose que j'aime consigner. (P5, R2)

De fil en aiguille, elles cherchent à reproduire ce qui fonctionne : « *Je vais le chercher [ce levier] parce que quand je fais : "Ok, ça marche avec elle !" Là, je prends ma recette, puis je le répète le lendemain dans d'autres manières* » (P1, R2). Cependant, deux d'entre elles expliquent que le manque de temps dans leur réalité quotidienne les empêche de consigner les forces et préférences des élèves. Par exemple, « *je vais le chercher [le levier], mais je ne le consigne pas par manque de temps. Mais, c'est vrai que dans l'idéal, j'écrirais tout ça, c'est sûr [...]. Mais, c'est sûr que si c'était facile pour moi de le faire, je le ferais.* » (P1, R2). Elle précise son idée en ajoutant que les forces et les préférences des élèves qui vivent des difficultés peuvent être particulièrement intéressantes pour trouver des « *solutions dans [leurs] interventions* » (P1, R2). Donc, pour les participantes, les forces et les préférences sont des informations sur lesquelles elles peuvent s'appuyer pour réfléchir à leur DP et pour la planifier.

4.4.2 Le rapport aux savoirs et à l'école en général

L'une des participantes partage qu'elle doit apprendre à connaître ses élèves pour être en mesure de bien saisir leur rapport aux savoirs et à l'école :

Dans tout le « affectif », maintenant pour faire apprendre un élève, j'ai besoin de connaître son rapport à l'école, son rapport à l'apprentissage, son rapport au savoir, puis son rapport aux différents aménagements, autant physique,

sociaux, dans la classe pour être capable de planifier mes interventions de niveau un. (P4, R1)

Cette même participante précise son idée en ajoutant que ces informations lui permettent d'intervenir adéquatement et qu'elle a besoin de cela rapidement : « *Mais, la zone entre l'élève et le travail que, moi, j'ai à faire avec lui, tout ça, j'ai besoin de connaître ça, puis de le saisir rapidement* » (P4, R1). En outre, ces différentes informations lui permettent de réfléchir aux obstacles en amont à une situation d'enseignement et d'apprentissage pour « *[les] considérer à priori* » (P4, R1).

4.4.3 Des besoins partagés qui dépassent les diagnostics

Les participantes ont partagé l'importance de garder des traces des interventions qui vont être réfléchies et mises en place à la suite de l'identification d'un besoin. Elles considèrent que les besoins dépassent les diagnostics et les caractéristiques propres aux élèves. Pour bien les identifier, elles croient que cela nécessite une certaine réflexion. L'une des conseillères pédagogiques nous partage, lors du premier entretien, qu'elle accompagne des enseignantes dans des réflexions qui permettent de dépasser ces caractéristiques pour identifier des besoins :

C'est sûr que ça me parle beaucoup de dire qu'on doit en tenir compte [du profil de l'élève], mais on doit aller plus loin que ça parce que ça reste que malgré les profils, mettons d'élèves avec un trouble du langage ou les profils d'élèves TSA ou autre, chaque manifestation est différente, chaque élève est unique. Ça ne se manifeste pas toujours de la même façon. C'est important d'aller plus loin, d'être capable de faire un réel portrait des réels besoins de l'élève (P4, R1).

Il devient nécessaire de réfléchir aux besoins pour qu'ils soient les plus justes possibles, mais également pour chercher à miser sur « *des interventions universelles* » (P4 et P5, R1) qui rejoindront plusieurs élèves à la fois. En effet, cette même participante amène

l'idée que malgré la diversité qui se retrouve au cœur de la classe, il est possible d'éviter d'individualiser les interventions en « *all[ant] chercher un peu tout le monde et même plus [en] dépass[ant] le petit loup avec son profil* » (P4, R1). Une autre participante met en garde en mentionnant qu'il faut éviter de créer « *une espèce de modèle générique, d'un trouble du langage [par exemple]* », et éviter d'en déduire automatiquement « *des interventions pratiques et efficaces* » qui fonctionneraient pour tous les élèves ayant ce diagnostic particulier (P5, R2). En arrivant à dépasser cette centration sur le diagnostic et en ayant une « *vision de groupe* », la participante met en lumière que nous sommes « *capable[s] d'intervenir de façon plus large, mais de permettre à ces élèves — là de pouvoir bénéficier d'interventions payantes* » (P4, R1). En somme, les enseignantes souhaitent que l'outil puisse les soutenir dans cette réflexion sur les besoins en considérant leur unicité (non seulement pour ceux qui ont des diagnostics), mais en étant à la recherche de besoins partagés par plusieurs élèves à la fois et d'interventions à caractère plus universel.

4.4.4 Les moyens et les interventions prévus aux plans d'intervention

Selon les participantes, elles font face à une grande diversité d'élèves bénéficiant d'un plan d'intervention (cf. [section 4.2.2 La simplicité d'utilisation](#)). Pour arriver à mettre en place la variété de moyens prévus aux plans d'intervention au quotidien, certaines participantes ont développé des stratégies pour retenir « *les petites ou mini spécificités de chaque élève* » (P3, R1), comme des feuilles pour chacun d'entre eux et elles (P3) ou un tableau synthèse des moyens par élève qu'elle conserve sur leur bureau (P1). Une participante considère que ces informations sont « *primordial[es] à avoir rapidement sous*

la main » (R1), et les autres participantes sont du même avis. Selon leurs propositions, ces différentes stratégies permettent d'éviter les oublis et de mettre en place plus rapidement les moyens, comme le temps supplémentaire ou le droit à des outils technologiques. Or, l'une des participantes soulève que la consultation de ces informations doit demeurer réaliste : « *avoir le plus [d'éléments] possible pour nous aider, sans que ça devienne un dossier complet* » (P5, R1). Pour y arriver, elle partage son mode de fonctionnement pour alléger la consultation de ces divers moyens :

[...] Le but, entre autres [est] de faire des sous-groupes de besoins. Et bien, c'est de faire des profils puis de [se] dire : « Ben là, cette intervention va être payante pour ceux-là, ceux-là et ceux-là. » [...] Il y avait comme de grandes interventions qui pouvaient toucher beaucoup de monde. Mais, après ça, j'avais aussi des petits éléments qui allaient se rattacher à des élèves en particulier. Je pense que ça prend bien un peu des deux. (P5, R1)

Donc, les participantes ont besoin de consigner les moyens et les interventions inscrites aux plans d'intervention afin d'être en mesure de les mettre en place rapidement tout en regroupant ces informations pour voir rapidement qui ont les mêmes.

4.4.5 Des traces de la progression des élèves relativement aux compétences

Comme mentionné dans la section 4.1, les participantes souhaitent un outil qui puisse les aider à ajuster leur enseignement en fonction de la progression des élèves. Les informations concernant cette progression sont donc incontournables pour y arriver. Elles peuvent prendre la forme de « *petits détails* », afin d'être en mesure de soutenir les élèves dans le développement de leurs compétences. Par exemple, une participante mentionne qu'il peut s'avérer pertinent de conserver des traces de la progression de la motricité fine et plus particulièrement de la calligraphie, afin de soutenir ses élèves dans le

développement de la compétence « *Écrire des textes variés* ». Elle justifie le fait de conserver des traces de la progression de ces différents « *détails* » comme étant des « *marqueurs hors compétences qui permettent vraiment [aux élèves] d'être plus efficace dans l'action* » (P4, R2). La majorité des participantes gardent des traces de la progression des élèves dans des « *grilles en rubrique* » (P2, R1). Elles essaient d'utiliser les grilles « *les plus universelles possibles* » (P1, R1) afin de les personnaliser en fonction de leur réalité (p. ex., le cycle d'enseignement, les élèves, la notion enseignée, etc.). L'une des participantes explique bien ce besoin essentiel de personnalisation dans le suivi de la progression : « *J'ai toujours fonctionné avec des listes de classe et des tableaux que je m'étais autocréés pour réussir à répondre à mes besoins parce que je n'ai jamais trouvé un tableau qui me convenait* » (P4, R1). Les différentes façons de suivre la progression des élèves semblent personnelles à chacune. Or, l'idée reste la même : avoir un portrait visuel de la progression de leurs élèves.

4.4.6 Les évènements contextuels et circonstanciels concernant les élèves

Les participantes ont mentionné au cours des échanges qu'elles apprécient garder des traces des évènements contextuels et circonstanciels de ce que vivent les élèves. Ces traces consignées vont être de nature « *anecdotique* » (P4, R1) et elles prendront la forme de petits récits. Les participantes donnent quelques exemples de ces évènements dont elles gardent des traces : des situations conflictuelles, des situations familiales, des situations où un élève se désorganise en classe, etc. Nous comprenons, à partir de leur propos, que ces informations teintent leur jugement évaluatif. L'une des participantes présente un exemple de ce cas de figure :

En fait, au niveau de l'affectif, c'est sûr que tout ce qui peut venir modifier quelque chose là-dedans [les apprentissages] [...] qui pourraient faire que mon élève réussirait moins ou apprendrait moins. C'est sûr que ça va être primordial aussi pour poser mon jugement final. C'est dans le sens que là, je me dis : « Eh boy, cette période-là, il ne faut pas me fier aux prises de notes et aux évaluations que j'ai prises. Elles ne sont pas représentatives de lui à cause de telles choses » (P1, R1).

Il est également possible de se servir de ces notes pour constater des récurrences et pour mieux comprendre comment aider les élèves. En effet, une participante explique qu'« *[elle] prenait beaucoup de notes* » (P4, R1) afin de dégager certaines choses qui se reproduisent pour certains élèves (p. ex., des conflits à répétition). Ces notes peuvent aussi servir en amont d'une situation d'apprentissage afin de prévenir certains obstacles à l'apprentissage, comme le montre cet extrait : « *Si on pense à résoudre, eh bien, j'ai des élèves qui étaient très forts en mathématique, mais qui se désorganisaient au niveau de leur confiance devant un résoudre. Alors, il y avait ça dans mes outils* » (P4, R1). Pour plusieurs participantes, ces informations peuvent servir en amont (p. ex., en réflexion sur les obstacles à l'apprentissage) ou en aval (p. ex., dans leur jugement évaluatif) d'une situation d'enseignement et d'apprentissage.

Au terme de cette quatrième section (4.4), les résultats démontrent que les participantes considèrent que les forces et préférences des élèves, le rapport aux savoirs et à l'école en général, les besoins en termes d'interventions à poser, les moyens et les interventions prévus aux plans d'intervention, des traces de la progression des élèves relativement aux compétences ainsi que les événements contextuels et circonstanciels sont des informations utiles à consigner afin de planifier la DP. Grâce à la présentation de ces résultats, nous contribuons à répondre au deuxième objectif, qui est de codéfinir

les informations pertinentes à inclure dans un outil d'aide à la planification de la DP dans une perspective inclusive.

4.5 Les caractéristiques du prototype mis à l'essai

Étant donné la méthodologie mobilisée dans le cadre de ce projet (cf. [chapitre 3 La méthodologie](#)), les résultats présentés dans les précédentes sections permettent d'illustrer les besoins et de procéder à l'idéalisation d'un outil qui aiderait les participantes à planifier leur DP dans une perspective inclusive. Rappelons que nous avons conçu un prototype de cet outil souhaité en cohérence avec les propos qu'elles ont tenus lors des entretiens de groupe. Afin de bien comprendre les prochains résultats (section 4.6 à 4.10), il nous apparaît nécessaire de présenter les caractéristiques du prototype développé. En cohérence avec les résultats des sections 4.1 à 4.4, ces caractéristiques sont la mise en forme des visées, des attributs essentiels, des modalités de fonctionnement souhaitées ainsi que les types d'informations utiles à la DP du point de vue des participantes.

Globalement, le prototype développé ressemble au format d'un agenda. Les pages ont initialement été construites dans une version numérique afin d'avoir la possibilité de voir deux pages à la fois, comme lorsqu'un cahier est ouvert. Puis, dans la version papier, chacun de ces doublets de pages a été mis en forme sur une feuille 8 ½ par 11 afin de faciliter son impression. Pour développer ces pages, nous sommes partie des besoins partagés des participantes par rapport aux informations qu'elles trouvent utiles pour différencier et les visées souhaitées, tout en gardant une sensibilité aux constats de la recension des écrits ainsi qu'aux forces et aux limites des outils déjà existants. Afin de

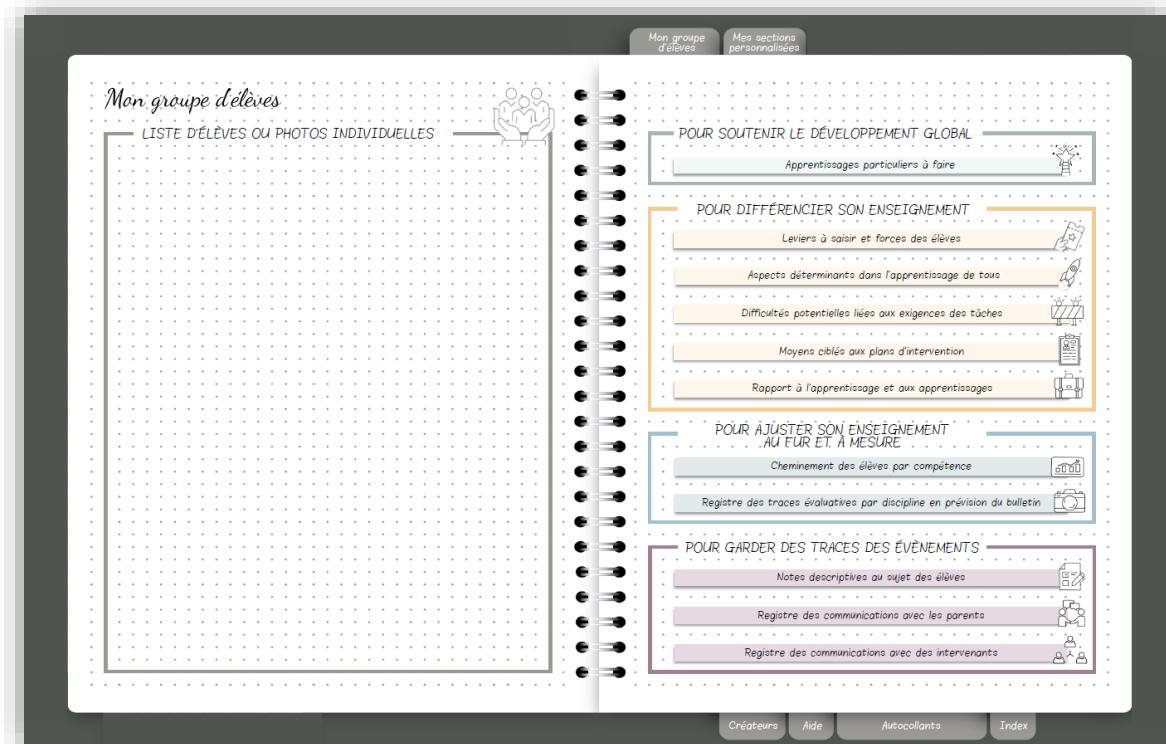
structurer le prototype, nous avons regroupé les sous-sections de pages qui visent le même « objectif ». Par exemple, pour garder des traces des événements, nous retrouvons les notes descriptives au sujet des élèves ainsi que des registres de communications aux parents et aux intervenants. Le Tableau 6 illustre la cohérence entre le développement du prototype (les sections et les sous-sections de pages développées dans l'outil), les types d'informations utiles ainsi que les visées souhaitées.

Tableau 6 : Les caractéristiques du prototype en fonction des types d'informations et les visées

Le nom des sections de l'outil	Le nom des sous-sections de pages	Les types d'informations qu'il est possible d'y consigner	Les visées que les pages souhaitent atteindre			
			La recherche d'interventions en réponse aux besoins	Les interventions possibles avant que les difficultés apparaissent	Le suivi de la progression des élèves	La vue d'ensemble de type portrait
Pour soutenir le développement global	Les apprentissages particuliers à faire	⇒ Des besoins partagés qui dépassent les diagnostics	X	X		X
Pour différencier son enseignement	Les aspects déterminants dans l'apprentissage de tous	⇒ Des besoins partagés qui dépassent les diagnostics	X	X		X
	Les difficultés potentielles		X	X		X
	Les forces et les préférences des élèves (leviers)	⇒ Les forces et les préférences des élèves	X	X		X
	Les moyens ciblés aux plans d'intervention	⇒ Les moyens et les interventions prévues aux plans d'intervention	X	X		X
	Le rapport à l'apprentissage et aux apprentissages	⇒ Le rapport aux savoirs et à l'école en général	X			X
Pour ajuster son enseignement au fur et à mesure	La progression des élèves relativement aux compétences	⇒ Les traces de la progression des élèves relativement aux compétences	X	X	X	X
	Le registre des traces évaluatives par discipline en prévision du bulletin		X		X	X
Pour garder des traces des évènements	Les notes descriptives au sujet des élèves	⇒ Les évènements contextuels et circonstanciels	X			X
	Le registre des communications aux parents		X		X	X
	Le registre des communications avec les intervenants	⇒ Le rapport aux savoirs et à l'école en général	X		X	X

Puis, concrètement, la Figure 4 présente l'index, c'est-à-dire le résumé de l'ensemble des pages développées du prototype dans sa version numérique.

Figure 4 : Index du prototype



Au total, la version numérique comporte près de 130 pages et la version papier en comporte près du double. Afin d'être le plus cohérente possible avec les attributs essentiels et les modalités de fonctionnement souhaitées, nous avons pris différentes décisions concernant le développement. Dans le prototype, il est possible de retrouver des personnages-conseils qui offrent différents types de réflexion pour soutenir la compréhension, les réflexions et l'idéation de la personne qui l'utilise. Aussi, dans la version numérique, des onglets sont présents afin que la personne puisse se déplacer facilement à l'intérieur du prototype (p. ex., pour revenir à l'index ou aux pages d'aide).

Nous avons conseillé aux participantes de se créer elles-mêmes des onglets dans leur version papier. Toujours dans la version numérique, nous avons ajouté des liens hypertextes dans les pages permettant de consulter des documents-cadres ministériels lorsqu'ils étaient en lien avec elles. Il y a aussi la présence de liens hypertextes à l'intérieur des pages menant à d'autres pages lorsqu'elles ont un lien entre elles. Afin de résumer ces différentes idées, le Tableau 7 présente les choix effectués quant au développement de l'outil pour répondre aux attributs et aux modalités de fonctionnement qui sont souhaités.

Tableau 7 : La présentation des décisions de développement pour être en cohérence avec les résultats

Résultats		Les décisions concernant le développement
Les attributs essentiels souhaités	Un format hybride	⇒ Le développement de la version numérique et le transfert dans une version imprimable
	La simplicité d'utilisation	⇒ Des explications au début pour comprendre comment l'utiliser et comprendre le sens de l'outil (cf. Figure 5) ⇒ La création de personnages-conseils qui offrent différents types de réflexion (cf. Figure 6)
	L'accessibilité et la rapidité d'utilisation dans le quotidien	⇒ Un onglet pour revenir rapidement à l'index et aux pages d'aide ⇒ Des « boutons cliquable » permettant de naviguer rapidement entre les sections (version numérique seulement) ⇒ Des liens hypertextes vers des documents-cadres ministériels (version numérique seulement) ⇒ L'utilisation de « dotted-grid » ou pointillés en fond de pages pour noter de façon créative et rapide
Les modalités de fonctionnement souhaitées	L'alternance entre la vision de groupe et la fiche de l'élève	⇒ Des pages permettant de consigner précisément sur les élèves, mais en inscrivant tout au même endroit, ce qui crée une vue d'ensemble du groupe
	Une prise d'informations en continu	⇒ La possibilité de consigner à plusieurs reprises dans une même page ⇒ L'organisation de l'information de manière chronologique dans la section <i>Pour garder des traces des événements</i>

Rappelons qu'à la suite du développement, cinq des six participantes ont mis à l'essai le prototype durant leur rentrée scolaire. De ces mises à l'essai, les informations recueillies sur leur expérience d'utilisation et les suggestions d'amélioration ont permis d'améliorer le prototype afin d'assurer une meilleure adéquation avec les besoins nommés initialement (visées, attributs, modalités). Dans les prochaines sections (4.6 à 4.10), nous aborderons 1) l'appréciation positive et négative du prototype, 2) les suggestions d'amélioration, lorsque pertinentes, et 3) les changements qui en ont découlé.

4.6 La valeur d'estime accordée à l'outil

La valeur d'estime correspond aux qualités de l'outil. Les propos recueillis lors des entretiens individuels suivant la mise à l'essai mettent en lumière quatre aspects auxquels les participantes accordent de la valeur à la suite de leur mise à l'essai : son esthétisme, sa clarté, sa flexibilité offerte par les pointillés, son dynamisme ainsi que son côté centralisateur.

4.6.1 Son esthétisme

La première qualité de l'outil partagée par toutes les participantes est que celui-ci est esthétique grâce à son visuel. À cet effet, elles ont utilisé des mots qui évoquent comment elles l'ont trouvé visuellement : « *je le trouve beau, au gout du jour* » (P1, Rind), « *esthétiquement beau* » (P3), « *visuellement très, très agréable à consulter* » (P4, Rind), « *c'est joli* » (P6). L'outil se démarque par ses couleurs et par les différentes typographies présentes à l'intérieur. L'une des conseillères pédagogiques a même partagé

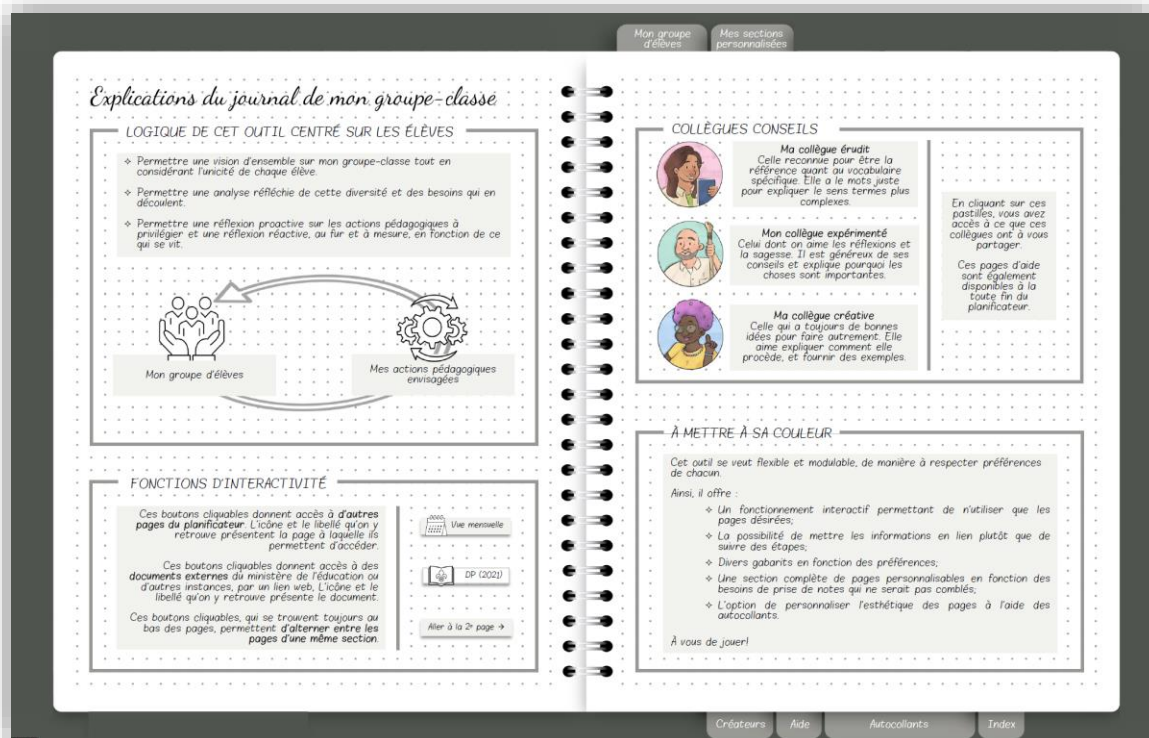
l'importance que certaines personnes du milieu de l'enseignement accordent à l'esthétisme d'un outil : « *Je pense que ça, c'est très, très, très prof ! C'est qu'on aime ça, les belles affaires.* » (P5, Rind). L'esthétisme semble être une qualité qui est essentielle pour donner envie d'aller explorer un outil : « *Je le trouvais beau au premier coup d'œil. [...] Après ça, je le sais qu'il faut aller plus loin, mais c'est quand même mon premier "feeling" [sentiment].* » (P5, Rind). La majorité des participantes ont abordé cet aspect dès le début des entretiens individuels, ce qui nous permet de dire que c'est un aspect auquel elles accordent de la valeur.

4.6.2 Sa clarté

Grâce à son organisation ainsi qu'à la présentation de chacune des pages, les participantes ont trouvé que l'outil est « *intuitif* » et « *simple* ». L'une des enseignantes (P1) explique que même si c'est un outil développé dans un contexte de recherche, elle ne se perdait pas dans le choix des mots. Or, l'une des participantes nous a partagé que le vocabulaire utilisé se devait d'être proche de ce qu'elles utilisent sur le terrain. Elle partage que le mot « *levier* » résonne moins avec son « *langage courant en groupe-classe* » (P6, Rind). Il ne permet pas explicitement de savoir ce qu'il y a dans cette page lorsque la personne utilisatrice consulte l'index. Donc, nous avons amélioré les titres des pages pour qu'ils illustrent plus clairement ce qui se retrouve à l'intérieur. Par exemple, la page *leviers et forces à saisir* est devenue *le portrait des forces des élèves et des préférences à saisir*. Ensuite, les explications de l'outil qui sont présentes au début (cf. Figure 5) aident à la compréhension du sens de celui-ci tout en explicitant comment il fonctionne. Ces explications sont claires, comme en témoigne cet extrait : « *Le début,*

c'était clair, on savait où on s'en allait. Les choses étaient bien présentées » (P3, Rind). À l'instar de cette enseignante, la participante 1 souligne que l'outil est bien « *autoportant* », mais qu'il pourrait y avoir une vidéo explicative pour le présenter et ainsi, rendre encore plus clair son fonctionnement. Cette suggestion a été retenue et cette vidéo sera rendue disponible sur la plateforme où l'outil sera accessible en ligne et en libre accès.

Figure 5 : Extrait du prototype présentant les explications

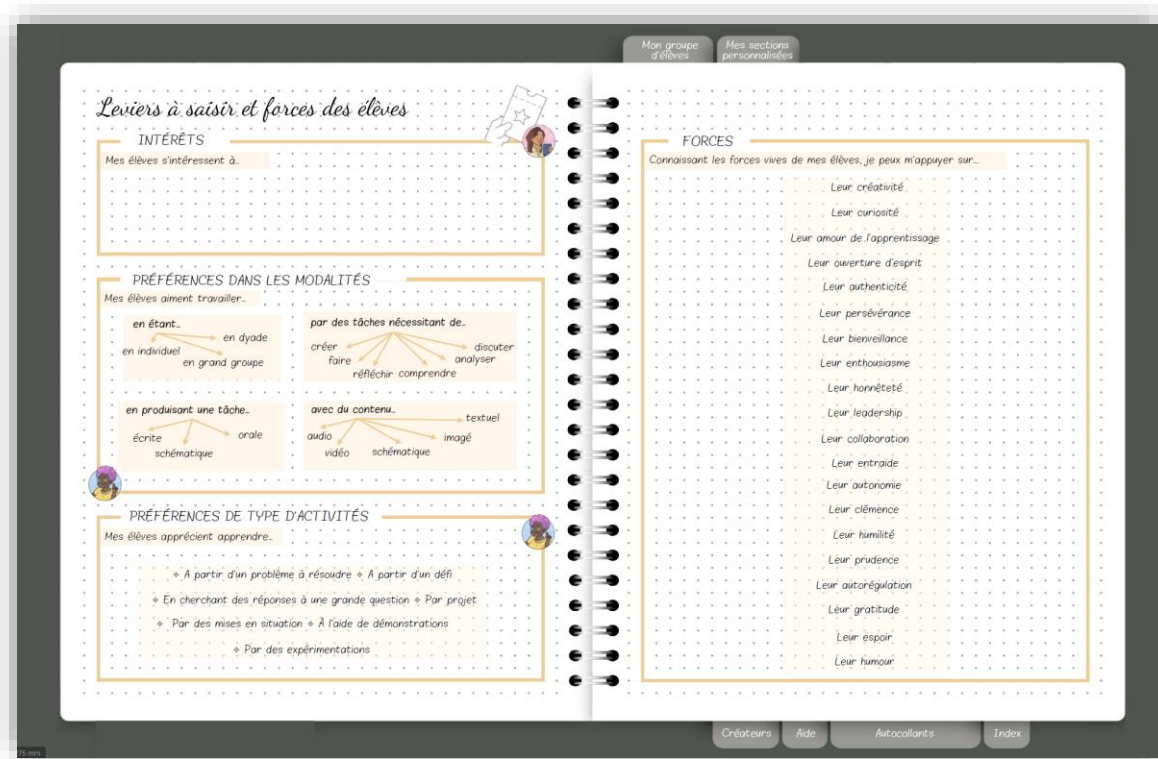


Cette figure présente bien la clarté en ce qui concerne le sens de l'outil et son utilisation.

4.6.3 Sa flexibilité offerte par les pointillés

Deux participantes mentionnent qu'elles ont beaucoup apprécié l'utilisation des points (*dotted grid*) au lieu des lignes dans le fond des pages de l'outil (cf. Figure 6). En effet, elles trouvent ce choix « *judicieux* » (P4), car cela offre la possibilité à la personne qui l'utilise d'organiser l'espace et l'information à sa façon : « *Si je veux travailler comme si c'étaient des lignes, j'ai l'opportunité de le faire. Si j'ai une pensée plus schématique, bien j'ai aussi la possibilité de le faire.* » (P4, Rind). La participante 5 apprécie aussi ce choix pour ces mêmes raisons, mais elle ajoute que les points dans les cases offrent une liberté dans l'organisation de l'information tout en offrant un « *petit cadre pour [s'] organiser* », ce qui n'aurait pas été le cas si les cases avaient été « *complètement blanches* ».

Figure 6 : Extrait du prototype montrant le pointillé en fond

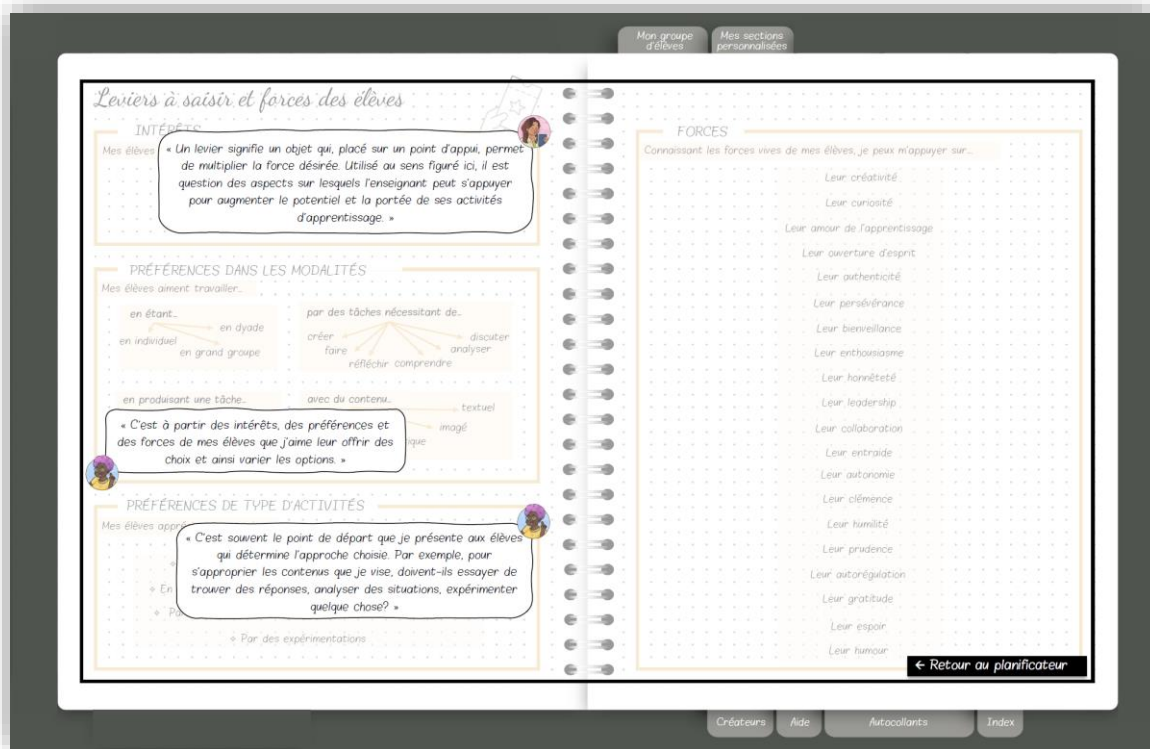


Comme nous pouvons le voir sur cette figure, l'utilisation des pointillés en fond offre un petit cadre sans être trop rigide.

4.6.4 Son dynamisme

Plusieurs participantes ont apprécié le dynamisme qui se dégage de l'outil. D'abord, cela est rendu possible grâce aux personnages-conseils. Une des enseignantes (P3) aime avoir la possibilité d'aller consulter les propos de ces personnages pour ensuite revenir réfléchir aux aspects qui sont au cœur de la page (cf. Figure 7). Une autre enseignante (P1) soulève le fait que « *c'est rare un outil qui est dynamique et c'est le "fun" [plaisant].* » (Rind). Cet aspect semble offrir une valeur ajoutée à l'outil. Toutefois, c'est dans sa version numérique que l'interactivité est maximisée par la possibilité d'utiliser des « boutons cliquables » pour se déplacer d'une page à l'autre, ainsi que vers des pages Web externes (cf. [section 4.7.4 L'accès-direct aux documents-cadres ministériels](#)). La Figure 7 ci-dessous permet de montrer les conseils accessibles dans la page sur les leviers à saisir.

Figure 7 : Extrait du prototype et de l'outil montrant les personnages-conseils



Une des enseignantes partage que les personnages-conseils ont piqué sa curiosité pour aller plus loin dans sa compréhension de ce qui est à réfléchir dans le doublet de pages (P3, Rind). Elle ajoute qu'il permet d'aborder des « *repères de choses connues, tout en ayant des ajouts pertinents* » (Rind). Ces différents conseils sont aussi appréciés, car ils ne s'arrêtent pas aux explications plus théoriques. Lorsque la personne utilisatrice a fini de lire ces conseils, elle a la possibilité de cliquer sur le bouton « retour au planificateur » afin d'aller continuer à réfléchir ou à consigner dans la page. C'est ce qui rend dynamique l'outil.

4.6.5 Son côté centralisateur

Il est important de se rappeler que les participantes ont partagé une variété d'informations au sujet des élèves qu'elles trouvaient pertinentes à inclure dans l'outil (cf. [section 4.4 Les types d'informations utiles à la différenciation](#)). Alors, l'outil codéveloppé contient plusieurs pages permettant de garder des traces de cette variété d'informations. Il permet de centraliser ces différentes informations utiles à la DP. Pour plusieurs participantes, cela facilite leur travail, considérant que l'outil leur évite d'avoir « *des prises de notes éparpillées* » (P5, Rind) ou de se perdre (P6, Rind) en permettant de consigner toutes ces informations au sujet des élèves dans un seul et même endroit : « *Tout est à la même place* » (P5, Rind). Elles estiment que c'est une grande force de l'outil, puisqu'il leur évite de chercher les traces qu'elles conservent au sujet des élèves.

Au terme de cette sixième section (4.6), les résultats démontrent que les participantes accordent de la valeur à l'outil grâce à son esthétisme, à sa clarté, à sa flexibilité offerte par les pointillés, à son dynamisme ainsi qu'à son côté centralisateur.

4.7 L'utilisabilité de l'outil (ce qui facilite l'utilisation)

Les prochains aspects qui se sont dégagés du discours des participantes réfèrent à ce qui facilite son utilisation. L'outil se démarque, car il permet 1) la recherche et le repérage rapide des informations à consigner, 2) la structuration des informations consignées, 3) le format au choix de la personne qui l'utilise et 4) l'accès direct aux documents-cadres ministériels dans la version numérique.

4.7.1 La recherche et le repérage rapide des informations à consigner

À la lumière des différents échanges avec les participantes, un des aspects qui facilite l'utilisation de l'outil est qu'il permet la recherche et le repérage rapide des informations à consigner. L'organisation des différentes sections facilite son utilisation : « [...] *Il est bien organisé, tout est bien séparé et c'est facile de s'y retrouver. D'aller vraiment cibler, de me retrouver pour voir ce que je veux...Quelles informations que je veux avoir ?* » (P5, Rind). Cette organisation se traduit dans l'index où les pages sont regroupées et où il y a un titre qui illustre chaque regroupement (cf. fFigure 4). Ainsi, la personne qui utilise l'outil a une vision d'ensemble et peut chercher ce sur quoi elle veut porter un regard. Les onglets jouent également un rôle dans ce qui facilite son utilisation, en permettant aux participantes de « *pouvoir se repérer* » (P3) facilement. À cet effet, la version numérique se démarque davantage, car il est possible de voir toutes les sections en tout temps et de se déplacer rapidement entre celles-ci. Dans le prototype, les onglets ramenaient aux pages explicatives et à l'index. C'est seulement à la page *Index* que les participantes pouvaient voir l'ensemble des pages. Pour faciliter encore plus le repérage rapide de différentes sections, deux participantes (P3 et P6) ont proposé d'ajouter des onglets menant directement à chacune des sous-sections (les doublets de pages) afin d'éviter de toujours revenir à l'index pour naviguer entre celles-ci. Cet ajustement a été réalisé dans l'amélioration de l'outil. Toujours dans la version numérique, l'utilisation de l'outil est facilitée par des liens hypertextes entre des sous-sections de l'outil. En fait, certaines pages offrent des liens avec d'autres doublets de pages, ce qu'apprécie particulièrement la CP : « *J'ai beaucoup aimé les onglets, puis la possibilité de communication entre les différents éléments.* » (P4, Rind). Par exemple, lorsque la personne réfléchit *aux difficultés potentielles liées aux tâches*, un lien hypertexte est offert

pour aller consulter les pages sur les moyens ciblés au plan d'intervention. Grâce à ces différents aspects organisationnels (onglets, sous-sections et liens hypertextes), l'outil permet de rechercher et de repérer rapidement les informations dans l'outil.

4.7.2 La structuration des informations consignées

L'outil offre une certaine structure pour consigner des informations au sujet des élèves, ce qui semble faciliter son utilisation. En effet, une enseignante (P6) explique qu'il arrive qu'en début de carrière, les personnes enseignantes ne savent pas toujours ce sur quoi il est pertinent de consigner. L'outil offre des repères en ayant une variété d'informations sur lesquelles il s'avère pertinent de garder des traces, mais surtout une structure pour arriver à les consigner, comme en témoigne cet extrait :

Justement, quelqu'un qui ne sait pas comment consigner, [...] souvent, tu arrives un peu dans le milieu comme une poule pas de tête. Tu veux tout sauver, puis tu veux tout faire, puis tu ne sais pas par où commencer. [...] Je pense que [l'outil], ça permet d'avoir une vue d'ensemble, puis d'organiser tes idées aussi. (P6, Rind)

Par exemple, cette structuration est particulièrement observable dans la section *Registre des traces*, qui permet de garder des traces de notes descriptives au sujet des élèves. Lors de son entretien individuel, la CP soulève que l'organisation de ces pages différerait de ses méthodes qu'elle avait l'habitude d'utiliser lorsqu'elle était enseignante, et ce, pour le mieux : « *J'aimais beaucoup les boîtes [...] moi, c'étaient juste des feuilles lignées avec le nom de l'élève et les infos qui s'accumulent, mais là, tout était mêlé.* » (P4). Ces boîtes qu'elle évoque lui offrent « visuellement » une structure pour différencier les trois types de notes mentionnés durant les deux premiers entretiens de groupe, soit les notes au sujet des élèves concernant les événements contextuels et circonstanciels, les

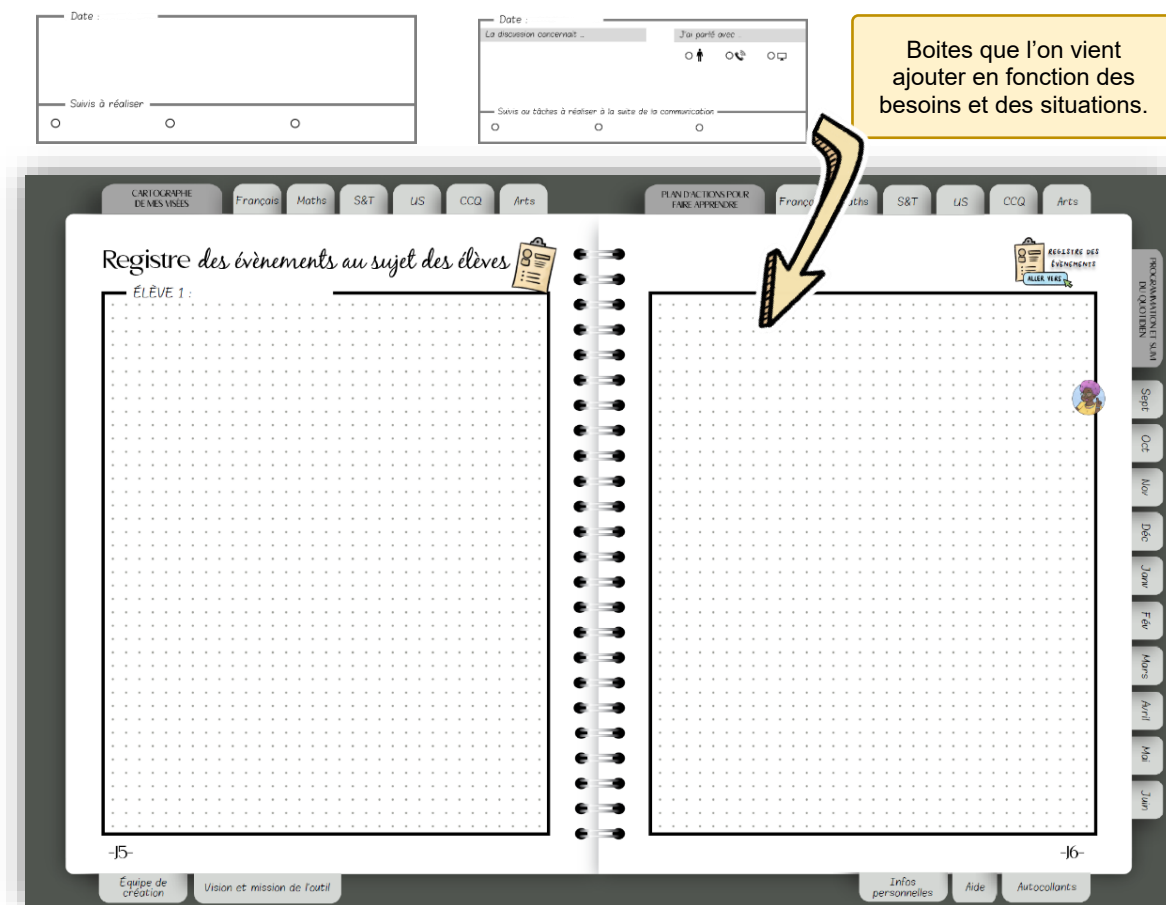
communications avec les intervenants et celles avec les parents. Elles permettent aussi de penser à certains détails, comme le type de communication, les suivis si nécessaire, etc. La figure 8 permet de montrer cette structuration des informations consignées lors de communications avec les parents.

Figure 8 : Extrait du prototype montrant la structure d'une page de registre

Cependant, afin que cette structure soit plus en adéquation avec la réalité professionnelle, trois participantes ont partagé le souhait que ces différentes notes descriptives puissent être rassemblées toutes ensemble afin de brosser un portrait plus chronologique des événements contextuels et circonstanciels entourant un élève : « *C'est son portrait, son historique, mes discussions* » (P5, Rind). Pour la CP, ces différentes traces « *s'enchass[ent] tout le temps* » (P4, Rind) et il s'avère nécessaire que toutes les traces

de discussions ou d'événements concernant un élève se retrouvent au même endroit. Afin de conserver la structure des trois sous-sections, nous avons créé une fiche par élève et les personnes utilisatrices sont invitées à ajouter les boîtes en fonction du type d'informations qu'elles souhaitent consigner dans la version numérique. La Figure 9 montre ces boîtes à ajouter à la fiche de l'élève.

Figure 9 : Extrait de l'outil montrant la possibilité d'ajouter des boîtes structurantes



Pour ces participantes, le plus important est que la structure des informations au sujet des événements circonstanciels et contextuels ainsi que les notes concernant les différents moments de communications soient placées chronologiquement dans une

fiche de l'élève. Cette modification permet de faciliter la consultation de ces informations lorsqu'elles en ont besoin dans leur quotidien (p. ex., la préparation d'un plan d'intervention ou des rencontres de parents), comme elle permet une structure chronologique des évènements.

4.7.3 Un format au choix

Comme il était souhaité dans la section 4.2, l'outil a été développé dans une version numérique et dans une version papier. Offrir ces deux options permet de répondre aux préférences de chaque personne utilisatrice. En effet, ce choix est apprécié par les participantes, car elles ont pu décider de ce qui leur convenait le mieux. Certaines ont osé essayer une nouvelle façon de faire. Par exemple, l'enseignante P3 partage avoir essayé la version numérique de l'outil, mais d'avoir regretté son choix : « *Je pense que j'aurais aimé mieux [l'outil en version] papier.* » (Rind). En offrant les deux versions de l'outil, nous constatons que cela permet d'offrir à la personne qui l'utilise de changer de version si elle n'a pas apprécié son premier choix. Au contraire, une autre participante a été contrainte d'essayer la version numérique et cela lui a permis d'oser faire le saut vers l'outil numérique :

À ton grand étonnement, ça été la version numérique ! Oui, je te dis à ton grand étonnement parce que je prends pour acquis que tu sais que je suis un peu dinosaure...[...] Je suis allée avec ça parce que j'avais un souci d'imprimante la semaine où j'ai décidé de commencer. (P1, Rind)

Malgré le fait que ce soit une contrainte d'impression qui ait poussé l'enseignante à utiliser la version numérique, elle partage vouloir continuer à utiliser cette version l'année prochaine lorsque l'outil sera rendu disponible, comme elle a grandement apprécié son expérience. Pour une autre enseignante, l'avantage notable d'utiliser la version

numérique est de respecter ses valeurs environnementales, considérant le grand nombre de pages à imprimer. Le fait d'offrir ces deux possibilités permet aux personnes utilisatrices de choisir la version qui leur convient, d'oser si elles veulent tenter un nouveau fonctionnement et de changer au besoin si cela ne leur convient pas.

4.7.4 L'accès direct aux documents-cadres ministériels dans la version numérique

Un autre aspect qui rend plus facile l'utilisation de l'outil est que la version numérique offre un accès direct aux documents-cadres ministériels. En effet, des liens hypertextes menant à ces documents ont été créés. Par exemple, il y en a qui mènent aux échelles de niveau de compétences par cycle dans la page *Cheminement des élèves dans une compétence*. Un autre exemple est l'ajout d'un lien hypertexte vers le document *Programme de formation à l'école québécoise* (PFEQ). Ces ajouts facilitent l'accès aux documents-cadres. Pour une enseignante (P3), c'est un outil dont elle a besoin régulièrement et elle apprécie ne pas « *[avoir] besoin de chercher* » sur Internet le document. Malgré ses quinze années d'expérience, ce document lui sert personnellement et dans ses nouvelles fonctions de personne mentore :

[...] On se remet tout le temps en question, on cherche tout le temps, tu sais. Puis là, justement d'être mentore, je me fais questionner. Alors, à chaque fois, on dirait que je veux aller me valider. Je trouvais ça intéressant [d'y avoir accès]. Puis, même, je reviens aux nouveaux profs, tu sais, c'est encore plus « wow » [super]. (P3, Rind)

Cet accès direct aux documents-cadres ministériels offre aux personnes qui utilisent l'outil de ne pas avoir à chercher ces derniers lorsqu'elles en ont besoin, considérant que certaines réflexions au cœur de l'outil sont en lien avec ces documents. Pour la CP, certains documents-cadres présents dans l'outil gagnent à être connus (p. ex., le

document sur la DP, surtout la section sur la flexibilité). Elle considère que « [...] *la référence à ce document-là était très pertinente parce que le document est très bien détaillé* » (P4, Rind). Cependant, avec son expérience, elle soulève un frein à la consultation de ce document pour des personnes enseignantes en imaginant leur réaction : « [...] *Je vais ouvrir le document, je vais faire encore : “Ah, c’est sûr que je n’ai pas le temps de lire ça !” et je vais arrêter tout de suite.* » (P4, Rind). Pour remédier à ce frein, cette CP propose de vulgariser le document à travers l’outil, surtout en ce qui concerne les aspects relatifs à la flexibilité. Dans la version finale de l’outil, nous avons créé un doublet de pages pour rendre plus explicite ce que nous entendons par DP en nous appuyant sur le cadre de ce mémoire qui, lui, inclut la vision ministérielle.

Au terme de cette septième section (4.7), les résultats démontrent que les participantes trouvent que ce qui facilite l’utilisation de l’outil est qu’il permet la recherche et le repérage rapide des informations à consigner, la structuration des informations à consigner, le format au choix de la personne qui l’utilise et l’accès direct aux documents-cadres ministériels.

4.8 Les différentes utilités de l’outil (ce que l’outil permet de faire)

Rappelons qu’au moment d’amorcer le développement, les résultats mettaient en lumière que, selon les participantes, l’outil devait aider à la recherche des interventions en réponse aux besoins, aux réflexions sur les interventions possibles avant que les difficultés apparaissent, à l’ajustement de son enseignement en fonction de la progression des élèves et à l’analyse de la vue d’ensemble de type portrait. Après leur mise à l’essai de l’outil (cf. [section 3.3.2 Les phases de développement et d’amélioration](#)

[du prototype](#)), les participantes expriment les rôles qui sont joués par ce dernier. Elles nomment qu'il permet 1) une bonne connaissance des élèves, 2) des réflexions plus proactives, 3) une alternance entre la vision du groupe et celle individuelle, 4) le suivi de la progression des élèves de façon évolutive et 5) des réflexions pour ajuster son enseignement en fonction de cette progression.

4.8.1 Une bonne connaissance des élèves

Comme il a été abordé dans la section 4.7.1, l'outil regroupe une variété d'informations sur lesquelles il est utile de garder des traces. À cet effet, l'orthopédagogue, initialement CP (P5), partage que l'outil « *permet de consigner vraiment toutes sortes d'informations* » (Rind). Puis, pour l'une des enseignantes, l'outil répond aux besoins initialement partagés : « *Par rapport à ce qu'on s'était dit, il ne manque rien par rapport à ce qu'on a là.* » (P1, Rind). Le fait d'avoir toute cette variété d'informations au sujet des élèves dans l'outil leur permet d'avoir une connaissance plus complète des élèves. C'est même l'objectif de garder toutes ces traces depuis le début du projet : « *À la base, ce qu'on veut, c'est bien connaître nos élèves.* » (P1, R2). Après l'avoir expérimenté, l'orthopédagogue confirme cette idée que l'outil offre la possibilité de consigner une variété d'informations pour bien connaître ses élèves : « *[...] Il y avait beaucoup de sections. Puis, ça permet de faire un portrait vraiment complet de l'élève à toutes sortes de niveaux.* » (P5, Rind). Puis, elle ajoute que l'outil permet de se centrer sur les élèves pour éventuellement envisager différencier :

[...] C'est sûr que si j'ai un bon portrait de mes élèves, puis un bon portrait de mon groupe, c'est mon point de départ pour ma différenciation. J'ai beau avoir plein d'idées de comment différencier, j'ai beau savoir ce qu'est la différenciation, si je ne connais pas mes élèves, je n'y arriverai pas. (P5, Rind)

Pour une autre participante (P1), l'outil va plus loin que de seulement consigner des informations sur les élèves. Cette connaissance de l'élève qu'il favorise permet à la personne qui l'utilise de réfléchir à sa DP en mettant au cœur de ses réflexions les élèves qui sont dans la classe. Le désir d'avoir un outil qui soutienne la réflexion avait d'ailleurs été partagé initialement : *« Je trouve que ça répond bien aux besoins, c'est ça qu'on voulait. On voulait un outil qui nous permet de consigner puis qui nous fait réfléchir. »* (P1, Rind). Réfléchir à ce que nous connaissons des élèves pour mieux intervenir et différencier, il s'agit de l'essence même de l'outil. Alors, le développement d'une bonne connaissance des élèves passe notamment par l'observation et la consignation de ces observations de ce qui fonctionne ou non avec eux. Pour l'orthopédagogue (P5), dans son travail, mais aussi dans celui des personnes enseignantes, il est important d'observer l'utilisation des moyens inscrits aux plans d'intervention en fonction des objectifs ciblés pour être en mesure d'avoir des faits à partager lors de la révision du plan d'intervention, par exemple. Pour une autre participante, l'outil permet de « creuser » dans l'interprétation de certaines situations vécues à l'école. Cela permet à la personne qui utilise l'outil de mieux connaître les élèves pour comprendre ce qui se passe et pour réfléchir aux interventions possibles, comme en témoigne cet extrait :

Il me permet de faire un constat qui est plus général sur l'ensemble de mes élèves, [...] alors que les élèves pour qui je n'ai pas d'informations, que je ne comprends pas pourquoi ils ne réussissent pas, je vais aller creuser, mais pour les autres, je suis capable d'émettre des choses plus générales. (P4, Rind)

Pour aller plus en profondeur dans une situation, la CP considère que le doublet de pages sur le rapport aux apprentissages et à l'apprentissage permet de mieux connaître certains élèves. Comme nous pouvons le voir sur la Figure 10, la personne utilisatrice peut venir garder des traces des situations préoccupantes, des hypothèses qu'elle a

[un] tel, je le sais que je peux le mettre à côté de l'autre.» » (P1, Rind). Alors, ce doublet de pages offrirait la possibilité de mettre en relation les différentes informations consignées avec la dynamique du groupe que la personne enseignante observe pour faire des choix dans son plan de classe. Ce doublet de pages a été ajouté à l'outil final, puisque nous croyons qu'il permettra à la personne enseignante de développer une bonne connaissance des élèves et de faire des choix stratégiques en fonction de cette connaissance.

4.8.2 Des réflexions plus proactives

À la lumière des propos des participantes, l'outil leur permet d'adopter une posture plus proactive. En effet, les différents doublets de pages les amènent à garder des traces de leurs réflexions et de leurs observations pour ensuite planifier leurs prochaines actions : *« Ça [la mise à l'essai] m'a obligée à aller écrire mes observations et en les ayant écrites, tu les as plus dans la tête. »* (P3, Rind). Bien que dans le cadre du projet, elle ait pu se sentir « obligée », le fait de prendre le temps de noter, selon cette enseignante, amène à intervenir de manière plus cohérente avec ce qu'elle a observé. Les réflexions plus proactives encouragées dans l'outil se situent sur deux plans. D'abord, elles aident à avoir *« un état de la situation [...] dans les possibles des élèves »* (P4, Rind), et non pas seulement des réflexions entourant *« des problématiques »* (P4, Rind). C'est ce que permet notamment la section sur les leviers (forces, intérêts, préférences, etc.) pour une participante (P4) : *« Je suis capable de tabler [m'appuyer] là-dessus pour faire mon filtre pour mes prochaines actions que je vais choisir parce que mes élèves ont l'air de ça. Ils ont des forces. J'ai tout intérêt à aller vers [elles]. »* (P4, Rind). Ensuite, certaines réflexions au cœur de l'outil permettent de soutenir la personne qui l'utilise à anticiper

des difficultés potentielles et, ainsi, éviter de toujours devoir réagir dans l'action : « *Je trouve que la section "Difficultés potentielles liées aux exigences de la tâche", ça aussi, ça peut être bien pour une nouvelle prof[esseure]. D'aller un peu voir à quoi je peux me heurter.* » (P3, Rind). En somme, les personnes utilisatrices sont d'avis que l'outil aide à anticiper en prenant en considération les élèves, et ce, dans une vision plus positive, ce qui permet d'adopter une posture plus proactive.

4.8.3 Une alternance entre la vision du groupe et celle individuelle

La possibilité de faire des va-et-vient entre la vision du groupe et la vision de chacun des élèves était ressortie comme une modalité de fonctionnement souhaitée dans les premiers entretiens (cf. [section 4.3.2 Une prise d'informations en continu](#)). À la suite de l'expérimentation de l'outil, nous avons réalisé que cette alternance est plutôt présentée comme une utilité, et non seulement comme un mode de fonctionnement. C'est même un aspect plus important que ce que nous pensions de prime abord. En fait, l'alternance entre les visions se vit de deux façons différentes. D'abord, certains doublets de pages permettent de consigner des informations sur tout le groupe et d'autres sur chacun des élèves (p. ex., le registre des traces des événements), et il est possible de se déplacer entre les sous-sections de l'outil. Donc, l'outil permet d'alterner entre les visions lorsque la personne utilisatrice se déplace entre certaines sous-sections. Ensuite, en permettant de consigner des informations au sujet de plusieurs élèves dans une même page, l'outil permet à la personne qui l'utilise d'avoir un portrait tant de son groupe que de ses élèves spécifiquement :

J'ai aimé que je puisse avoir autant des portraits d'élèves que des portraits de groupe. [...] Je pense que si j'étais enseignante, c'est ce que je voudrais aussi. Tu sais, je voudrais autant pouvoir me dire : « Ah tel élève, tu sais, il a besoin de travailler ça ! » Puis, de voir que globalement, mon groupe a un besoin affectif. (P5, Rind)

Ces différents portraits ont été vraiment appréciés par la plupart des participantes : « *J'étais capable de voir toute ma classe [dans les cadrans].* » (P3, Rind). À travers les propos des participantes, nous constatons que cette possibilité de voir les deux visions se dégage dans presque toutes les sections de l'outil. La section de l'outil concernant les plans d'intervention en est un autre bon exemple. Rappelons qu'initialement, les participantes ont exprimé devoir mettre en place une diversité de moyens ciblés dans les plans d'intervention et qu'elles devaient avoir rapidement l'information sous la main. L'entretien avec l'enseignante P6 a permis de réitérer ce défi qui vient avec les nombreux plans d'intervention qui doivent être considérés :

Souvent, on fait des plans d'intervention et on remet le plan dans le tiroir. Puis, pour être franche, moi la première, je viens qu'à mettre des choses en place, mais un moment donné, tu le relis ou tu fais la révision. Puis, tu fais : « C'est vrai, on avait ça [ce moyen-là] aussi ! » ou on vient qu'à se perdre un petit peu. (P6, Rind)

L'orthopédagogue abonde dans le même sens et partage avoir été consciente de situations où des aspects étaient oubliés : « *Souvent, ils ne vont pas toujours garder en tête les plans d'intervention de tout le monde.* » (P5, Rind). Dans l'outil, afin d'aider les enseignantes à avoir une vue d'ensemble et à ne rien oublier, il a été décidé de regrouper les élèves ayant accès au même moyen (cf. Figure 11). L'orthopédagogue évoque bien le processus réflexif proposé : « *Je vais noter un moyen, par exemple l'utilisation de Lexibar en lecture. Puis, je mets tous les élèves qui ont à l'utiliser.* » (P5, Rind). Il s'agit de faire « *le processus à l'envers* » (P5, Rind), alors qu'elles ont l'habitude d'inscrire chaque élève, chaque objectif et chaque moyen associé. La Figure 11 est un extrait du

prototype illustrant ce qu'il est possible de consigner dans la page concernant les adaptations.

Figure 11 : *Extrait du prototype illustrant la vision de groupe et celle individuelle au cœur d'une même page*

Plusieurs participantes ont partagé avoir apprécié cette façon de faire dans l'outil : « J'ai aimé que tu mettes les moyens ciblés aux plans d'intervention. Ça, j'ai trouvé ça super ! » (P1, Rind) ; « C'est pas mal intéressant de le voir comme ça. » (P5, Rind) ; « Très bonne idée » (P6, Rind). Cette façon de garder des traces des plans d'intervention sur une seule page permet à la fois d'avoir une vision de son groupe-classe, tout en ayant des informations spécifiques sur chacun des élèves : « Ça me permet vraiment d'avoir une vue d'ensemble rapide. Surtout pour les plans d'intervention. » (P6, Rind). Toutefois, afin d'avoir une vision plus spécifique de chaque élève, une participante partage la nécessité

d'avoir l'objectif qui est associé à ce que l'élève doit travailler : « *J'aimerais ça qu'il y ait une partie pour l'objectif parce que [...] c'est ce qu'on veut que le prof garde en tête, c'est : C'est quoi, sa cible ? C'est quoi, l'objectif d'apprentissage ?* » (P5, Rind). Cette suggestion d'amélioration a été prise en compte, comme il est possible de le voir dans la Figure 12 suivante.

Figure 12 : Extrait de l'outil présentant la vision de groupe et celle individuelle

The image shows a spiral-bound notebook with two pages, -F7- and -F8-. The notebook has a dark grey cover with various tabs and labels. The main content is a 'PORTRAIT des adaptations permises au P1' (Portrait of adaptations permitted for P1) which is divided into two columns: 'Moyens ciblés' (Targeted means) and 'Élèves y ayant droit, contextes et objectifs' (Students entitled to it, contexts and objectives). Each column has six rows of dotted lines for writing. The notebook also features a sidebar with tabs for 'PORTRAIT DES BESOINS FONDAMENTAUX', 'PORTRAIT DES BESOINS D'ADAPTATION', 'PORTRAIT DES BESOINS D'ADAPTATION - P1', 'PORTRAIT DES BESOINS D'ADAPTATION - P2', 'PORTRAIT DES BESOINS D'ADAPTATION - P3', 'PORTRAIT DES BESOINS D'ADAPTATION - P4', 'PORTRAIT DES BESOINS D'ADAPTATION - P5', 'PORTRAIT DES BESOINS D'ADAPTATION - P6', 'PORTRAIT DES BESOINS D'ADAPTATION - P7', 'PORTRAIT DES BESOINS D'ADAPTATION - P8', 'PORTRAIT DES BESOINS D'ADAPTATION - P9', 'PORTRAIT DES BESOINS D'ADAPTATION - P10', 'PORTRAIT DES BESOINS D'ADAPTATION - P11', 'PORTRAIT DES BESOINS D'ADAPTATION - P12', 'PORTRAIT DES BESOINS D'ADAPTATION - P13', 'PORTRAIT DES BESOINS D'ADAPTATION - P14', 'PORTRAIT DES BESOINS D'ADAPTATION - P15', 'PORTRAIT DES BESOINS D'ADAPTATION - P16', 'PORTRAIT DES BESOINS D'ADAPTATION - P17', 'PORTRAIT DES BESOINS D'ADAPTATION - P18', 'PORTRAIT DES BESOINS D'ADAPTATION - P19', 'PORTRAIT DES BESOINS D'ADAPTATION - P20'. At the bottom, there are tabs for 'Index', 'Équipe de création', 'Vision et mission de l'outil', 'Aide', and 'Autocollants'.

Ainsi, grâce à cette modification, nous avons à la fois une vision du groupe d'élèves ayant les mêmes moyens et les objectifs et les contextes plus spécifiques à chacun d'entre eux.

4.8.4 Le suivi de la progression des élèves de façon évolutive

L'outil permet aux personnes qui l'utilisent de garder des traces évolutives au sujet des élèves. Il est possible de « *rajouter au fil du temps* » (P6, Rind) des informations qui permettent de suivre la progression des élèves. Cette progression est notamment visible dans la section de l'outil dédiée au cheminement des élèves dans les différentes compétences. Les participantes ont utilisé la page avec le cadran « *pour situer l'élève* » (P5, Rind) dans son cheminement en consignait à plusieurs reprises dans ce même cadran. La Figure 13 présente le doublet de pages permettant de garder des traces sur le cheminement en lecture et en appréciation.

Figure 13 : Extrait du prototype présentant les pages 1 et 2 du cheminement des élèves en lecture et en appréciation

Cheminement en lecture et en appréciation

GRILLE D'ÉVALUATION PRÉFÉRÉE

Étape 1

REPÈRES POUR SITUER LES ÉLÈVES

Niveau de compétence	Réalise les activités et les tâches.				
	de manière remarquable	correctement	en faisant l'essentiel	avec difficulté	partiellement ou avec une aide soutenue
en mobilisant l'ensemble des ressources avec efficacité	5	4	3	2	1
	Marquée	Assurée	Acceptable	Peu développée	Très peu développée
Niveau d'aide	Sans aide	Avec peu d'aide	Avec beaucoup d'aide	Aide constante et soutenue	
		☆	☆☆	☆☆☆	

Cheminement des élèves par compétence

Échelles de niveaux de compétence

2^e cycle 2^e cycle 3^e cycle

4 - Assurée 5 - Marquée

3 - Acceptable 2 - Peu développée

1 - Très peu développée

Ça ne va pas... Qu'é faisons-nous?

Aller à la 2^e page →

Créateurs Aide Autocollants Index

Afin que la prise d'informations relatives au cheminement soit aidante, une participante précise qu'il faut bien déterminer ce sur quoi nous souhaitons situer les élèves : « *Est-ce que c'est la structure de phrase, l'adaptation, le vocabulaire, on est où mettons en écriture ? Même chose en lecture, est-ce que c'est un élève qui ne comprend pas ou c'est un élève qui n'est pas capable de justifier ?* » (P4, Rind). L'exemple présente des questionnements possibles en français, mais la CP aborde l'importance de ce suivi dans la plupart des disciplines. Selon elle, « *le niveau de préparation des élèves est beaucoup plus fluctuant [qu'auparavant]* » et, donc, les observations doivent être plus « *fines* » pour arriver à adopter des pratiques de DP en grand groupe. Il importe que la personne utilisatrice soit au clair avec « *la portion de la compétence* » pour arriver à « *isoler l'intention pédagogique* » qui sera au cœur du prochain pas à faire (P4, Rind) et ainsi être en mesure d'illustrer la progression des élèves. Lorsque cette prise de données est bien ciblée, l'outil permet de situer l'élève dans son cheminement tout en ayant visuellement tout son groupe-classe sous les yeux : « *Je trouve qu'après ça, tu ne peux pas nier ce que tu observes. C'est visuel, c'est frappant. Tu viens d'aller placer ton groupe d'élèves pour chacune des compétences.* » (P5, Rind). Tel qu'on peut le voir dans la Figure 14, nous avons amélioré la page du cadran afin de cibler précisément l'intention pour suivre la progression.

Figure 14 : Extrait de l'outil présentant le suivi du cheminement

OUTIL DE SUIVI du cheminement de mes élèves dans l'action en FRANÇAIS

Je cherche à savoir si mes élèves sont en mesure de...

4- Comp. assurée 5- Comp. marquée

3- Comp. acceptable 2- Comp. peu développée

1 - Comp. très peu développée

COMMENT ZUJÉ DE LA PROGRESSION? **ALLER VERS**

SUJET : **DATE :**

À la lumière du cheminement, je prévois...

des activités de consolidation en grand groupe

de l'intensification en sous-groupe

de l'accompagnement en individuel

-G19- -G20-

Équipe de création Vision et mission de l'outil Infos personnelles Aide Autocollants

Pour arriver à suivre la progression des élèves, ces pages peuvent être utilisées de deux façons, selon les participantes. Pour certaines, ces prises de données concernant le cheminement peuvent se réaliser dans l'action, comme en témoigne cet extrait :

Ça m'arrive régulièrement qu'en cours de route, je me promène, puis je prends des notes. Puis, un moment donné, les notes que j'ai consignées dans « Cheminement », je fais : « Heille, ça, il me semble que c'est assez parlant pour que finalement, je prenne une note qui mériterait d'être dans le registre de notes [...]. (P1, Rind).

Pour une autre participante, l'outil peut servir à situer ses élèves après une évaluation afin de se créer un portrait visuel de l'évolution, au fur et à mesure qu'elle porte un jugement évaluatif. Elle donne un exemple de ce qu'elle a fait : « *J'aimais ça [le cadran], j'allais mettre mes élèves dedans. [...] Je le mettais dans le [cadran] 3 et j'écrivais un 4 à côté. Puis, après ça, j'allais le changer.* » (P3, Rind). Dans les deux cas de figure, les

participantes ont trouvé des moyens pour représenter visuellement le cheminement de leurs élèves : par exemple, en repositionnant le nom des élèves dans le cadran, en changeant de couleur de crayons pour chaque prise d'informations (P5, Rind) ou en inscrivant le numéro du cadran à côté du nom de l'élève situé une première fois pour ensuite aller le changer de place et constater sa progression (P3, Rind).

4.8.5 Des réflexions pour ajuster son enseignement en fonction de la progression des élèves

Que la consignation de traces permettant le suivi du cheminement des élèves se passe dans l'action ou après l'action, l'outil permet aux personnes utilisatrices de rapidement réfléchir et agir pour ajuster leur enseignement en voyant visuellement où les élèves se situent dans leur compétence. Pour encourager ces réflexions et ces prises de décisions, nous avons développé un doublet de pages suivant celui du cadran (cf. Figure 14), ce que nous pouvons voir dans la Figure 15 ci-dessous.

Figure 15 : Extrait du prototype montrant les pages 3 et 4 du cheminement

Cheminement en lecture et en appréciation

Étape 1

COMPILATION

Moment				
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				

INDICATEURS AVEC MA LÉGENDE PRÉFÉRÉE

5	4	3	2	1
Marquée	Assurée	Acceptable	Peu développée	Très peu développée

ACTIVITÉ DE CONSOLIDATION À PRÉVOIR EN GRAND GROUPE

INTENSIFICATION À PRÉVOIR EN SOUS-GROUPE

ACCOMPAGNEMENT INDIVIDUEL À PRÉVOIR

Créateurs Aide Autocollants Index

Ce doublet de pages permet aux personnes utilisatrices de se questionner et de noter les interventions qu'elles prévoient réaliser en fonction du suivi de la progression. Comme elles avaient mentionné le besoin de rapidement être en mesure de créer des sous-groupes en fonction de la progression des élèves (cf. [section 4.4.4 Les moyens et les interventions prévus au plan d'intervention](#)), nous avons conçu une page pour cela. Cette page est à droite de la Figure 15. La majorité des participantes ont grandement apprécié ce doublet de pages : « Ça, ç'a été une de mes parties préférées ! » (P1, Rind). En fait, elles apprécient plus particulièrement que l'outil leur permet de réfléchir rapidement à leurs prochaines interventions en grand groupe, en sous-groupe ainsi qu'en individuel et elles peuvent garder des traces de leurs décisions. Pour elles, il s'agit d'un aspect essentiel dans leur travail de DP. Cela s'est avéré aussi très utile pour l'orthopédagogue

qui, dans le cadre de ses fonctions, intervient parfois en classe, en sous-groupe ou en individuel : « *C'est une page que j'ai imprimée pour me prendre des notes de ce que j'allais faire par la suite.* » (P5, Rind). Alors, que ce soit en tant qu'enseignante ou en tant qu'orthopédagogue, l'outil aide la personne utilisatrice à ajuster son enseignement à la lumière du suivi de la progression des élèves, tout en gardant des traces de ses décisions.

Au terme de cette huitième section (4.8), les résultats démontrent que les participantes trouvent que l'outil a différentes utilités, soit qu'il permet 1) une bonne connaissance des élèves, 2) des réflexions plus proactives, 3) une alternance entre la vision du groupe et celle individuelle, 4) le suivi de la progression des élèves de façon évolutive et 5) des réflexions pour ajuster son enseignement en fonction de cette progression.

4.9 Les potentialités de l'outil

Dès les premiers échanges autour de l'outil et de ce qu'il permettait de faire, des retombées potentielles ont été nommées. D'autres ont été recueillies à la suite des mises à l'essai, par exemple en se projetant dans l'utilisation de l'outil à long terme ou en imaginant l'utilisation par d'autres personnes utilisatrices. Les potentialités sont au nombre de deux : l'outil a le potentiel 1) de soutenir la collaboration et la concertation au sujet des élèves et 2) de soutenir le développement professionnel de la personne enseignante.

4.9.1 La collaboration et la concertation au sujet des élèves

Lors des premières rencontres, les participantes mentionnent que de conserver ces différentes informations au sujet des élèves dans un outil a le potentiel de nourrir les échanges avec une collègue qui reprend ses élèves l'année suivante, comme en témoigne cet extrait : « *Qu'est-ce qui fonctionne bien avec cet élève-là ? Tu sais, je pense que ça, des fois, ça prend tellement de temps à le trouver que ça peut être bien de donner [l'information] au suivant.* » (P3, R2). En effet, elles vont souvent chercher longtemps ce qui fonctionne ou non avec les élèves. Le fait de bien connaître les élèves les « *amène nécessairement à parler plus facilement avec les autres intervenants avec qui [elles] travaille[nt].* » (P5, R2). En ayant pris le temps de « *[se] faire un portrait de l'élève* » (P2, R2), il est plus aisé de communiquer de ces informations aux autres personnes qui gravitent autour des élèves, que ce soit les membres du personnel professionnel ou les parents.

À la suite de la mise à l'essai de l'outil, plusieurs participantes sont revenues sur cette idée. En fait, elles trouvent que l'outil leur permet d'avoir un portrait de leur groupe-classe et facilite donc la passation d'informations au sujet des élèves. Une participante (P1) explique que dans son milieu de travail, à la fin de l'année, elles doivent préparer « *un bilan pour la classe suivante* » (Rind). L'outil pourrait la soutenir afin d'approfondir ses idées : « *À la fin de l'année, j'ai plus ou moins besoin de mon outil pour le faire [mon bilan] [...], mais est-ce que je pourrais avoir besoin d'aller fouiller [dedans] ? Oui, probablement !* » (P1, R1). Il est également question de certains contextes plus particuliers où le partage des informations dans l'outil pourrait être utile. Par exemple, lors d'un congé de maladie, l'outil « *[peut] vraiment être utile à l'autre personne* » (P1, R1)

qui reprend la classe. Cela pourrait aussi être le cas lorsque deux personnes enseignantes partagent une tâche dans une même classe (p. ex., huit jours cycles par une enseignante et deux jours cycle par une autre enseignante, soit un partage de tâche de 80 % et 20 %). L'outil pourrait donc avoir le potentiel de faciliter la transmission d'informations au sujet des élèves lorsqu'il y a un partage de tâche. Une des enseignantes (P3) explique que sa collègue gagnerait à avoir accès à son outil afin d'avoir accès à ce qu'elle avait noté : la progression de ses élèves, des actions pédagogiques envisagées et des interventions.

Lors du premier entretien de groupe, la CP explique les avantages que représente le fait de travailler avec des enseignantes ayant de bonnes habiletés pour observer les élèves :

Donc, je pense que, comme l'a dit P1, vu que les enseignantes sont bien outillées dans comment observer les élèves, quoi observer, comment prendre des données, ben, ça alimente plein de belles conversations après ça avec les services complémentaires autour.
(P5, R1)

C'est aussi ce qu'elle perçoit comme avantage après avoir mis à l'essai l'outil qui, selon elle, a le potentiel de nourrir les conversations avec les différents acteurs et différentes actrices des milieux éducatifs. Elle réfère à la section qui permet de situer les élèves dans le développement d'une compétence (cf. Figure 14) pour illustrer son propos : « *Un prof qui arrive à positionner ses élèves de cette manière-là, mon doux que ça vient nourrir les conversations.* » (P5, Rind). De plus, cette même participante fait remarquer que « *ce n'est pas vrai que les enseignantes à elles seules deviennent des spécialistes de tous ces aspects sur les élèves* » (P5, Rind). Ainsi, si l'outil est utilisé dans différentes rencontres (p. ex., plan d'intervention, rencontres multidisciplinaires, etc.), l'outil pourrait

devenir un moyen de combiner les visions des différents membres du personnel professionnel qui sont autour des élèves afin d'avoir une vision encore plus complète des élèves : « [...] *Mieux on connaît les élèves, plus ça va raffiner notre façon de la voir, puis d'intervenir.* » (P5, RI).

4.9.2 Le développement professionnel de la personne enseignante

Selon les participantes, l'outil a le potentiel de faire cheminer certaines personnes enseignantes concernant les aspects qui y sont abordés, comme en témoigne cet extrait :

[...] Si j'ai un outil qui m'amène à réfléchir, un outil qui m'amène à poser à me poser des questions, un outil qui m'amène à faire un portrait qui est plus complet, détaillé, tout ça. Bien là, nécessairement, ça devrait nourrir mon développement professionnel. Puis là, ce n'est jamais le cas pour tout le monde. (P5, RI)

Par conséquent, l'outil peut devenir un moteur de développement professionnel quant à la DP. Cette même participante complète cette idée en mentionnant que « *ce n'est qu'un point de départ, un premier pas. Après, ça dépendant de ce que la personne en fait. Et bien, ça lui appartient.* » (P5, Rind). Dans le même ordre d'idées, une participante (P4) explique que l'outil peut être porteur de réflexion : « *[C'est] un soutien considérable au questionnement. Alors, quiconque qui se questionne peut se développer avec ça.* » (Rind). Une autre participante (P1) donne l'exemple de certaines pages qui peuvent devenir le petit coup de pouce nécessaire pour réfléchir à leurs prochaines interventions de DP :

Est-ce qu'un enseignant qui est limite, qui n'en fait pas de prime abord, mais qui veut améliorer ses pratiques, qui utilise ça [cet outil] puis qui voit : « Ah, regarde, j'ai une section pour faire mon retour en grand groupe, puis pour prévoir mon sous-groupe. » Tu vois, ça pourrait [aider] un pourcentage d'enseignants qui seraient plus malléables, mettons, qui sont des gens plus flexibles et qui veulent améliorer leur pratique. » (P1, Rind)

Pour une autre participante (P3), l'outil développé permet de « *[s]e remettre en question, à chercher d'autres façons de faire, d'autres idées* » (Rind) que ce qu'elles font déjà. Quelques participantes ont exprimé que certaines parties de l'outil les ont amenées à se recentrer sur un aspect essentiel de leur profession : développer des compétences chez leurs élèves. En effet, l'outil a le potentiel de soutenir les personnes enseignantes à se recentrer sur les compétences : « *c'est comme un appui pour les profs, de se ramener à la compétence.* » (P5, Rind). Cette section est un « *beau petit clin d'œil* » (P5, Rind) pouvant soutenir certaines personnes enseignantes qui auraient besoin de s'éloigner d'une trop grande centration sur les connaissances, comme en témoigne cet extrait : « *C'est déjà ça, si je suis capable de réfléchir en termes de compétences et de sous-compétences. Il y a ben du monde qui pourrait venir cheminer là-dedans.* » (P5, Rind). Une autre participante soutient que cette section est axée sur ce qui est souhaité dans les milieux : « *On le sait qu'on a le gout que ça soit... qu'on jase moins de pourcentages, puis qu'on jase plus de : "est-ce qu'il est dans mes attentes dans la compétence ?"* » (P1, Rind). Selon leurs propos, ce type de consignation représenté visuellement est « *encore plus parlant* » (P5, Rind) que lorsqu'elles compilent des pourcentages dans une grille.

Dans plusieurs entretiens individuels, les participantes mentionnent que l'outil a le potentiel de les aider à enrichir leurs connaissances des informations qui sont au cœur des doublets de pages grâce aux personnages-conseils. Pour la CP, ces conseils dépassent « l'angle de l'insertion professionnelle » (Rind). Malgré cela, les conseils proposés dans l'outil semblent plutôt s'appliquer aux enseignantes ayant moins d'expérience que certaines impliquées dans le projet : « *C'étaient de beaux petits rappels.*

[...] *Je me disais justement que pour un enseignant qui est moins expérimenté, bien peut-être que là, justement, ça serait super bien.* » (P1, Rind). D'ailleurs, au-delà des personnages-conseils, plusieurs participantes trouvent que l'outil en général (tout ce qu'il contient) a le potentiel de soutenir les personnes enseignantes novices. Pour l'enseignante P3, en début de carrière, cet outil pourrait vraiment soutenir la consignation d'informations au sujet des élèves : « [...] *Je pense que ça peut être important, tu sais, justement d'aller se prendre des notes.* » (Rind). À l'instar de cette enseignante, la participante 6 explique qu'en sortant de l'université, il arrive que la personne enseignante se pose des questions comme « *Quand mes élèves commencent à trouver des longueurs, qu'est-ce que je pourrais faire pour les faire bouger ?* » (Rind). C'est dans ces moments de réflexion que l'outil peut soutenir la personne à venir garder des traces de ses réflexions et des interventions qu'elle met en place. Elle ajoute à cette idée que les moments comme les plans d'intervention peuvent être défis en début de carrière et que l'outil pourrait être un bon outil pour s'y préparer.

Au terme de cette neuvième section (4.9), les résultats démontrent que les participantes trouvent que l'outil a le potentiel de soutenir la collaboration et la concertation au sujet des élèves et de soutenir le développement professionnel de la personne enseignante.

4.10 Les conditions nécessaires pour une utilisation optimale

Les propos recueillis traduisent des défis ou des enjeux auxquels les participantes ont fait face durant leur mise à l'essai. Ces derniers sont présentés sous la forme de huit conditions nécessaires pour rendre l'utilisation de l'outil optimale : 1) la nécessité d'investir du temps pour garder des traces, 2) la nécessité de trouver des stratégies de

prises de notes efficaces, 3) la nécessité de comprendre le sens des sections, 4) la nécessité de choisir des sections, 5) la nécessité de l'adapter à sa réalité professionnelle, 6) la nécessité d'un temps pour s'approprier le fonctionnement de l'outil numérique, 7) la nécessité d'avoir des outils technologiques adéquats pour utiliser la version numérique et 8) la nécessité de concilier différents outils.

4.10.1 La nécessité d'investir du temps pour garder des traces

Pour bien utiliser l'outil, les participantes considèrent qu'il est nécessaire d'investir du temps, temps dont elles ne disposent pas toujours. À cet effet, l'orthopédagogue, initialement CP, se questionne sur le temps disponible des personnes enseignantes en début d'année pour consigner à l'écrit ces différentes informations : « *Je ne sais pas à quel point les profs peuvent prendre le temps de faire tout ça au début de l'année, mais par rapport aux leviers, c'est bon, mais est-ce qu'elles vont prendre le temps de tout le remplir ?* » (P5, Rind). Elle considère qu'il y a un enjeu de temps dans la réalité professionnelle et que ça peut être un frein à la pleine utilisation de l'outil, malgré toutes les bonnes intentions dans chaque sous-section. En effet, une des enseignantes explique que certaines sous-sections ne lui semblent pas prioritaires compte tenu du temps qu'elles exigent : « *Les leviers à saisir, les forces des élèves... On dirait que c'est le genre d'affaire qu'on ne prend pas le temps de faire* » (P3, Rind). Cependant, elle a pris le temps de le faire comme elle s'était engagée dans le projet, comme en témoigne cet extrait : « *Ça, ça m'a comme permis de penser un peu plus à mes élèves.* » (P3, Rind). En revanche, pour arriver à garder des traces de ces informations, elle a dû le faire à des moments où elle n'était pas en présence d'élèves : « *Il fallait qu'à la fin de la journée ou dans mes périodes libres, je prenne le temps d'aller mettre les choses dedans [l'outil].* »

(P3, Rind). Cela ne lui semble pas possible sur du long terme. L'enseignante P6 voit les avantages de garder des traces au sujet de ses élèves : « *Si je voulais me décharger la tête un peu, oui, ça serait pertinent de le faire. De prendre cinq minutes puis de me dire : "Regarde, je le place, puis après, j'ai plus ça en tête."* » (P6, Rind). Or, il serait nécessaire que l'outil soit encore plus rapide d'utilisation dans le quotidien pour que ça en vaille la peine.

4.10.2 La nécessité de trouver des stratégies de prises de notes efficaces

Pour faciliter la consignation des informations, quelques participantes ont partagé la nécessité de trouver des stratégies efficaces pour y arriver dans le quotidien : « *Je te le dis, moi, je cherche et ça va vite dans ma tête. Ça va vite partout. [...] J'ai vraiment besoin de consigner rapidement.* » (P6, Rind). Plusieurs options sont données par les participantes, dont l'accès à un synthétiseur vocal à même l'outil (P1). Il est également question de la stratégie d'utiliser des couleurs (p. ex., le vert-jaune-rouge) dans une grille, pour plus d'efficacité. Pour gagner en rapidité dans la prise de notes, ces couleurs pourraient être cliquables dans la version numérique : « *J'aime bien cliquer parce que j'y vais avec du vert, jaune, rouge. Avant, je le faisais avec mon cahier [...], mais là, je t'avoue qu'avec ma tablette ça serait plus rapide* » (P6, Rind).

4.10.3 La nécessité de comprendre le sens de l'outil

Pour que l'utilisation de l'outil soit optimale, il est nécessaire que la personne qui l'utilise comprenne à quoi il sert, c'est-à-dire qu'il permet d'observer, de consigner et de réfléchir aux informations qui aident à planifier sa DP dans une perspective inclusive. L'une des participantes n'a pas pu participer au premier entretien de groupe qui permettait de

sonder les besoins et donc, elle a eu le sentiment de moins comprendre la mission de l'outil : « [...] *Je pense que je n'ai pas tout compris le but de l'outil. Finalement, moi, je m'attendais à un outil surtout pour consigner une couple de trucs, mais c'était plus pour mes résultats.* » (P6, Rind). Même si le sens de l'outil était explicité dans les premières pages, il s'avère encore plus important que la vision et la mission soient présentées au début, puisqu'elles sont construites sur les principes théoriques concernant la DP dans une perspective inclusive. Nous avons retravaillé la nature de ces explications théoriques au regard des quatre attributs essentiels de la DP. Puis, pour nous assurer que les gens aient accès plus facilement au sens de l'outil, un onglet a été ajouté pour faciliter la navigation vers ce doublet de pages.

4.10.4 La nécessité de choisir des sections considérant son format volumineux

À la suite de la mise à l'essai, nous avons compris que le format volumineux de l'outil (environ 250 pages) contrainait son impression complète. En effet, les échanges avec l'orthopédagogue ont permis de mettre en évidence cette impossibilité : « *Clairement que je ne peux pas imprimer un document de 250 pages [...] à l'école.* » (P5, Rind). Cependant, elle suggère de faire des choix dans les sections qui semblent les plus pertinents en fonction de ses besoins : « *Alors, j'ai vraiment fait le tour. Puis, j'ai ciblé les sections qui me parlaient et j'ai imprimé juste ce dont j'avais besoin que j'ai ensuite relié.* » (P5, Rind). Pour faciliter l'impression, il serait aidant de diviser le document par section afin que la personne utilisatrice n'ait pas besoin de passer à travers le document pour choisir les sections qu'elle souhaite imprimer.

4.10.5 La nécessité de l'adapter à sa réalité ou à ses préférences

Une autre raison qui nécessite de choisir des sections est que les participantes partagent qu'elles ont besoin de l'adapter à leur réalité ou à leurs préférences. Un premier exemple qui traduit ce besoin est qu'une personne n'a pas nécessairement besoin de garder des traces du cheminement des élèves dans toutes les disciplines :

Il se pourrait qu'en art plastique, [...] que j'aie déjà mes projets et mes grilles. Eh bien, je ne sentirais pas le besoin de reporter cette information-là puisque je risque de rester beaucoup plus dans une trajectoire qui est linéaire de niveau un. (P4, Rind).

Dans le cas de cette discipline, la participante exprime qu'elle n'a pas besoin de faire des sous-groupes en fonction du cheminement. Un deuxième exemple est qu'une personne peut ne pas ressentir le besoin de garder des traces de certaines informations au sujet des élèves, car elle le fait déjà naturellement : « [...] *Des aspects déterminants dans l'apprentissage [la section] pour avoir des élèves actifs. Là, j'ai sorti ce que je faisais et je me le suis écrit.* » (P3, Rind). Dans ces propos, la participante 3 exprime qu'elle rend déjà actifs ses élèves dans ses journées et qu'elle n'a pas vraiment besoin de consigner le tout à l'écrit, mais qu'elle l'a fait pour le projet de recherche. Nous en venons au même constat pour la participante 1, qui réalise déjà des actions pour répondre aux besoins universels sans nécessairement avoir besoin d'y réfléchir ou de le consigner : « *C'est dans ma pratique, je le fais, je ne l'écris pas. Ça serait trop long pour moi.* » (P1, Rind). Dans cette idée de choisir des sections, la version numérique permet plus facilement de « *faire la ponction* » (P4, Rind) des pages qui semblent le plus pertinentes pour la personne qui l'utilise. En d'autres mots, il s'agit de se demander « *Qu'est-ce que je remplis ?* » (P5, Rind) pour sélectionner à l'avance les sections qui semblent les plus

utiles pour différencier afin de les imprimer (ou de les utiliser dans sa version numérique) en fonction de sa réalité professionnelle et de ses préférences.

4.10.6 La nécessité d'un temps pour s'approprier le fonctionnement de l'outil numérique

Rappelons que certaines participantes ont essayé la version numérique, même si elles se disaient plus du type « papier-crayon ». Après leur mise à l'essai, l'une d'entre elles a partagé qu'il faut investir du temps pour s'approprier le fonctionnement d'un nouvel outil numérique, comme en témoigne cet extrait : « [...] *Je n'étais pas super bonne. C'est de comment enregistrer [le PDF]. Puis, comment retrouver mes affaires dans mon OneDrive et tout. [...] C'est moi qui ne suis pas très habile.* » (P5, Rind). Nous comprenons qu'il est important de soutenir les personnes utilisatrices dans l'importation de l'outil dans l'application choisie.

4.10.7 La nécessité d'avoir des outils technologiques adéquats pour utiliser la version numérique

À partir des échanges, nous constatons qu'il est nécessaire que les personnes utilisatrices puissent avoir les outils technologiques adéquats pour utiliser la version numérique. Une des participantes a essayé la version numérique sur sa tablette, mais elle n'avait pas de stylet pour écrire. L'expérimentation a démontré que cela était beaucoup moins agréable. Aussi, afin de permettre une utilisation optimale de l'outil numérique, il est nécessaire de trouver une application compatible avec les critères des centres de services scolaires. L'une des participantes explique que, pour ajouter une application à son iPad d'école, il est nécessaire que cette dernière soit gratuite. Puis, les versions gratuites de plusieurs applications permettent seulement l'ajout de fichiers ayant

un certain poids (p. ex., 4000 Ko). Lors de la mise à l'essai, l'outil dépassait ce poids limite, ce qui a restreint les applications disponibles. Par conséquent, il devient nécessaire de trouver des applications gratuites permettant l'accueil de l'outil.

4.10.8 La nécessité de concilier différents outils

Une autre condition pour utiliser pleinement l'outil est la nécessité de percevoir la valeur ajoutée par rapport aux outils habituellement utilisés. Les participantes du projet partagent qu'elles utilisent déjà certains outils et qu'elles craignent de s'éparpiller dans leur consignation. Par exemple, pour une participante (P3), la direction d'école exige l'utilisation de certains outils pour recenser les objectifs et les moyens des plans d'intervention et de remplir des fiches sur Mosaïk²⁰ pour communiquer avec les parents. Dans son entretien semi-dirigé individuel, une participante (P6) évoque utiliser, elle aussi, une application qui lui permet de communiquer ses traces écrites sur les événements qui se passent en classe avec les parents. Par conséquent, elle n'a pas tenté de remplir certaines sections de l'outil pour ne pas dédoubler les endroits où ces informations étaient consignées. Pour la participante 1, elle avait développé un outil durant son été et elle a essayé les deux en parallèle durant la rentrée. Alors, elle « *avait peur de [s']étendre* » (P1, Rind), ce qui a eu pour conséquence qu'elle a utilisé seulement certaines sections de l'outil. Considérant ces différents défis, nous constatons que la conciliation de l'outil avec ceux déjà appréciés et utilisés doit être considérée pour éviter toute surcharge.

²⁰ Mosaïk est une plateforme sur Internet permettant la collaboration ainsi que la communication entre les membres d'une équipe-école, mais aussi avec les parents.

Au terme de cette dixième section (4.10), les résultats démontrent que les participantes considèrent que pour une utilisation optimale de l'outil, il est nécessaire 1) d'investir du temps pour garder des traces, 2) de trouver des stratégies de prises de notes efficaces, 3) de comprendre le sens des sections, 4) de choisir des sections, 5) de l'adapter à sa réalité professionnelle, 6) d'avoir un temps pour s'approprier le fonctionnement de l'outil numérique, 7) d'avoir des outils technologiques adéquats pour utiliser la version numérique et 8) de concilier différents outils.

Rappelons qu'à la lumière des cinq dernières sections (4.6 à 4.10), les résultats démontrent que les participantes apprécient son esthétisme, sa clarté, sa flexibilité offerte par les pointillés (« dotted-grid »), son dynamisme ainsi que son côté centralisateur. Ils permettent aussi de démontrer que son utilisation est facilitée grâce à la recherche et au repérage rapide des informations à consigner, à la structuration des informations consignées, le format au choix de la personne qui l'utilise et l'accès direct aux documents-cadres ministériels. Puis, l'outil est utile, car il permet de développer une bonne connaissance des élèves, des réflexions plus proactives, une alternance entre la vision du groupe et celle individuelle, le suivi de la progression des élèves de façon évolutive, des réflexions pour ajuster son enseignement en fonction de cette progression. Ensuite, avec une utilisation prolongée ou avec d'autres personnes utilisatrices, l'outil a le potentiel de soutenir la collaboration et la concertation au sujet des élèves ainsi que de soutenir le développement professionnel de la personne enseignante. Finalement, afin que l'utilisation soit optimale, certaines conditions semblent nécessaires : la nécessité d'investir du temps pour garder des traces, la nécessité de trouver des stratégies de prises de notes efficaces, la nécessité de comprendre le sens des sections,

la nécessité de choisir des sections, la nécessité de l'adapter à sa réalité professionnelle, la nécessité d'un temps pour s'approprier le fonctionnement de l'outil numérique, la nécessité d'avoir des outils technologiques adéquats pour utiliser la version numérique et la nécessité de concilier différents outils. Ces résultats nous permettent d'atteindre notre troisième et dernier objectif, qui est de décrire l'appréciation quant à la valeur d'estime, l'utilisabilité, les utilités, les potentialités, les conditions nécessaires pour une utilisation optimale et les faiblesses d'un outil d'aide à la planification de la DP dans une perspective inclusive.

4.11 La synthèse des caractéristiques de l'outil final

En cohérence avec les résultats des sections 4.6 à 4.10, nous avons procédé à l'amélioration du prototype. Cependant, nous avons aussi réfléchi aux améliorations en fonction de ce qui était souhaité initialement par les participantes en ce qui a trait aux visées, aux attributs, aux modalités de fonctionnement souhaitées ainsi qu'aux types d'information utiles à la DP dans une perspective inclusive. Nous étions aussi soucieuse de garder à l'esprit les CIR et l'analyse réalisée des outils disponibles pour réaliser les modifications. Afin de bien comprendre l'outil final, il nous apparaissait nécessaire de présenter la synthèse des caractéristiques de ce dernier. L'objectif de cette section est de présenter la synthèse des caractéristiques de l'outil final au regard des résultats présentés dans les sections précédentes.

L'outil final ressemble toujours au format d'un agenda. Il est disponible en version numérique et en version papier. Pour les pages numériques, elles sont construites en duo de pages afin d'avoir la possibilité de voir deux pages à la fois, comme lorsqu'un

cahier est ouvert. Nous avons conservé la même idée dans la version papier, mais chacun de ces doublets de pages est transféré sur une feuille 8 ½ par 11 afin de faciliter son impression. Les personnages-conseils sont toujours présents, mais certaines réflexions ont été améliorées pour rejoindre les personnes utilisatrices ayant plus d'expérience dans leur travail. Afin de créer plus de cohérence et de clarté dans l'outil, nous avons amélioré l'organisation des pages. Les sections et les titres des pages ont été revus. Nous avons constaté que l'objectif de certaines pages était de créer un « portrait » de son groupe-classe. En art, le portrait est une « représentation d'une ou plusieurs personnes » par un médium quelconque et, par extension, c'est la « description orale ou écrite de quelqu'un, de quelque chose » (Antidote, en ligne). Nous trouvons que cela représente bien l'essence de plusieurs pages. Ensuite, il y a des pages de type « registre ». Elles constituent un endroit où il est possible d'inscrire des faits dont la personne utilisatrice souhaite garder une trace, ce qui s'inspire de la définition d'Antidote (En ligne). Puis, il y a des pages de type « outil », comme elles servent vraiment de moyens d'action, ce qui est le sens figuré proposé par Antidote (En ligne). À la lumière des discussions avec les participantes, nous avons constaté que certaines pages n'étaient pas vraiment conçues pour garder des traces de leurs élèves, mais qu'elles permettaient plutôt de soutenir la réflexion sur des aspects importants à prendre en considération. Ces pages sont devenues des « aide-mémoires ». Le Tableau 8 illustre la cohérence entre le développement de l'outil (les sections et les pages développées ou améliorées), les types d'informations utiles ainsi que les différentes utilités partagées qui sont elles-mêmes en cohérence avec les visées initialement souhaitées. Le Tableau 8 présente globalement les sections, les sous-sections ainsi que les types d'informations

qu'il est possible d'y consigner. Afin d'assurer une certaine cohérence, la dernière section de ce tableau présente les différentes utilités de l'outil au regard de chacune des sections.

Tableau 8 : Une synthèse l'outil final en fonction des différentes utilités

Les sections	Les sous-sections de pages	Les types d'informations qu'il est possible d'y consigner	Les différentes utilités				
			Une bonne connaissance des élèves	Une alternance entre la vision du groupe/individu	Le suivi de la progression	L'ajustement de son enseignement en fonction de	Des réflexions proactives
Mes visées particulières en fonction de mes élèves	Le portrait des visées transversales	⇒ Des besoins partagés qui dépassent les diagnostics	X	X			X
	Le portrait des attentes modifiées permises aux plans d'intervention	⇒ Les moyens et les interventions prévus aux plans d'intervention	X	X			X
Mes élèves par rapport à mes visées	Le portrait du rapport aux apprentissages de mes élèves	⇒ Le rapport aux savoirs et à l'école en général	X	X			X
Les besoins potentiels de mes élèves dans l'action	Le portrait des besoins fondamentaux des élèves à considérer	⇒ Des besoins partagés qui dépassent les diagnostics	X	X			X
	Le portrait des difficultés potentielles liées aux exigences des tâches		X	X			X
	Le portrait des forces des élèves et des préférences à saisir	⇒ Les forces et les préférences des élèves	X	X			X
	Le portrait des adaptations permises aux PI	⇒ Les moyens et les interventions prévus aux plans d'intervention	X	X			X
Mes élèves au quotidien	Le registre des évènements au sujet des élèves	⇒ Les évènements contextuels et circonstanciels	X		X	X	
	Outil d'aide à l'analyse de situations	⇒ Le rapport aux savoirs et à l'école en général	X	X			X
	Outil d'aide à l'organisation de l'espace et positionnement des élèves	**Mise en relation de plusieurs types d'informations**	X	X			X
La progression de mes élèves par rapport à mes visées	Le registre des traces évaluatives par discipline	⇒ Les traces de la progression des élèves relativement aux compétences	X	X	X		
L'observation du cheminement de mes élèves dans l'action	Un outil du suivi du cheminement par discipline	⇒ Les traces de la progression des élèves relativement aux compétences	X	X	X	X	X

Puis, concrètement, la Figure 16 présente l'index, c'est-à-dire le résumé de l'ensemble des pages développées du prototype dans sa version numérique.

Figure 16 : Index de l'outil final

PORTRAIT DES VISÉES
TRANSVERSALES

PORTRAIT DES ATTENTES
MODIFIÉES - PI

PORTRAIT DU RAPPORT
AUX APPRENTISSAGES

AIDE À L'ANALYSE DES
SITUATIONS

OUTIL DU SUIVI/
CHEMINEMENT

FR

MATHS

S&T

US

CCQ

ARTS

Index de mon tableau de bord

MES VISÉES PARTICULIÈRES EN FONCTION DE MES ÉLÈVES

Portrait des visées transversales

B1-B2

Portrait des attentes modifiées permises au PI

B3-B4

MES ÉLÈVES PAR RAPPORT À MES VISÉES

Portrait du rapport aux apprentissages
de mes élèves

C1-C2

LES BESOINS POTENTIELS DE MES ÉLÈVES DANS L'ACTION

CONTENU

PAGES

Tableau de visualisation du positionnement des
élèves dans l'espace

F1-F2

Portrait des besoins fondamentaux des élèves à
considérer

F3-F4

Portrait des forces des élèves
et des leviers à saisir

F5-F6

Portrait des adaptations permises au PI

F7-F8

Portrait des difficultés potentielles liées aux
exigences des tâches

F9-F10

Aide-mémoire sur les aspects déterminants dans
l'apprentissage de tous

F11-F12

Aide-mémoire sur les repères de flexibilité

F13-F14

MES ÉLÈVES AU QUOTIDIEN

Aide à l'analyse de situations

J1-J2

Registre des événements au sujet des élèves

J3 à J56

LA PROGRESSION DE MES ÉLÈVES PAR RAPPORT À MES VISÉES

Registre des traces évaluatives en FR.

D1-D2

----- C1 - Lire

D3-D4

----- C2 - Écrire

D5-D6

----- C3 - Communiquer

Registre des traces évaluatives en MATHS.

----- C1 - Résoudre

D7-D8

----- C2 - Raisonner

D9-D10

Registre des traces évaluatives en S&T

D11-D12

Registre des traces évaluatives en US

D13-D14

Registre des traces évaluatives en CCQ

D15-D16

Registre des traces évaluatives en ARTS.

----- C1 et C2 - Réaliser des créations

D17-D18

----- C3 - Apprécier

D19-D20

L'OBSERVATION DU CHEMINEMENT DE MES ÉLÈVES DANS L'ACTION

Outil de suivi du cheminement.

----- en FR

G1-G40

----- en MATHS

G41-G80

----- en S&T

G81-G100

----- en US

G101-G120

----- en CCQ

G121-G140

----- en ARTS

G141-G160

Aide-mémoire sur le jugement de la progression

G161-G162

AIDE-MÉMOIRE SUR LES
ASPECTS DÉTERMINANTS

AIDE-MÉMOIRE SUR LES
REPÈRES FLEXIBLES

AIDE-MÉMOIRE SUR LE
JUGEMENT DE LA PROG.

Index

Équipe de
création

Vision et mission de l'outil

Aide

Autocollants

Afin de rendre plus compréhensible la vision et la mission de l'outil, des vidéos explicatives du sens et des présupposées théoriques seront développées afin de garder l'essence de la RD qui a été menée pour codévelopper cet outil.

CHAPITRE V

INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans le chapitre précédent, les principaux résultats de notre recherche ont été présentés au regard de nos objectifs de recherche : 1) codéfinir les visées, les attributs essentiels et les modalités de fonctionnement souhaitées d'un outil d'aide à la planification de la DP dans une perspective inclusive ; 2) codéfinir les types d'informations utiles à la DP pour les inclure dans un outil d'aide à la planification la DP dans une perspective inclusive ; 3) décrire l'appréciation des personnes participantes quant à la valeur d'estime, l'utilisabilité, les utilités, les potentialités, les conditions nécessaires pour une utilisation optimale d'un outil d'aide à la planification de la DP dans une perspective inclusive. Dans les prochaines lignes, nous interpréterons les résultats au regard de six grands constats : 1) les informations jugées utiles pour planifier la DP ; 2) des façons de consigner plus porteuses ; 3) une réflexion imbriquée à l'évaluation au service des apprentissages ; 4) la collaboration : au cœur des préoccupations ; 5) un enjeu qui demeure : le temps et le sentiment d'urgence ; et 6) le développement professionnel.

5.1 Les informations jugées utiles pour planifier la DP

Au regard des résultats, nous pouvons considérer que l'outil offre la possibilité aux personnes utilisatrices de porter un regard sur leurs élèves, de mieux les connaître et, conséquemment, d'être en mesure de réfléchir et d'analyser ces informations pour planifier la DP. Ces résultats sont cohérents avec d'autres écrits sur la DP, pour qui la

connaissance des élèves en constitue la base (Caron, 2008 ; Croguennec et al., 2024 ; Leroux et Paré, 2016 ; Tomlinson, 2010 ; Tomlinson et McTighe, 2010 ; Tremblay, 2015).

Cette étude renforce l'idée que la connaissance des élèves se construit dans une démarche d'observation et de documentation. L'observation semble une opération importante dans la connaissance des élèves, puis dans la planification de la DP, comme le cadre conceptuel nous avait déjà permis de le montrer. De nombreuses personnes autrices mentionnent que l'observation est une action essentielle pour reconnaître la diversité en vue de différencier (Hume, 2009 ; Leroux et Paré, 2016 ; Perrenoud, 2012 ; Prud'homme et al., 2021). Les résultats d'une étude menée par Tremblay (2012) vont aussi en ce sens : la consignation des observations permet à la personne qui le fait de préparer sa DP.

Dans ce projet, les personnes participantes évoquent une certaine démarche d'observation dans le quotidien de leur classe, ce qui les amène à prendre des informations en continu. Puis, nos résultats montrent que d'autres informations sont, quant à elles, recueillies grâce à une opération de documentation par la consultation, par exemple, des moyens et des interventions indiqués aux plans d'intervention des élèves. C'est aussi ce que certaines personnes autrices encouragent à faire (Leroux et Paré, 2016 ; Verret et al., 2023). Rappelons qu'au Québec, le plan d'intervention se situe clairement dans les orientations du MÉQ en ce qui a trait à la prise en considération de la diversité présente au sein des classes (MÉQ, 2021). On y véhicule une vision de la DP sur un continuum : de la flexibilité, à l'adaptation, à la modification (MÉQ, 2021).

Les résultats de cette recherche montrent que l'observation et la documentation portent sur des informations de différentes natures. Rappelons que nous avons déjà mis en lumière, dans la problématique, que les personnes autrices s'intéressant à la DP ne s'entendent pas sur les informations qui doivent être considérées (et parfois consignées). Nous avons d'ailleurs présenté, dans notre cadre conceptuel, un éventail de possibilités, par exemple les goûts, les aspirations, les potentialités (Barry, 2004), la motivation, les champs d'intérêt, les façons de traiter l'information, les acquis (Caron, 2008), la préparation, l'intérêt, le profil d'apprentissage (Tomlinson, 2004), les préférences, les besoins, les difficultés, les rythmes d'apprentissage (Prud'homme et al., 2005), la progression des élèves (Dodge, 2017 et Hume, 2009) et plusieurs autres possibilités que Leroux et Paré (2016) ont répertorié pour en faire une organisation visuelle (cf. Figure 1).

À cet égard, notre projet permet d'offrir un éclairage concernant les informations au sujet des élèves qui sont, selon les personnes participantes, les plus utiles pour différencier dans une perspective inclusive, et qui méritent d'être observées, documentées et consignées. Les résultats révèlent six types d'informations, soit 1) les forces et les préférences des élèves, 2) le rapport aux savoirs et à l'école en général, 3) des besoins partagés qui dépassent les diagnostics, 4) les moyens et les interventions prévus aux plans d'intervention, 5) des traces de la progression des élèves relativement aux compétences et 6) les événements contextuels et circonstanciels concernant les élèves.

Il est intéressant de constater la posture par rapport à la diversité qui se dégage des catégories d'informations à recueillir. Par exemple, le fait de s'intéresser aux forces et aux préférences des élèves résonne avec la proposition de différenciation dans la

perspective de Prud'homme et al. (2016), car ces informations au sujet des élèves permettent de « reconnaître, valoriser et tirer parti de la diversité » (p. 129) de manière positive. Une telle centration sur les forces permet, de surcroît, de s'éloigner d'une vision déficitaire des élèves, où la personne s'arrêterait aux difficultés des élèves ou à une catégorie d'élèves considérés comme n'ayant que des besoins particuliers (Bergeron, Bergeron et Lacerte, 2024 ; Bergeron, Houde et al., 2021 ; Bergeron, Prud'homme, Fortier et al., 2024). Le regard porté sur les élèves est déterminant. Langelaan et al. (2024) en viennent au même constat dans le cadre d'une revue de littérature descriptive dans laquelle ils identifient qu'une condition préalable à la mise en œuvre de la DP est que les personnes enseignantes adoptent une attitude positive quand elles portent un regard sur les élèves. Puis, les traces concernant la progression des élèves sont aussi en cohérence avec cette posture, puisqu'elles permettent de se recentrer sur les élèves, indépendamment des diagnostics ou des performances passées.

Cette vision centrée sur l'apprentissage fait écho au postulat d'éducabilité qui nous rappelle l'importance de croire en la possibilité que tous et toutes sont en mesure de progresser (Meirieu, 2018). Puis, en fonction du suivi de la progression, les participantes de ce projet sentent, au regard de celle-ci, qu'elles sont en mesure d'agir en réfléchissant aux ajustements possibles dans leurs prochaines interventions. À l'instar de Bergeron, Prud'homme, Fortier et al. (2024), les personnes enseignantes qui accordent une place à la DP dans leur quotidien ont besoin d'avoir une bonne connaissance du curriculum et de l'ajuster en fonction de la progression des élèves.

Cette posture moins déficitaire par rapport à la diversité est également visible dans la préoccupation face aux obstacles à l'apprentissage. Cela se concrétise dans une réflexion sur les exigences de certaines tâches scolaires qui transcendent les disciplines. Elle est aussi observable dans la réflexion proposée sur le rapport aux savoirs et à l'école en général. Dans ces deux derniers aspects au cœur de l'outil se dégage une représentation des difficultés comme résultant de la rencontre entre les élèves et les situations scolaires qui leur sont proposées. Ainsi, les difficultés sont toujours envisagées en relation avec la situation anticipée ou celle dans laquelle elles émergent. Cet intérêt s'est également traduit dans l'outil en divers doublets de pages qui favorisent des réflexions proactives sur les actions permettant d'éviter que les difficultés émergent, ou qu'elles empêchent les élèves de participer et d'apprendre. Cela résonne avec des idées que nous avons déjà eu l'occasion d'aborder dans un article qui propose de considérer le rôle du contexte à la fois pour expliquer les difficultés rencontrées et à la fois pour agir sur le contexte afin d'anticiper les obstacles à l'apprentissage et à la participation (voir Bergeron, Bergeron et Lacerte, 2024). Rappelons aussi que cette idée de se préoccuper des obstacles à l'apprentissage et à la participation s'inscrit en cohérence avec la vision proposée par Ainscow (2020), qui soulève l'importance d'un questionnement en continu et au sujet de tous les élèves : « Pourquoi certains apprenants échouent-ils ou quels sont les obstacles rencontrés par certains élèves? » [traduction libre] (p. 217). Pour Guérin-Lajoie Ferland, « il apparaît urgent d'outiller les personnes enseignantes afin qu'elles puissent arriver à mieux répondre à la diversité et à en avoir une vision plus positive » (2023, p. 194).

5.2 Des façons de consigner plus porteuses

À la lumière de nos résultats, nous constatons qu'à travers les opérations (observation, documentation et consignations) réalisées par les personnes enseignantes et au-delà du type d'informations qui semble utile, certaines façons de faire semblent plus porteuses que d'autres. Trois principes se dégagent dans les façons de faire pour consigner des informations au sujet des élèves : 1) la consignation doit se faire en continu, 2) la vision de groupe et la vision de l'élève doivent coexister et 3) la réflexion, l'analyse et l'exercice de consignation doivent mener à se projeter dans l'action (planifier la DP).

Les résultats mettent en évidence que les personnes enseignantes souhaitent considérer les informations au sujet des élèves comme étant changeantes et dynamiques, et que le processus doit donc se réaliser en continu. D'une part, dans nos résultats, nous avons mis en lumière qu'un outil permettant la consignation d'informations au sujet des élèves se doit d'être modulable afin que l'information puisse évoluer au fil des changements qui s'opèrent, ou qu'il se doive d'illustrer l'évolution des élèves, comme le fait un album photos avec plusieurs clichés. Cette idée que la consignation se réalise en continu n'est pas étrangère au fait qu'un besoin n'est pas fixe et que les élèves sont en constants changements (Bergeron, Bergeron et Lacerte, 2024 ; Desombre et al., 2013). D'ailleurs, Prud'homme et al. (2016) recommandent de considérer les différences entre les élèves comme situées, contextuelles, dynamiques, évolutives, mais surtout « jamais totalement figées » (p. 126). Pour Caron (2008), le début d'année est un moment crucial pour apprendre à connaître ses élèves pour arriver à différencier, mais il demeure essentiel de continuer tout au long de l'année. Par exemple, selon les propos des participantes, certaines informations semblent mobiliser davantage leur attention au début de l'année

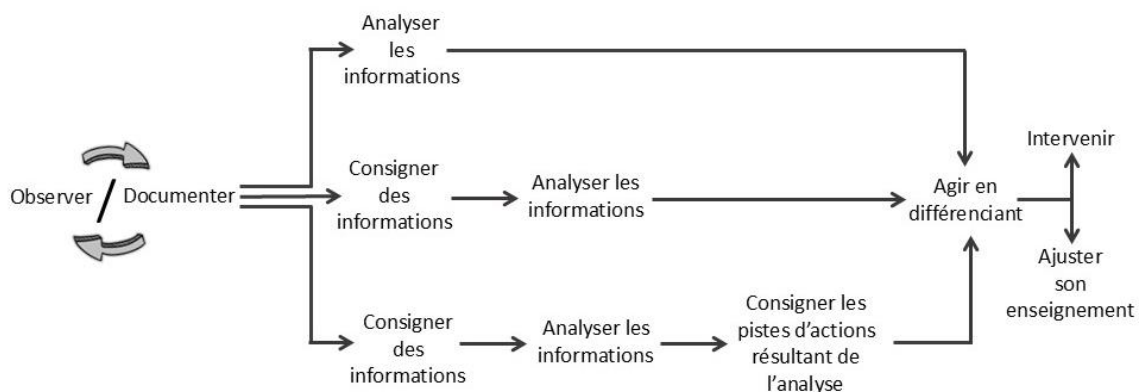
(p. ex., les préférences actuelles, les plans d'intervention) et d'autres se modulent régulièrement au fil de l'année (p. ex., le suivi de la progression). Dans ce contexte de prise d'informations en continu, il est plus difficile de départager si la réflexion est proactive ou réactive, considérant que toute réflexion est nécessairement teintée de ce qui s'est produit préalablement. Pour Tremblay (2012), l'interrelation entre la proactivité et la réactivité est normale, car « cette différenciation à *posteriori* s'effectue sur la base d'une évaluation des besoins des élèves [dans l'action] et vient également nourrir la différenciation à *priori*. » (p. 40). Nous remarquons que les deux postures semblent se nourrir l'une et l'autre. C'est également le constat auquel arrive Bergeron (2016) dans le cadre de sa thèse.

Notre étude révèle qu'il est nécessaire qu'un outil permette d'obtenir une vision de son groupe, une vue d'ensemble, et, simultanément, une vision de l'élève, une vue plus spécifique. Cette tension entre la considération du groupe et la considération de l'élève est au cœur des défis déjà documentés dans l'opérationnalisation de la DP (Bergeron, 2014 ; Bergeron, 2016 ; Meirieu, 2018). Même s'il s'agit d'un défi, une étude de cas portant sur des personnes enseignantes du secondaire reconnues pour différencier dans une perspective inclusive a mis en lumière que ces derniers et ces dernières parviennent à trouver un certain équilibre entre une centration sur le groupe et sur les défis plus particuliers que certains et certaines élèves vivent (Bergeron, Prud'homme, Fortier et al., 2024). En accord avec ce que les participantes désiraient, dans l'outil, nous nous sommes assurée que la plupart des informations au sujet des élèves puissent être consignées de manière à avoir cette vue d'ensemble tout en ayant une vision plus spécifique des élèves. Le fait de considérer le groupe dans son ensemble lors de la

consignation et de l'analyse permet de véhiculer une vision de la DP pour tous les élèves, donc un peu plus en cohérence avec ce que le Ministère présente comme de la flexibilité. Selon le MÉQ (2021), il s'agit d'un réel défi auquel il faut s'attaquer : rendre plus officielle la flexibilité pédagogique, et même arriver à la planifier. Toujours en cohérence avec des pratiques plus inclusives, la flexibilité, comme elle est réfléchie pour tous élèves, est associée aux pratiques inclusives (Prud'homme et al., 2016).

Nos résultats illustrent également qu'il est important que la consignation des informations au sujet des élèves amène la personne à réfléchir et à analyser afin de se projeter dans l'action. Dès le départ, les participantes ont évoqué qu'elles avaient déjà des outils qui leur permettaient de consigner des informations, mais qu'elles avaient plutôt besoin d'un outil qui les fasse réfléchir à partir de ces informations. Au regard de nos résultats, nous constatons que l'aspect réflexif et analytique a une grande importance aux yeux des personnes qui souhaitent planifier leur DP. Ce besoin de se rendre jusqu'à l'action concorde avec une proposition de réfléchir à la triade « empêchements/besoins/actions » adaptée de la proposition de Barry (2010) (« empêchements/besoins/réponse à ces besoins ») que nous avons présentée dans un article (Bergeron, Bergeron et Lacerte, 2024, p. 98). Grâce à nos résultats, nous pourrions préciser la démarche. Celle-ci vient bonifier la proposition initiale du cadre conceptuel de ce mémoire. Les données ont permis de mettre en évidence trois dynamiques possibles entre les opérations mentales menant à l'action auprès des élèves. La Figure 17 permet de voir schématiquement les possibilités dans lesquelles cette démarche peut se décliner.

Figure 17 : *Déclinaison de trois dynamiques possibles entre les opérations mentales menant à l'action auprès des élèves*



Au regard de cette figure, la démarche peut se décliner en trois dynamiques. Le premier cas de figure que nos résultats révèlent est que la personne enseignante observe ou se documente au sujet des élèves sans nécessairement consigner d'information, puis qu'elle analyse ce qu'elle a appris de ces informations pour mettre en œuvre la DP. Cette possibilité fait écho aux propos des enseignantes qui mentionnent s'intéresser aux préférences des élèves, mais qui ne ressentent pas le besoin de garder des traces de ces informations comme elles les mettent spontanément en œuvre dans leurs actions. Le deuxième cas de figure est que la personne enseignante observe ou se documente, qu'elle conserve des traces de ces informations dans l'outil, puis qu'elle les analyse pour mettre en œuvre sa DP. Cette possibilité résonne avec les résultats qui mettent en évidence les moments où certaines participantes ressentent le besoin de se documenter à l'aide des plans d'intervention afin d'avoir visuellement et rapidement sous la main ce qui doit être mis en place dans les situations d'enseignement-apprentissage. Dans ce cas précis, elles vont se documenter, consigner ces informations, les analyser pour regrouper les élèves ayant le même moyen inscrit à leur plan d'intervention. Puis, dans

leur quotidien, elles seront en mesure d'agir en différenciant au regard de ces informations consignées et analysées. Puis, un troisième cas de figure relève d'une démarche menant à davantage de traces écrites. La personne enseignante observe ou se documente au sujet des élèves, consigne ces informations, analyse ces informations, puis consigne les pistes d'action qu'elles souhaitent mettre en place pour réaliser sa DP. Cette dernière possibilité concorde avec les résultats qui mettent en évidence que les participantes ont besoin que l'outil les aide à rechercher des interventions en réponse aux besoins identifiés. Plus concrètement, nous pouvons penser au moment où elles évoquent 1) consigner des informations au sujet de la progression des élèves en les situant dans le développement de leur compétence, 2) analyser ces informations recueillies pour analyser le tout afin de 3) réfléchir aux prochaines actions qu'elles mettront en œuvre pour ajuster leur enseignement en fonction de cette progression et d'en garder des traces. En somme, nos résultats mettent en lumière différentes dynamiques qui peuvent se produire entre les opérations mentales et la consignation menant à planifier la DP.

5.3 Une réflexion imbriquée à l'évaluation des apprentissages

Tout au long de notre projet de recherche, cette idée d'observer et de consigner la progression des élèves a pris énormément de place dans le discours des participantes. Plus encore, l'importance accordée à la progression des élèves a conduit à orienter le développement de l'outil en ce sens en lui ajoutant une visée : permettre d'ajuster son enseignement en fonction de cette progression. À la suite de la mise à l'essai, la plupart des participantes ont d'ailleurs mentionné que ce doublet de pages a été leur préféré (cf. Figure 13 et Figure 14). Elles ont apprécié la façon dont elles pouvaient suivre la

progression des élèves et que cela était utile dans le but de planifier leur DP. Elles se sentaient en mesure d'agir en réfléchissant aux ajustements possibles dans leurs prochaines interventions ou leurs prochains enseignements. D'ailleurs, quelques personnes autrices s'intéressant à la DP accordent une place importante à la question du suivi de la progression (Dodge, 2017 ; Hume, 2009 ; Tomlinson et McTighe, 2010). Adapter le curriculum en fonction des besoins d'apprentissage des élèves est une stratégie clé dans la mise en œuvre de la différenciation pédagogique (Patel et Kim, 2024). Bergeron, Prud'homme, Fortier et al. (2024) précisent cependant que cela exige d'avoir une bonne connaissance du curriculum et de l'ajuster en fonction de la progression des élèves.

Ce qui est intéressant avec ces résultats, c'est qu'en voulant suivre la progression des élèves, les participantes rapportent avoir pu se recentrer sur l'approche par compétence, alors qu'il s'agit d'un défi fréquemment rencontré. D'ailleurs, le *Programme de formation de l'école québécoise* s'inscrit dans une approche par compétence. Le MÉQ (2006) considère les compétences comme étant complexes et évolutives et qu'« elle[s] dépasse[nt] une simple addition ou juxtaposition d'éléments et son degré de maîtrise peut progresser tout au long du cursus scolaire et au-delà de celui-ci. » (p. 35). Or, d'après les propos des participantes, il semble généralement difficile de s'éloigner de cette idée d'accumuler des résultats en les classifiant par couleur ou en pourcentage dans des grilles en rubrique. Cette habitude est forte. Comme le mentionne Tardif (2017), même si une définition de l'approche par compétence existe, elle ne mène pas pour autant à « une codification des apprentissages dans une logique de compétence ni à la création d'un curriculum dans lequel les choix pédagogiques et didactiques sont cohérents avec

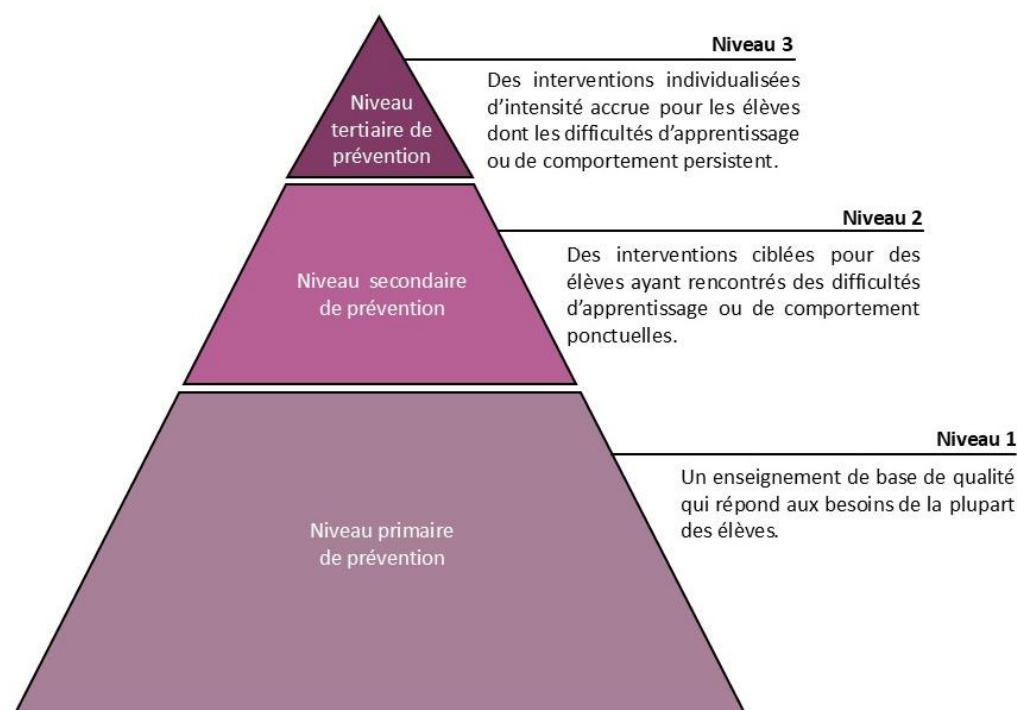
cette logique » (p. 21). Cependant, nos résultats concernant ce doublet de pages, qui permet de situer les élèves dans le développement d'une intention ciblée en lien avec une compétence, offrent la possibilité aux personnes enseignante de situer visuellement la progression des élèves autrement que dans une logique additive. Quelquefois, elles ressentent aussi le besoin de garder des traces plus précises de connaissances ou d'habiletés qui sont liées à une compétence. Pour Laveault (2012), porter un regard sur des compétences implique d'« évaluer l'intégration des connaissances, leur mobilisation dans des contextes appropriés et leur transfert à des situations nouvelles. » (p. 116). Selon Hattie (2017), situer visuellement la progression des élèves a l'avantage de placer les personnes enseignantes en attente d'une progression et, donc, d'une vision toujours positive du potentiel des élèves, ce qui n'est pas étranger au postulat d'éducabilité abordé ci-dessus (Meirieu, 2018).

Des trois types de régulations proposés par Allal (2007), deux semblent être facilités par notre outil : 1) la régulation rétroactive et 2) la régulation proactive. La régulation rétroactive correspond aux corrections ou aux ajustements des actions qui sont en cours pour atteindre une intention. Dans ce mémoire, les participantes évoquent l'idée qu'elles analysent les observations consignées pour constater les besoins de retravailler ou non certains apprentissages. À la lumière de ces réflexions, elles sont en mesure d'ajuster leur enseignement selon le niveau d'atteinte où les élèves se situent dans le développement d'une compétence. Puis, la régulation proactive correspond plutôt à ce que la personne enseignante peut réfléchir en amont d'une situation, que ce soit par la formulation d'une intention d'apprentissage ou la mobilisation de différentes ressources qui vont permettre la progression des élèves vers cette intention. C'est même ce qu'Allal

(2007) va considérer comme être de « la différenciation des situations d'enseignement/apprentissage et des modes d'intervention en fonction des besoins des élèves. » (p. 14). Dans nos résultats, cette idée de régulation proactive fait référence aux propos où les participantes évoquent l'anticipation de certains obstacles ou lorsqu'elles souhaitent planifier leurs prochaines interventions lorsqu'elles considèrent que les élèves ont atteint l'intention et qu'elles peuvent entamer une nouvelle situation d'enseignement-apprentissage. Autrement, dans nos résultats, la régulation rétroactive occupe une place très importante dans le discours de participantes. Pour elles, les observations consignées favorisent la mise en place d'interventions plus spécifiques pour certains élèves, souvent par la formation de sous-groupes en fonction de la progression constatée.

Ces résultats ne sont certainement pas étrangers au modèle de réponse à l'intervention (RàI), une approche utilisée dans plusieurs centres de services scolaires du Québec et qui est parfois présentée comme un modèle en soutien à l'inclusion (Bergeron, Bergeron, Lachance, Barthos, 2024). Comme la DP, le modèle de RàI vise à soutenir les apprentissages et la réussite des élèves. Selon la perspective la plus commune, ce modèle repose aussi sur le principe d'intensification des interventions. Il s'agit d'offrir des interventions supplémentaires, mais temporaires, en sous-groupe d'élèves, le plus souvent concernant des apprentissages qui n'ont pas été réalisés de manière satisfaisante lors de l'enseignement offert à tous. Ensuite, au besoin, les interventions sont intensifiées en individuel avec une ressource spécialisée (Desrochers et Guay, 2020 ; Fuchs et Fuchs, 2016). Ce modèle est souvent présenté sous la forme d'une pyramide de trois niveaux (Fuchs et Fuchs, 2016 ; NCRTI, 2010 ; Turse et Albrecht, 2015 ; Whitten et al., 2012). La Figure 18 présente un exemple de pyramide de trois niveaux.

Figure 18 : Modèle d'intervention à trois niveaux



Note. Traduit et adapté de NCRTI (2011, p. 3)

Dans nos résultats, les propos des participantes ramènent à cette idée de suivre la progression pour être en mesure d'agir rapidement en réfléchissant aux possibilités d'ajustements quant à leurs prochaines interventions. Comme le recommande Desrochers et Guay (2020), suivre le progrès des élèves permet de modifier les modalités de l'intervention pour assurer la progression souhaitée. C'est aussi grâce à ce suivi de la progression qu'il est possible de savoir quand arrêter l'intensification des interventions ou, au contraire, de justifier son prolongement (Desrochers et Guay, 2020, p. 15). Puis, pour l'orthopédagogue plus particulièrement, cette idée de situer les élèves dans la progression pourrait la soutenir dans les discussions qu'elle aurait avec les

personnes enseignantes. Ce résultat résonne avec une autre perspective du modèle de Ràl, qui repose sur une forme différente du modèle présenté plus haut. Dans cette nouvelle perspective, la Ràl est réalisée sous la forme d'une résolution de problème. À cet effet, Turse et Albrecht (2015) considèrent la mise en place de la Ràl comme une approche d'équipe collaborative, où s'opère un suivi continu de la progression des élèves grâce à des collectes de données et à une réflexion en groupe quant aux meilleures interventions possibles pour soutenir cette progression. Néanmoins, il demeure nécessaire d'être vigilant concernant cette approche. Bergeron, Bergeron, Lachance et Barthos (2024) font ressortir le risque que les élèves intériorisent ce statut, notamment en raison du discours des membres du personnel dans lequel certaines catégories sont utilisées pour parler des élèves. Cela résonne avec des propos présentés dans les résultats où les participantes parlent « d'élèves dans le niveau 2 » ou des « élèves avec des adaptations ». Cette appartenance à un groupe de difficulté mène parfois à des formes de stigmatisation et d'exclusion (Bauer et Borri-Anadon, 2021), ce qui s'avère contraire aux valeurs et aux visées de l'éducation inclusive (Noël, 2019). La façon dont les services d'aide sont organisés peut malheureusement conduire à un repérage plus systématique des élèves qui vivent des difficultés et à réaliser des « signalement[s] argumenté[s] » (p. 241) pour obtenir des services (Noël, 2019). Cette autrice remet en question le fonctionnement du système : « En proposant de nombreuses offres d'aide graduellement plus fortes, quel message le système donne-t-il à l'enseignant? L'outille-t-il et le soutient-il pour travailler avec la diversité ou incite-t-il indirectement à des formes de délégation susceptibles d'engendrer diverses formes d'exclusion? » (p. 231). Toutefois, dans ce cas, si les personnes enseignantes ont une part de responsabilité dans cette dynamique, que faisons-nous pour faciliter les prises de conscience sur ces

mécanismes qui peuvent nuire au projet d'éducation inclusive? Et quelles précautions devrions-nous mettre en place afin d'éviter un signalement trop rapide ou une surcentration sur les difficultés ou sur ce que les élèves n'arrivent pas à faire?

5.4 La collaboration : au cœur des préoccupations

Dans les résultats, nous avons mis en évidence que la collaboration et la concertation sont apparues comme étant des potentialités de l'outil. Effectivement, la collaboration a été un sujet central dès le début des échanges. Durant les premiers entretiens de groupe, les participantes avaient partagé que de consigner des informations au sujet des leurs élèves leur permet de partager ces informations à la personne qui accueille les élèves l'année suivante ou avec qui elles partagent leur classe. Pour Caron (2008), une personne enseignante gagne à consulter sa collègue de l'année précédente pour découvrir les interventions gagnantes et pour en apprendre davantage sur les élèves qui arrivent dans sa classe. L'un des risques serait d'engendrer involontairement une vision limitée de l'élève ainsi que des biais cognitifs de confirmation, ce qui pourrait renforcer certaines croyances déficitaires. C'est pourquoi, dans le cas de l'outil, un effort a été fait pour que les réflexions soient situées et contextualisées, et qu'elles évitent des visions simplifiées et figées des élèves.

En plus d'aider à partager de l'information au sujet des élèves, l'outil devient aussi utile lors des moments de concertation afin de croiser les points de vue. Dans notre étude, c'est surtout le point de vue d'une collaboration et d'une concertation entre la personne enseignante et la personne orthopédagogue qui est mis en lumière. Dans le cadre d'un projet d'accompagnement, Croguennec et al. (2024) mettent aussi en évidence la valeur

ajoutée de réfléchir à la DP en collaboration, que ce soit avec l'orthopédagogue, la CP ou même un ou une collègue. Ces autrices rapportent les propos de deux enseignantes qui attestent du soutien de l'orthopédagogue dans les réflexions concernant la DP :

Dans notre cas, elle nous a beaucoup aidées à mettre en place des mesures d'intervention de niveau 2. Elle nous a beaucoup soutenues pour planifier des routines efficaces. De plus, nous pouvons aussi compter sur elle pour nous aider à établir notre portrait de classe en début d'année. Elle peut aussi nous conseiller pour donner des défis à nos élèves ayant plus de facilité au niveau académique. (Croguennec et al., 2024, p. 14)

Ce passage de l'article fait écho à plusieurs de nos résultats. Il existe une certaine responsabilité partagée pour la réussite des élèves. Il s'agit d'ailleurs de l'un des éléments clés de l'éducation inclusive (Allenbach et al., 2016 ; Rousseau et al., 2015). De surcroît, les participantes abordent l'idée que la création d'un portrait de sa classe gagne à être réalisée à plusieurs têtes. Lafortune et al. (2011) proposent d'avoir « un regard réflexif et collectif sur les élèves » (p.60) afin de partager les expertises et de travailler en concertation pour favoriser la réussite. À ce sujet, l'étude de Paré (2011) a mis en évidence que la collaboration, par la consultation de personnes des services complémentaires, est l'un des facteurs qui soutient la mise en œuvre de la DP.

De plus, comme le souligne Allenbach (2015), la collaboration peut prendre différents types de relations entre deux personnes actrices du milieu. Dans nos résultats, nous constatons qu'une posture semble plus présente dans le discours des participantes quant à la collaboration possible au sujet des élèves avec cet outil. Cette posture est celle considérée comme *partenaire*, où l'objectif des deux personnes est de réaliser une démarche spécifique en échangeant des informations pour s'enrichir mutuellement (Allenbach, 2015). Cette posture *partenaire* ressort dans les résultats lorsque les

participantes expliquent que les informations qu'elles consignent peuvent servir lors des bilans de fin d'année ou bien lorsqu'une enseignante partage sa classe avec une autre. Nos résultats montrent également que le fait d'avoir consigné des informations au sujet des élèves favoriserait les discussions entourant la progression des élèves ou les situations plus problématiques sur lesquelles elles ont envie de réfléchir et d'émettre des hypothèses. Beaupré et Landry (2015) soulignent d'ailleurs que, dans une éducation inclusive, l'orthopédagogue fait partie des personnes essentielles à consulter. Alors, ces moments d'échanges entre la personne enseignante et toutes personnes des services complémentaires sont considérés comme des moments clés pour évaluer les interventions mises en place afin de favoriser la réussite des élèves, une des caractéristiques essentielles d'une école plus inclusive (Rousseau et al., 2015). Malgré toutes les bonnes intentions de la collaboration, il reste qu'un autre élément essentiel est à prendre en compte : elle nécessite d'allouer du temps aux personnes des milieux scolaires pour réaliser ces moments de concertation (Rousseau et al., 2015).

5.5 Un enjeu qui demeure : le temps et le sentiment d'urgence

Les résultats de cette recherche révèlent un enjeu de temps important dans la réalité professionnelle des participantes. En effet, elles ont rapidement mis en évidence l'importance qu'elles accordaient au fait qu'un outil se devait d'être rapide d'utilisation, qu'il fallait l'avoir rapidement sous la main à tout moment et qu'il puisse s'utiliser dans le feu d'action. Nous constatons que cette préoccupation concernant la « rapidité » est très présente dans le discours des participantes et semble exercer une certaine pression sur elles. Nous l'avons sentie dès l'analyse des besoins, jusqu'à la mise à l'essai où la nécessité d'investir du temps est devenue une condition d'utilisation de l'outil.

Ces résultats résonnent avec le peu de temps disponible que les personnes enseignantes considèrent pouvoir consacrer aux tâches de gestion : l'observation et la consignation ne semblent pas faire exception. Dans un rapport de recherche sur la réalité professionnelle des personnes enseignantes du primaire en fonction de leurs années d'expérience, Brault-Labbé (2015) met en lumière que le manque de temps est un problème pour lequel des personnes enseignantes de mi-carrière, plus particulièrement, considèrent avoir besoin de soutien. Les personnes participantes de l'étude de Mukamurera et Balleux (2013), quant à elles, « dénoncent la surcharge et la complexité de leur tâche qu'[elles] qualifient d'exigeante et d'accaparante, tout en se plaignant du manque de temps pour bien faire leur travail et pour aider les élèves de façon adéquate. » (p. 61). La surcharge de travail et le manque de temps dans le travail des personnes enseignantes sont aussi dénoncés par Houlfort et Sauvé (2010) ainsi que par Tardif (2013).

Dans ce contexte de surcharge cognitive, le fait de déposer ses réflexions à l'écrit pourrait sembler salvateur afin de libérer l'esprit des personnes participantes. Or, même si elles considèrent que certaines pages sont payantes et rentables, il n'en demeure pas moins que la consignation de certaines informations leur semble trop couteuse en temps, ce qui vient alourdir leur tâche. Bien que nous ayons tenté de trouver différents moyens de rendre un outil plus rapide à utiliser dans le quotidien, il n'en demeure pas moins que nous nous questionnons sur les conditions de travail qui ne semblent pas faciliter l'utilisation d'un tel outil. En effet, malgré tout, nos résultats montrent que l'outil nécessite un investissement de temps, comme toute pratique réflexive, par ailleurs. Ce constat fait écho à ce que Patel et Kim (2024) mettent en lumière dans leur article. L'un des défis

liés à la mise en œuvre de la différenciation pédagogique est, entre autres, le temps limité pour la planification.

Comme plusieurs le recommandent (CSÉ, 2017 ; Bergeron et al., 2021 ; Paré, 2011), nous croyons qu'allouer du temps de planification reconnu est utile et nécessaire à la planification de la DP. Il semble y avoir là une condition de travail à améliorer pour prendre en compte les besoins des élèves. Ainsi, notre étude nous amène à réitérer la nécessité d'allouer du temps de planification reconnu aux enseignantes qui pourrait servir, entre autres, à consigner différentes informations au sujet des élèves pour planifier leur DP.

5.6 Le développement professionnel des participantes

En prenant un certain pas de recul sur nos résultats, nous nous sommes rendu compte que la méthodologie mobilisée semble avoir joué le rôle de moteur de développement concernant la DP pour les participantes. En RD, la finalité première est de développer un produit, mais la possibilité que le développement professionnel soit une des retombées de la participation à la recherche demeure (Bergeron et Bergeron, 2021), surtout dans le cas où les mêmes personnes sont impliquées du début à la fin. Rappelons que, dans le cas de notre RD, nous cherchions à avoir cette participation en continu.

D'une part, cela a permis un travail de coconstruction entre toutes les parties prenantes du projet, ce qui peut avoir été un levier pour le développement professionnel. Les personnes participantes ont pu partager leur perception du problème initial, les défis

qu'elles vivaient dans la consignation d'informations au sujet des élèves, certaines façons de faire actuelles pour consigner qu'elles apprécient, puis ultimement les façons dont elles avaient utilisé l'outil. Globalement, ce processus a permis de mettre des mots sur leurs pratiques. Nous croyons que ces échanges ont pu contribuer au développement professionnel des participantes, comme elles avaient la chance de s'écouter et de dialoguer autour des solutions pratiques. Selon Anadón (2021), le dialogue, la pratique et les réflexions sur la pratique sont des stratégies qui favorisent le développement professionnel. En ce sens, elle considère que les approches de recherche préconisant la collaboration sont susceptibles « de contribuer au changement, à la solution des problèmes éducatifs et au développement professionnel des acteurs de l'éducation. » (Anadón, 2021, p. 19).

D'autre part, l'utilisation du produit en soi a semblé porteuse dans le développement professionnel. Certaines participantes évoquent cette idée que d'utiliser un outil où la personne est amenée à réfléchir, à consigner, à analyser les informations qu'elle a observées et écrites permet de faire un pas de plus dans sa pratique. Nous considérons que ces petits pas de plus en lien avec la démarche proposée dans le but de planifier la DP dans une perspective inclusive sont rendus possibles en utilisant en partie ou en totalité l'outil. Comme le mentionnent Cunningham et al. (2015) ainsi que Drainville (2023), il est important, voire nécessaire, d'offrir des outils qui permettent aux personnes qui les utilisent de savoir *pourquoi* et *comment* faire au lieu de s'arrêter seulement au *quoi* faire. C'est également ce que les personnes participantes revendiquent en début de projet. Certaines caractéristiques de l'outil visent le *pourquoi* et le *comment* faire. Rappelons ici quelques exemples : la présence des personnages-conseils, les liens vers

les documents-cadres ministériels ainsi que le doublet de pages présentant le sens de l'outil.

CONCLUSION

Ce mémoire se termine par un résumé de la recherche et de ses principaux résultats. Ensuite sont décrites les limites, les contributions scientifique et sociale ainsi que les perspectives de recherche.

Ce projet de recherche visait à comprendre comment un outil peut soutenir les personnes enseignantes dans le travail d'observation et de consignation d'informations au sujet des élèves dans le but de planifier la DP dans une perspective inclusive. Pour ce faire, nous souhaitons 1) codéfinir les visées, les attributs essentiels et les modalités de fonctionnement souhaitées dans un outil d'aide à la planification la DP dans une perspective inclusive ; 2) codéfinir les types d'informations utiles à la DP pour les inclure dans un outil d'aide à la planification la DP dans une perspective inclusive ; 3) décrire l'appréciation quant à la valeur d'estime, l'utilisabilité, les utilités, les potentialités, les conditions nécessaires pour une utilisation optimale d'un outil d'aide à la planification de la DP dans une perspective inclusive. Ces objectifs découlaient d'une problématique et d'un cadre conceptuel qui ont montré que la DP est une composante essentielle pour prendre en compte la diversité des élèves dans une classe afin d'être dans une perspective inclusive (CSÉ, 2017 ; MÉQ, 2021 ; Prud'homme et al., 2021 ; Thomazet, 2008 ; Tremblay, 2012). Or, différents défis sont liés à la mise en œuvre de la DP, ce qui complexifie le travail des personnes enseignantes. Fondamentalement, au cœur de ces défis, un autre aspect pose des difficultés, soit de réussir à avoir en main toutes les informations au sujet des élèves pour être en mesure d'agir en conséquence. Bien connaître ses élèves semble être au cœur de la DP (Caron, 2008 ; Tomlinson et McTighe,

2010 ; Tomlinson et Imbeau, 2023), mais cette action vient avec son lot de défis : 1) un trop grand nombre d'informations possibles à considérer pour différencier (Kahn et Rolland, 2021) et 2) le risque d'adopter une vision déficitaire en s'arrêtant aux caractéristiques ou aux déficits des élèves (Desombre et al., 2013), ce qui est un frein considérable aux pratiques inclusives (Magnan et al., 2021). Alors, il s'avère important de réussir à considérer la situation lorsque certains défis ou difficultés émergent pour réaliser une démarche d'analyse des besoins (Bergeron, Bergeron et Lacerte, 2024). Pour y arriver, peu d'outils semblent être disponibles pour relever les défis liés à la mise en œuvre de la DP tout en conservant une perspective inclusive. Selon Chaubert (2012), pour réussir à appréhender la DP et ses enjeux, l'observation et la consignation sont des moyens intéressants à mettre en œuvre. Alors, nous nous sommes intéressée à ces défis pratiques et au besoin d'outiller les personnes enseignantes dans leur travail d'observation et de consignation d'informations au sujet des élèves dans le but de planifier la DP dans une perspective inclusive. Pour développer notre devis de recherche, notre cadre conceptuel a mis en évidence les différentes visions de la DP qui existent en positionnant notre vision dans une perspective inclusive. Nous avons aussi mis en exergue les attributs essentiels de la DP dans une perspective inclusive.

Nous avons choisi de mobiliser la méthodologie de RD, qui a permis de codévelopper un outil pour répondre à cet enjeu pratique tout en générant des données de recherche (Bergeron, Rousseau et Dumont, 2021). C'est donc dans le contexte de développement que les objectifs de recherche ont pu être atteints. Ce sont quatre enseignantes et deux conseillères pédagogiques qui ont été rencontrées lors de deux entretiens de groupe ainsi que lors d'un entretien individuel suivant leur mise à l'essai. C'est tout au long de

ces rencontres que des données riches sur leurs besoins ainsi que sur leurs façons de faire ont pu être récoltées. Considérant que cette recherche s'est réalisée sur du long terme, un journal de bord a été tenu afin de suivre le fil de l'avancement de la recherche, de mettre à l'écrit les questionnements et les décisions. Une analyse thématique, telle que définie par Paillé et Mucchielli (2021), a été mise en œuvre tout au long de la démarche, et ce, à l'aide du logiciel Nvivo.

Les résultats de notre RD mettent en lumière les visées, les attributs et les modalités de fonctionnement essentiels souhaités d'un outil qui permet de consigner des informations au sujet des élèves afin de planifier sa DP. Puis, les résultats ont révélé six types d'informations que les participantes ont jugé utiles de considérer afin de planifier la DP dans une perspective inclusive. Au cœur des résultats, une partie est dédiée pour décrire l'outil codéveloppé, c'est-à-dire expliciter comment ces résultats se sont concrétisés dans un prototype. Cela permet de montrer l'alliance entre les résultats de recherche et les décisions prises pour le codéveloppement. Ensuite, les résultats mettent en lumière l'appréciation tant positive que négative relative à la valeur d'estime, l'utilisabilité, les utilités, les potentialités, les conditions nécessaires pour une utilisation optimale à la suite de leur mise à l'essai respective. Il a été ensuite discuté que les informations jugées utiles pour planifier la DP présentes dans l'outil sont en cohérence avec la perspective inclusive mise en évidence dans le cadre conceptuel. Puis, en interprétant les résultats, nous avons mis en lumière des façons de consigner qui sont plus porteuses pour réussir à garder des traces des informations au sujet des élèves dans le but de planifier la DP dans une perspective inclusive. En effet, ces façons de faire porteuses semblent s'inscrire dans une certaine démarche de consignation, de réflexion et d'analyse des

informations au sujet des élèves observés ou documentés pour en arriver à agir en différenciant. De plus, au cœur de cette démarche, la collaboration est au cœur des préoccupations lorsqu'il est question de bien connaître les élèves afin de différencier en plus d'être une caractéristique essentielle à l'éducation inclusive. Puis, nous constatons que, malgré toutes les bonnes intentions d'un outil permettant de soutenir le travail d'analyse des informations au sujet des élèves et de consignation, le temps et le sentiment d'urgence demeurent un enjeu auquel les personnes enseignantes font face. Nous réitérons l'importance, voire la nécessité, d'allouer du temps de planification reconnu aux enseignantes qui pourrait servir, entre autres, à consigner différentes informations au sujet des élèves pour planifier leur DP. Finalement, notre dernier constat relève de la méthodologie employée. En interprétant nos résultats, nous avons constaté un certain développement professionnel chez les participantes. En effet, c'est à travers les échanges, les réflexions sur la pratique et l'implication dans la mise à l'essai qu'il est possible de constater certains petits pas de plus en lien avec la démarche proposée dans l'outil que plusieurs participantes ont pu faire.

Ce projet de maîtrise présente différentes limites. Une première limite concerne la petite taille de notre groupe de participantes. En effet, nous croyons que l'importance accordée à la consignation et à l'analyse des informations consignées de certains types d'informations au sujet des élèves aurait pu s'avérer différente si le nombre de participantes avait été plus important et si le groupe avait été plus diversifié en termes d'années d'expérience.

Une deuxième limite concerne le temps disponible pour réaliser des boucles d'amélioration du prototype. En fait, dans le cadre d'un projet de maîtrise circonscrit dans le temps, nous n'avons pas été en mesure d'aller mettre à l'essai le produit avec d'autres personnes actrices du milieu de l'éducation, tant des personnes enseignantes qu'orthopédagogues. Même si l'objectif n'était pas de valider l'efficacité de l'outil, il aurait certainement été enrichissant d'impliquer de nouvelles personnes participantes afin d'apporter un éclairage plus nuancé et de permettre des ajustements plus ciblés. Dans cette même perspective, il aurait été intéressant d'observer le processus de consignation et d'analyse de ces traces en contexte réel d'enseignement. Or, l'un des grands constats de l'école d'été sur la RD tenu en 2021 est qu'il doit finir par avoir un point final à une RD, car malgré toute la rigueur et toute la participation recherchée, il faut aboutir à un premier produit final. Ajoutons à cela qu'il n'est pas toujours aisé de soutenir la participation optimale des personnes qui œuvrent dans les milieux. Le temps et leur disponibilité sont des facteurs à considérer, comme l'indiquent Gascon et Germain (2017) : « Ces partenariats sont toutefois exigeants en ce qui a trait au temps et à la disponibilité, et ils forcent le respect de l'ensemble des cadres formels de gestion en place dans chacun des établissements partenaires. » (p. 131).

Malgré ces quelques limites, cette recherche présente également des retombées considérables sur le plan scientifique et sur le plan social. Par les stratégies de collecte de données, en étant à l'écoute des propos des participantes, ce projet a permis de créer un espace de dialogue entre la pratique et la théorie, ce que Richard et Bélanger (2017) considèrent être un défi, car il existe encore un fossé entre la recherche et la pratique. Pour notre part, des présupposés théoriques ont été mis en discussion avec le discours

des participantes, notamment grâce à la méthodologie employée. À la lumière de cette rencontre pratique/théorie, cela a permis de codévelopper un outil d'aide à la planification de la DP dans une perspective inclusive qui est arrimée avec des besoins du terrain et les façons de faire en contexte d'enseignement au primaire. Alors, pour la communauté de pratiques, cet outil devient une ressource concrète qui peut être utile et utilisable, en partie ou dans son ensemble, dans la réalité professionnelle (Gascon et Germain, 2017) des personnes enseignantes, et même peut-être aussi dans celle des orthopédagogues. Pour la communauté scientifique, les résultats de recherche permettent une meilleure compréhension des besoins des personnes enseignantes dans les façons de faire pour y arriver ainsi que les conditions nécessaires quant à la consignation et à l'analyse des informations consignées au sujet des élèves dans le but de planifier sa DP dans une perspective inclusive. Cette contribution scientifique est d'autant plus singulière considérant qu'elle offre un éclairage sur des moyens concrets de relever certains défis liés à l'opérationnalisation de DP dans une perspective inclusive.

Or, la portée de certains résultats dépasse la pertinence du développement de l'outil. Nous considérons que certains d'entre eux offrent un nouvel éclairage sur certaines réalités au primaire concernant l'observation, la documentation, la consignation ainsi que l'analyse des informations dans le but de planifier la DP. De plus, rappelons que le recours à de nombreux ouvrages pédagogiques destinés aux personnes professionnelles a été nécessaire dans le cadre conceptuel, notamment à cause du peu d'écrits scientifiques qui se sont penchés sur la question plus pratique de la démarche d'observation, de documentation et de consignation en soutien à la planification de la DP dans une perspective inclusive. Finalement, nous croyons que notre projet de recherche

amène une certaine contribution sur le plan méthodologique. En effet, très peu de recherches ont réalisé une RD avec une implication continue des personnes actrices dans toutes les phases de la recherche (Bergeron et Bergeron, 2021) et très peu mobilisent la RD dans leurs études aux cycles supérieurs. Nous croyons que notre projet offre une originalité en ce sens. Notre projet constitue un exemple pour d'autres personnes étudiantes, car il fournit un exemple d'un calendrier de réalisation des phases de la démarche itérative de Bergeron et al. (2020), réalisable en quelques années, des stratégies et des outils de collecte de données pour favoriser le dialogue entre les participantes, tout en offrant la possibilité d'impliquer tout au long de la démarche tant des personnes expertes que des personnes du terrain.

Pour les dernières lignes de ce mémoire, nous souhaitons exposer des avenues intéressantes pour de futures recherches. Nous pensons qu'une prochaine recherche pourrait s'intéresser à l'utilisation de l'outil en contexte réel afin de mieux comprendre comment il est possible de concilier l'utilisation de l'outil dans les conditions actuelles de l'éducation où le temps semble manquer aux personnes actrices. Nous pourrions également porter un regard plus attentif sur les besoins des personnes enseignantes novices et les retombées d'un tel outil d'aide à la planification à la DP dans les premières années d'enseignement. Nous croyons qu'il serait aussi pertinent que de prochaines recherches puissent s'intéresser à ajuster l'outil à d'autres contextes et à comprendre les façons de faire : 1) au secondaire ; 2) à une équipe-école entière à des fins de collaboration au sein même de l'outil ; 3) à l'utilisation dans des provinces pancanadiennes.

RÉFÉRENCES

- Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, 49, 123-134. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w>
- Ainscow, M. et César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231-238. <https://doi.org/10.1007/BF03173412>
- Allal, L. (2007). Introduction. Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et pour la pratique en éducation. Dans L. Allal et L. Mottier Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p.7-23). De Boeck.
- Allenbach, M. (2015). Intervenir à l'école : les défis de la collaboration. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 1, 21-28. https://www.researchgate.net/publication/289066440_Intervenir_a_l%27ecole_les_defis_de_la_collaboration
- Allenbach, M., Borri-Anadon, C., Leblanc, M., Paré, M., Rebetez, F. et Tremblay, P. (2016). Les relations de collaboration entre enseignants et intervenants en transition vers l'inclusion scolaire. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p.71-86). De Boeck Supérieur.
- Anadón, M. (2021). Les repères sociaux et épistémologiques. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (4^e édition revue et mise à jour, p.17-50). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Anderson, K. M. (2007). Differentiating instruction to include all students. *Preventing School Failure*, 51(3), 49-54. https://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1H1QYBMQZ-LVS4GQ-5CW/Anderson_DI.pdf
- Araújo-Oliveira, A., Lisée, V., Lenoir, Y. et Maubant, P. (2011). Planification des savoirs d'enseignement chez de futures enseignantes au primaire au Québec. Résultats d'une enquête par entrevues. Dans P. Maubant (dir.), *Enjeux de la place des savoirs dans les pratiques éducatives en contexte scolaire : compréhension de l'acte d'enseignement et défis pour la formation professionnelle des enseignants* (p.129-156). Presses de l'Université du Québec.

- Armstrong, A. C., Armstrong, D. et Spandagou, I. (2010). *Inclusive education. international policy and practice*. SAGE publications.
- Aucoin, A. et Vienneau, R. (2015). L'inclusion scolaire et la dénormalisation. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3e éd., p.49-64). Presses de l'Université du Québec.
- Baribeau, C. (2005). Le journal de bord du chercheur. *Recherches Qualitatives*, Hors série (2), 98-114. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/CBaribeau%20HS2-issn.pdf
- Barry, A. (2004). Différenciation et diversification : clarification conceptuelle et enjeux. *Vie Pédagogique*, 130, 20-24. <https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs22584>
- Barry, A. (2010). Du rapport Warnock à la loi du 11 février 2005 : how to insight into the special needs? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 49(1), 217-230. <https://doi.org/10.3917/nras.049.0217>
- Bauer, S. et Borri-Anadon, C. (2021). De la reconnaissance à l'invisibilisation : une modélisation des enjeux conceptuels de la diversité en éducation inclusive. *Alterstice*, 10(2), 45-55. <https://doi.org/10.7202/1084912ar>
- Beaupré, P. et Landry, L. en collaboration avec Tétrault, S. (2015). Les ressources qui gravitent autour de l'enseignant et de l'élève en contexte. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3e édition, p.183-202). Presses de l'Université du Québec.
- Bélair, L. M., Lebel, C., Sorin, N., Roy, A. et Lafortune, L. (2007). Pour des réflexions sur l'évaluation et la régulation des apprentissages dans le collectif régulation et évaluation des compétences en enseignement. Dans L. M. Bélair, C. Lebel, N. Sorin, A. Roy et L. Lafortune (dir.), *Régulation et évaluation des compétences en enseignement – Vers la professionnalisation* (p.24-31). Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives : le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation*. [Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal et Université du Québec à Trois-Rivières]. Archipel. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/7022>
- Bergeron, L. (2015). La planification de l'enseignement a priori en fonction de la diversité des élèves – Une logique préventive et proactive. Dans N. Rousseau, *La pédagogie*

de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant (3e édition, p.375-397). Presses de l'Université du Québec.

Bergeron, L. (2016). *La planification de l'enseignement et la gestion pédagogique de la diversité des besoins des élèves en classe ordinaire : une recherche collaborative au primaire*. [Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Trois-Rivières et Université du Québec à Montréal]. Cognitio. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8015>

Bergeron, L. (2021). Le temps scolaire et sa place dans la dynamique décisionnelle d'enseignantes pour prendre en compte la diversité des besoins des élèves. *Éducation et socialisation*, 59. <https://doi.org/10.4000/edso.13801>

Bergeron, G. et Bergeron, L. (2021). La recherche-développement, la recherche-action et la recherche collaborative – Des contributions différentes pour améliorer des situations éducatives. Dans L. Bergeron et N. Rousseau (dir.), *La recherche-développement en contextes éducatifs. Une méthode alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques* (p. 101-116). Presses de l'Université du Québec.

Bergeron, L., Bergeron, G. et Lacerte, J. (2024). Le concept de besoin dans la prise en compte de la diversité en éducation : un essai de synthèse sur les façons l'appréhender et les lieux de tension lors de son identification. *Éducation & formation*, (e-323), 87-102. <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=43&page=3>

Bergeron, L., Bergeron, G., Lachance, A. et Barthos, M. (2024). L'éducation inclusive : approches, écueils possibles et points de vigilance. Dans C. Beaudoin, *La diversité en contextes éducatifs* (p.129-164). Presses de l'Université du Québec.

Bergeron, G., Houde, G.B., Prud'homme, L. et Abat-Roy, V. (2021). Le sens accordé à la différenciation pédagogique par des enseignants du secondaire: quels constats pour le projet inclusif? *Éducation et socialisation*, 59. 1-18. <https://doi.org/10.4000/edso.13814>

Bergeron, G. et Prud'homme, L. (2018). Processus de changement vers des pratiques plus inclusives : étude de la nature et de l'impact de conflits cognitifs. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 72-104. <https://doi.org/10.7202/1054158ar>

Bergeron, G., Prud'homme, L., Fortier, M.-P., Ouellet, K., Bergeron, L., Gagné, M.-A. et Bilodeau, J. (2024). Vers une différenciation pédagogique intégrée à la pratique du secondaire : étude multicas de trois enseignant·e·s. *Éducation & Formation*, (e-323), 74-86. <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=43&page=3>

- Bergeron, L. et Rousseau, N. (2021). Avant-propos. Dans L. Bergeron et N. Rousseau (dir.), *La recherche-développement en contextes éducatifs. Une méthode alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques* (p. XXV-XXX). Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Bergeron, G. (2021). Quelques propositions méthodologiques pour une recherche-développement dans les contextes éducatifs. Dans L. Bergeron et N. Rousseau (dir.), *La recherche-développement en contextes éducatifs. Une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques* (p.35-56). Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Dumont, M. (2021). Une opérationnalisation de la recherche-développement menée en contextes éducatifs. Dans L. Bergeron et N. Rousseau (dir.), *La recherche-développement en contextes éducatifs. Une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques* (p.25-44). Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, L., Rousseau, N., Bergeron, G., Dumont, M., Massé, L., St-Vincent, L.-A. et Voyer, D. (2020). *Démarche itérative de recherche-développement*. Document inédit, Laboratoire sur la recherche-développement au service de la diversité. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Bergeron, G. et St-Vincent, L.-A. (2011). L'intégration scolaire au Québec : regarde exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 272-295. <https://doi.org/10.7202/1007738ar>
- Borri-Anadon, C. (2016). Les défis et les enjeux de la prise en compte de la diversité. Dans C. Borri-Anadon, P. Doray et C. Lessard (dir.), *50 ans d'éducation au Québec* (p.171-177). Presses de l'Université du Québec.
- Borri-Anadon, C., Potvin, M. et Larochelle-Audet, J. (2015). La pédagogie de l'inclusion : Une pédagogie de la diversité. Dans N. Rousseau, *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3e éd., p.49-64). Presses de l'Université du Québec.
- Braut-Labbé, A. (2015). *Étude de la réalité professionnelle des enseignants du primaire et impact perçu sur la persévérance et la réussite des élèves: perspectives comparées d'enseignants novices, en mi-carrière et seniors pour le programme d'Actions concertées*. Université de Sherbrooke. <https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/etude-de-la-realite-professionnelle-des-enseignants-du-primaire-et-impact-percu-sur-la-persévérance-et-la-réussite-des-élèves-perspectives-comparées-denseignants-novices-en-mi-carrière-et-se/>
- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences : guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Chenelière Éducation.

- Caron, J. (2008). *Différencier au quotidien : Cadre d'expérimentation avec points de repère et outils-supports*. Chenelière Éducation.
- Chaubert, A. (2012). Observer d'abord! *Prismes*, (17), 30-31. <https://www.hepl.ch/files/live/sites/files-site/files/unite-communication/prismes/numero-17/articles/prismes-17-observer-d-abord-alain-chaubert-novembre-2012-hep-vaud.pdf>
- Class, B. et Schneider, D. (2013). La recherche Design en Education : vers une nouvelle approche? *Frantice.net*, 7, 5-16.
- Conseil Supérieur de l'Éducation. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves : S'adapter à la diversité des élèves de la maternelle à la 5e année du secondaire*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/ecole-riche-eleves-50-0500/>
- Cunningham, A. E., Etter, K., Platas, L. Wheeler, S. et Campbell, K. (2015). Professional development in emergent literacy : A design experiment of Teacher Study Groups. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 62-77. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.12.002>
- Desombre, C., Carpentier, J., Vincent, E., Sansen, J., Maiffret, C. et Ryckebusch, C. (2013). Identifier des besoins éducatifs particuliers : analyse des obstacles et propositions pour l'action. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 62(2), 197-207. <https://doi.org/10.3917/nras.062.0197>
- Desrochers, A. et Guay, M.-H. (2020). L'évolution de la réponse à l'intervention : d'un modèle d'identification des élèves en difficulté à un système de soutien à paliers multiples. *Enfance en difficulté*, 7, 5-25. <https://doi.org/10.7202/1070381ar>
- Dodge, J. (2017). *25 activités d'évaluation pour la classe différenciée : pour vérifier rapidement la compréhension en cours d'apprentissage*. Chenelière éducation.
- Drainville, R. (2023). Élaboration et mise à l'essai d'un dispositif pédagogique reposant sur la perspective vygotkienne : soutenir l'émergence de l'écrit des enfants à l'éducation préscolaire en contexte de jeu symbolique. [Thèse de doctorat inédite, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue]. Depositum. <https://depositum.ugat.ca/id/eprint/1403>
- Ducharme, D. (2018). Le respect des droits des élèves HDAA et l'organisation des services éducatifs dans le réseau scolaire québécoise : une étude systémique. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse https://cdpdj.qc.ca/storage/app/media/vos-droits/qu-est-ce-que/droits-des-eleves-HDAA/etude_inclusion_EHDAA.pdf

- Ebersold, S. (2009). « Inclusion ». *Recherche et Formation*, (61), 71-83.
<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.522>
- Elisabeth, M.-M. et Saidou, V. B. (2020). *L'école inclusive et les acteurs du système éducatif : État des lieux des représentations* [Master, Université de la Réunion]. HAL open science. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02558188v1>
- Fillion, P.-L., Bergeron, G., Prud'homme, L. et Traver Marti, J.A. (2016). Conclusion : L'éducation à la citoyenneté démocratique : un enjeu fondamental associé au projet d'inclusion scolaire et aux pratiques de différenciation pédagogique. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p.153-166). De Boeck Supérieur.
- Fédération des syndicats de l'enseignement CSQ (2018). *Référentiel : les élèves à risque et HDAA* [En ligne]. Repéré à <http://referentielhdaa.fse.lacsq.org/>
- Forget, M.-H. (2021). Pour une écriture descriptive de la fabrication des résultats en recherche qualitative. Dans M.-H. Forget et A. Malo (dir.), *(Se) Former à et par l'écriture du qualitatif* (p.85-118). Les Presses de l'Université Laval.
- Forget, A. et Lehraus, K. (2015). La différenciation en classe : qu'en est-il des pratiques réelles des enseignants? *Formation et profession*, 23(3), 70-84. 4.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.287>
- Fortier, M., Noël, I., Ramel, S. et Bergeron, G. (2018). Intégration scolaire, éducation inclusive et représentation des enseignants: de la formation initiale à la communauté éducative. *Revue des sciences de l'éducation*, 44 (1), 12-39.
<https://doi.org/10.7202/1054156ar>
- Fuchs, D. et Fuchs, L. S. (2016). Responsiveness-To-Intervention : A "Systems" Approach to Instructional Adaptation. *Theory Into Practice*, 55(3), 225-233.
<https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1184536>
- Gascon, H. et Germain, M.-P. (2017). La recherche-développement, une méthode centrée sur l'élaboration d'un produit – L'exemple de PIALEF. Dans P. Beaupré, R. Laroui et M.-H. Hébert, *Le chercheur face aux défis méthodologiques de la recherche : freins et leviers* (p.151-164). Presses de l'Université du Québec.
- Gaudreau, L., Legault, F., Brodeur, M., Hurteau, M., Dunberry, A., Séguin, S.P. et Legendre, R. (2008). *Rapport d'évaluation de l'application de la Politique de l'adaptation scolaire*. Déposé au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de l'Adaptation scolaire. Montréal : UQAM.

- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Guérin.
- Genest, S. et Valiquette, M.-C. (2007). *Portrait de classe* [PDF en ligne]. <http://www.preventionscolaire.ca/doc/Portraitclasse.pdf>
- Girouard-Gagné, M. (2017). *Interactions entre le sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe et les pratiques de différenciation pédagogique d'enseignants du primaire à Montréal*. [Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal]. Papyrus. <https://hdl.handle.net/1866/18356>
- Guay, M.-H. et Prud'homme, L. (2018). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p.235-264). Presses de l'université de Montréal.
- Harvey, S. (2007). *Développement d'un logiciel-outil formatif pour les personnes bénévoles et d'un modèle proposant des principes adaptés à ce contexte* [Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal et Université du Québec à Trois-Rivières]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/712/>
- Harvey, S. et Loiselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28\(2\)/harvey\(28\)2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28(2)/harvey(28)2.pdf)
- Hattie, J. (2017). *L'apprentissage visible pour les enseignants : connaître son impact pour maximiser le rendement des élèves*. Presses de l'Université du Québec.
- Houlfort, N. et Sauvé, F. (2010). *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*. École nationale d'administration publique. <https://depot.erudit.org/id/003212dd>
- Hume, K. (2009). *Pour une pédagogie différenciée au secondaire*. ERPI.
- Issaieva, E. et Scipion, R. (2020). Face à l'inclusion scolaire : conceptions et pratiques des enseignants en Guadeloupe. *Spirale – Revue de recherches en éducation*, 65(1), 69-85. <https://doi.org/10.3917/spir.651.0069>
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. De Boeck.
- Kahn, S. et Rolland, E. (2021). De l'enseignement mutuel à la pédagogie différenciée : la place de l'enseignement simultané. *Éducation et socialisation*, (59). <https://doi.org/10.4000/edso.13800>

- Kitzinger, J. (1995). Qualitative Research : Introducing focus groups, *BMJ*, 311(70000), 299-302. [10.1136/bmj.311.7000.299](https://doi.org/10.1136/bmj.311.7000.299)
- Kohout-Diaz, M. (2018). *L'éducation inclusive : Un processus en cours*. Érès.
- Lafortune, L., Prud'homme, L., Sorin, N. (dir.). (2011). *Manifeste pour une école compétente*. Presses de l'Université du Québec.
- Langelaan, B. N., Gaikhorst, L. Smets, W. et Oostdam, R. J. (2024). Differentiating instruction : Understanding the key elements for successful teacher preparation and development. *Teaching and Teacher Education*, 140(2), 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104464>
- Laroui, R. et de la Garde, R. (2017). L'entretien semi-dirigé et ses principaux défis. Dans P. Beaupré, R. Laroui. et M.-H. Hébert (dir.), *Le chercheur face aux défis méthodologiques de la recherche : freins et leviers* (p.191-203). Presses de l'Université du Québec.
- Laveault, D. (2012). Autorégulation et évaluation-soutien d'apprentissage. Dans L. Mottier-Lopez et G. Figari (dir), *Modélisations de l'évaluation en éducation: Questionnements épistémologiques* (p.115-130). De Boeck supérieur.
- Legrand, L. (1994). Pédagogie différenciée. Dans P. Champy et C. Etévé, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (p. 728-734). Nathan.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3 éd.). Guérin.
- Leroux, M. et Paré, M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves : des pistes pour différencier, adapter et modifier son enseignement*. Chenelière Éducation.
- Leroux, M. (2024). Planifier la Différenciation de son enseignement : Tracer plusieurs sentiers et prévoir les embûches pour considérer pleinement la diversité. Dans S. Viola et É. Tremblay-Wragg (dir.), *Passeport pour la planification au primaire* (p.145-170). JFD Éditions.
- Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherche Qualitatives*, 27(1), 40-59. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27\(1\)/loiselle.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27(1)/loiselle.pdf)
- Magnan, M.-O., Pilote, A., Vidal, M. et Collins, T. (2021). Le processus de construction des étiquettes dans les interactions scolaires. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan, J. Larochelle-Audet et J.-L. Ratel (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation* (2^e éd., p.128-138). Fides Éducation.

- Maltais, S., Auclair, I. et Brière, S. (2021). Les entretiens de groupe. Dans I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (7^e éd., p.319-338). Presses de l'Université du Québec.
- Massé, L. (2015). Les stratégies d'enseignement pour une classe inclusive. Dans N. Rousseau, *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd., p.421-452). Presses de l'Université du Québec.
- Meyer, A., Rose, D.H. et Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning*. CAST Professional Publishing.
- Meirieu, P. (2004). *Faire l'école, faire la classe : démocratie et pédagogie*. ESF éditeur.
- Meirieu, P. (2018). *La Riposte – Écoles alternatives, neurosciences et bonnes vieilles méthodes : pour en finir avec les miroirs aux alouettes*. Autrement.
- Ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ]. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : Politique de l'adaptation scolaire*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/politi00F_2.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ]. (2006). *Programme de formation à l'école québécoise : Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/primaire/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MÉES]. (2012). *Référentiel d'intervention en lecture*, Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/Referentiel-Lecture_section2.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2014a). *Précisions sur la flexibilité pédagogique, les mesures d'adaptation et les modifications pour les élèves ayant des besoins particuliers*. Gouvernement du Québec. <https://www.cssdqs.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2016/10/Pr%C3%A9cisions-sur-la-flexibilit%C3%A9-p%C3%A9dagogique-les-mesures-dadaptation-et-les-modifications-pour-les-%C3%A9l%C3%A8ves-ayant-des-besoins-particuliers-MEES.pdf>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2014b). *Rapport d'évaluation : Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/14_00124_Rapport_pol_integration_scolaire_educ_interculturelle_2013.pdf

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MÉES]. (2017a). *Politique de la réussite éducative : Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MÉES]. (2017b). *Référentiel d'intervention en écriture*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ]. (2021). *Différenciation pédagogique : Soutenir tous les élèves pour favoriser la réussite éducative*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/differentiation-pedago.pdf
- Moldeveneau, M., Grenier, N. et Steichen, C. (2016). La différenciation pédagogique : représentations et pratiques rapportés d'enseignantes du primaire. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 51(2), 745-769.
<https://doi.org/10.7202/1038601ar>
- Mukamurera, J. et Balleux, A. (2013). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation – Le cas du Québec. *Recherche et formation*, 74.
<http://journals.openedition.org/rechercheformation/2129>
- National Center on Response to intervention. (2010, avril). Essential Components of RTI – A Closer Look at Response to Intervention.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED526858.pdf>
- Nelson, L.L. (2021). *Design and Deliver : Planning and Teaching – Using Universal Design for Learning* (2^e éd.). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Noël, I. (2019). Construction de la notion d'« élève à besoins éducatifs particuliers » par de jeunes enseignants durant leur première année de pratique professionnelle : du sens individuel au sens collectif. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(1), 53–70. <https://doi.org/10.7202/1040804ar>
- Office de la langue française [OQLF]. (2025). *Grand dictionnaire terminologique*. Dans Vitrine linguistique [en ligne]. Gouvernement du Québec.
<https://www.oqlf.gouv.qc.ca/>
- Olivier de Sardan, J.-P. (1995). *Anthropologie et développement : essai en socio-anthropologie du changement social*. J.-M. Tremblay.
<http://dx.doi.org/doi:10.1522/030331702>

- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5^e éd). Armand Colin.
- 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 inédite, Université à Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/6293>
- Paré, M. et Trépanier, N.S. (2015). L'individualisation de l'enseignement pour les élèves intégrés en classe ordinaire. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3^e éd., p.233-256). Presses de l'Université du Québec.
- Patel, D. et Kim, N. (2024). Differentiated Instruction in Mixed-Ability Classrooms: Experiences of Special Education Teachers. *Psychological Research in Individuals with Exceptional Needs*, 2(3), 13-20. <https://doi.org/10.61838/kman.prien.2.3.3>
- Perrenoud, P. (2012). *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée*. ESF Éditeur.
- Perrenoud, P. (2014). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action* (6^e édition). ESF Éditeur.
- Pratt, D. D. (2005). Five perspectives on teaching in adult and higher education. Krieger.
- Prud'homme, L. (2007). *La différenciation pédagogique: analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche action-formation* [Thèse de doctorat inédite, Université du Québec en Outaouais]. Archipel : <https://archipel.uqam.ca/745/1/D1599.pdf>
- Prud'homme, L. (2015). Se former pour un enseignement pour tous les élèves. Dans N. Rousseau, *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3^e édition, p.345-374). Presses de l'Université du Québec.
- Prud'homme, L. et Bergeron, G. (2012). Au-delà de la communication des contenus : une vision plus flexible de l'enseignement. *Prismes* (17), 12-13. <https://www.hepl.ch/files/live/sites/files-site/files/unite-communication/prismes/numero-17/articles/prismes-17-une-vision-plus-flexible-de-lenseignement-luc-prudhomme-genevieve-bergeron-novembre-2012-hep-vaud.pdf>
- Prud'homme, L., Bergeron, G. et Borri-Anadon, C. (2021). Apprendre à différencier : défis professionnels et pistes d'action pour reconnaître, valoriser et tirer parti de la diversité. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan, J. Larochelle-Audet et J.-L. Ratel (dir.),

La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation (2^e éd., p.208-219). Fides Éducation.

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*, 3(1), <https://doi.org/10.25071/1916-4467.16953>

Prud'homme, L., Paré, M., Leblanc, M., Bergeron, G., Sermier Deessemontet, R. et Noël, I. (2016). La différenciation pédagogique dans une perspective inclusive : quand les connaissances issues de la recherche rencontrent le projet d'éducation pour tous. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin, P. et R. Vienneau. *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p.123-138). DeBoeck supérieur.

Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S. et Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 39(2), 6-22. <https://doi.org/10.7202/1007725ar>

Przesmycki, H. (2004). *La pédagogie différenciée*. Hachette.

Ramel, S. et Vienneau, R. (2016). Des fondements sociologiques de l'inclusion scolaire aux injonctions internationales. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Boivin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p.25-37). DeBoeck supérieur.

Richard, V. et Bélanger, M. (2017). La participation d'enseignants à la recherche en éducation : Représentation de la recherche, perfectionnement professionnel et dynamique de classe. Dans P. Beaupré, R. Laroui et M.-H. Hébert (dir.), *Le chercheur face aux défis méthodologiques de la recherche : freins et leviers* (p.51-60). Presses de l'Université du Québec.

Rousseau, N., Prud'homme, L. et Vienneau, R. (2015). C'est mon école à moi aussi...Les caractéristiques essentielles de l'école inclusive. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : Un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd., p.5-48). Presses de l'Université du Québec.

Rousseau, N., Voyer, D. et Mercure, C. (2021) Les outils de collecte de données à exploiter dans le cadre d'une recherche-développement en contextes éducatifs. Dans L. Bergeron et N. Rousseau (dir.), *La recherche-développement en contextes éducatifs : une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques* (p.45-64). Presses de l'Université du Québec.


- Savoie-Zajc, L. (2016). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale – De la problématique à la collecte de données* (p. 273-296). Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2021). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (4^e édition revue et mise à jour, p.191-218). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Scarpolo, G et MacKinnon, S. (2021). Student voice as part of differentiated instruction: students' perspectives. *Educational Review*, 76(4), 774-791. <https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2047617>
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIX^e au XXI^e siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Les Presses de l'Université Laval.
- Tardif, J. (2017). Des repères conceptuels à propos de la notion de compétence, de son développement et de son évaluation. Dans J. Tardif (dir.), *Organiser la formation à partir de compétences* (p.15-37). DeBoeck Éditeur.
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123–139. <https://doi.org/10.7202/018993ar>
- Tomlinson, C. A. (1999). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. ASCD, Alexandria.
- Tomlinson, C.-A. (2004) *La classe différenciée*. Chenelière éducation.
- Tomlinson, C.-A. (2010). *Vivre la différenciation en classe*. Chenelière éducation.
- Tomlinson, C.-A. et Imbeau, M. B. (2010). *Leading and Managing a Differentiated Classroom*. ASCD.
- Tomlinson, C.-A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C.M., Moon, T.R., Brimijoin, K., Conover, L.A. et Reynolds, T. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2-3), 119-145. <https://doi.org/10.1177/016235320302700203>
- Tomlinson, C.-A. et McTighe, J. (2010). *Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours*. Chenelière Éducation.
- Tomlinson, C.-A. (2014) *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners* (2^e édition). ASCD.
- Tomlinson, C.-A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3^e édition). ASCD.

- Tomlinson, C.-A. et Imbeau, M. B. (2023). *Leading and managing a differentiated classroom* (2^e édition). ASCD.
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire : dispositifs et pratiques pédagogiques*. De Boeck.
- Tremblay, P. (2015). Le coenseignement : condition suffisante de différenciation pédagogique? *Formation et profession*, 23(3), 33-44.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.276>
- Turse, K. A. et Albrecht, S. F. (2015). The ABCs of RTI: An Introduction to the Building Blocks of Response to Intervention. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 59(2), 83-89.
<https://doi.org/10.1080/1045988X.2013.837813>
- UNESCO. (2005). *Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à « l'éducation pour tous »*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224_fre
- UNESCO. (2019). *Vers une éducation inclusive : l'essentiel des tables rondes techniques de l'UNICEF et de l'IIPE sur la planification de l'éducation inclusive tenant compte du handicap*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372193_fre
- UNESCO. (2020). *Enseignement inclusif : préparer tous les enseignants à enseigner à tous les élèves. (Document d'orientation 43)*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374447_fre
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement* (2^e édition). De Boeck.
- Van der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels : éducation, (para)médical, travail social* (3^e édition). De Boeck.
- Vanlint, A. (2021). Le journal de bord comme outil de terrain. Dans F. Piron et É. Arsenault (dir.), *Guide décolonisé et pluriversel de formation à la recherche en sciences sociales et humaines* (module 7). Éditions science et bien commun.
<https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/projetthese/chapter/le-journal-de-bord-ou-de-terrain/>
- Verret, C., Bergeron, G., Grenier, J. et Massé, L. (2023). Les pratiques différenciées pour répondre aux besoins de tous les élèves en éducation physique et à la santé. Dans S. Turcotte, J.-F. Desbiens, C. Borges, J. Grenier et D. Pasco (dir.). *L'enseignement de l'éducation physique en contexte scolaire* (p.311-348). Les éditions JFD.

- Vienneau, R. (2004). Impact de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (2e édition, p. 125-152). Presses de l'Université du Québec.
- Vienneau, R. (2016). Introduction. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p.21-24). De Boeck Supérieur.
- Vienneau, R. et Thériault, C. (2015). Les effets de l'inclusion scolaire : Une recension des écrits (2000 à 2014). Dans N. Rousseau, *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3e édition, p.89-131). Presses de l'Université du Québec.
- Vilatte, J.-C. (2007, décembre). « L'entretien comme outil d'évaluation » [copie d'une formation donnée à Lyon], (p.1-65), https://www.lmac-mp.fr/telecharger.php?id_doc=48
- Whitten, E., Esteves, K.J. et Woodrow, A. (2012). *La réponse à l'intervention – Un modèle efficace de différenciation pédagogique* (adapté par D.D. Derrers). Chenelière Éducation.
- Zakhartchouk, J.-M. (2021). *Enseigner en classes hétérogènes* (4^e édition enrichie). ESF Sciences humaines.

APPENDICE A

La fiche de sollicitation

<p align="center">Vous avez l'habitude de consigner des informations au sujet de vos élèves?</p> <p align="center">Nous avons besoin de vous pour cette recherche!</p>	
<p align="center">Participer à un projet de recherche sur l'élaboration d'un outil de consignation d'informations au sujet des élèves en soutien à la mise en œuvre de la différenciation pédagogique dans une perspective inclusive.</p>	
<p>Vos engagements à cette recherche impliquent de participer à trois groupes de discussion pour partager vos façons de faire, vos besoins pour faire mieux ainsi que vos suggestions d'amélioration sur un outil en développement.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La durée de chacune des rencontres sera de 60 minutes; - Elles se dérouleront à distance grâce à l'application Zoom; - À la fin, vous aurez accès à l'outil développé au cours de ce projet. 	
<p align="center">Pour manifester votre intérêt, vous n'avez qu'à envoyer un courriel à janique.lacerte@uqtr.ca en écrivant : Je suis intéressé-e à votre projet de recherche!</p>	
 <p>Université du Québec à Trois-Rivières</p>	<p align="right">Janique Lacerte, étudiante-chercheure Sous la supervision de Léna Bergeron, Ph.D. et Geneviève Bergeron, Ph.D, Département des sciences de l'éducation</p> <p align="right"><small>Numéro du certificat : CER-22-294-07.10 Certificat émis le 20 janvier 2022</small></p>

APPENDICE B

Trois pages du journal de bord de l'étudiante-chercheuse liées à la recension des écrits

Français				
Descripteurs	Ma question Portrait de classe : Comment construire un outil pertinent et efficace au service des élèves et de l'équipe-école?			
	Concept « Outil »	ET OND	Concept « Elèves »	Concept « Enseignement »
	« Profil de groupe-classe » OU / OR « Portrait de classe » « Portrait individuel » OU / OR « Profil de l'élève » OU / OR « Fiche individuelle de l'élève »		« Besoin » « Prise en compte des besoins » « Hétérogénéité » « Diversité » « Différences » « Difficultés » Diffraction	Inclus* « Inclusion scolaire » « Différenciation » « Différenciation pédagogique » « Enseignement » « Intentions »
Anglais (Éauthèse et Ternium plus)				
Descripteurs	Ma question Portrait de classe : Comment construire un outil pertinent et efficace au service des élèves et de l'équipe-école?			
	Concept « Outil »	ET OND	Concept « Elèves »	Concept « Enseignement »
	« Group-class profile » ou « Class portrait » « Individual portrait » ou « Student profile » ou « EVO Evaluation »		Need* « Need » « Consideration of needs » « Heterogeneity » « Diversity » « Differences » « Difficulties »	Inclus* « School inclusion » « Differentiation » « Educational differentiation » « Education » « Intentions »
J'en ai beaucoup et je ne pourrai faire le tour du sujet				

Le projet vise à **DÉVELOPPER UN OUTIL PÉDAGOGIQUE** qui permettra aux enseignants de mieux identifier les caractéristiques des élèves susceptibles d'aider ou de nuire à leur apprentissage (Portrait de classe/Fiche de suivi). Voici la grande question directrice pour ce projet en ce moment :

Question de lecture : Portrait de classe : Comment construire un outil pertinent et efficace au service des élèves et de l'équipe-école?

Que doit-on prendre en compte pour développer un outil susceptible d'aider les enseignants qui veulent utiliser un portrait de classe pour prendre en compte les besoins des élèves dans leur enseignement?

Pour y arriver, il sera nécessaire de répondre à ces différentes intentions et questions grâce à une recension des écrits.

- Définir ce qu'est un **portrait de classe**.
 - Qu'est-ce qu'un portrait de classe?
 - A-t-il d'autres noms?
 - À quoi sert-il? → Attributs d'élèves
- Déterminer les **caractéristiques** de cet outil.
 - Quelles sont les caractéristiques des outils existants?
 - Quelle forme peut-il prendre?
- Déterminer les **pratiques existantes** et leur pertinence.
 - Quelles sont les pratiques qui permettent d'obtenir des informations afin de mieux connaître les élèves?
 - Pourquoi est-ce pertinent de connaître les caractéristiques individuelles des élèves d'une classe?
 - En quoi ces pratiques sont-elles aidantes dans le travail de l'enseignant?
 - Quels défis/difficultés rencontrent les enseignants quand vient le temps de créer/utiliser un portrait de classe?
- Déterminer les **informations sur les apprenants** qui peuvent être utiles pour les acteurs du milieu scolaire (Comment?).
 - Quelles informations sur l'apprenant doivent être prises pour bonifier les interventions auprès des élèves?
 - Comment créer un portrait de tout le groupe sans se centrer sur les élèves en difficultés ou en échec?
 - Quels défis/difficultés rencontrent les enseignants quand vient le temps de prendre en compte la diversité des élèves?
 - Pourquoi est-ce important de tenir compte de la diversité?

Quel outil pédagogique proposer aux enseignants qui veulent créer un portrait de classe efficace pour leurs pratiques? 1

APPENDICE C

Le protocole d'entretien de groupe 1



Protocole d'entretien de groupe pour sonder et comprendre les besoins des participants

Rôle de l'animateur

Dégager du témoignage les caractéristiques plus globales qui sont énoncées.

1. Établissement du lien

Remercier chaleureusement ;

Présenter le fonctionnement et les considérations éthiques.

2. Mise en contexte et visée générale de l'entretien

L'objectif de cet entretien est de déterminer ce qui peut vous soutenir dans l'analyse des besoins, notamment afin de consigner des informations au sujet des élèves, dans le but ultime de faciliter la mise en œuvre de la DP.

En effet, nous partons des prémisses suivantes. Un outil de consignation d'informations au sujet des élèves devrait :

- 1) Dépasser la centration sur les caractéristiques pour en arriver à réfléchir à des actions pédagogiques ;
- 2) Permettre une vision de groupe tout en considérant l'unicité de chacun ;
- 3) Permettre d'assurer un enseignement équitable et accessible ;

Le présent protocole présente les questions qui seront abordées dans l'entretien de groupe. Cependant, il est possible que des questions de relance ou de précision qui ne sont pas inscrites dans le protocole soient posées pour mieux approfondir une question particulière.

3. Questions générales

Pour identifier le problème et son contexte

- › À quoi devrait servir un outil de consignation ?
- › Quelle forme devrait-il/pourrait-il prendre ?
- › De quelle façon l'utiliseriez-vous ? Quand ? Avec qui ?
- › Comment consignez-vous ces informations ?
 - Quels outils/ressources vous soutiennent lorsque vous voulez consigner des informations sur vos élèves ? Pourquoi ceux-là ?
 - En quoi les outils/ressources que vous utilisez sont-ils imparfaits ?
- › Dans quelle mesure cette consignation vous est-elle utile dans votre planification ou dans votre enseignement ?
- › De quelles informations sur vos élèves gardez-vous des traces écrites ? Donnez un exemple.
- › Quelles informations sur vos élèves vous semblent pertinentes quand vient le temps de planifier votre enseignement ?

Pour identifier et prioriser les besoins

Considérant votre expérience,

- › Qu'est-ce qui vous semble plus complexe lorsqu'il vient le temps de consigner les informations sur vos élèves ?
- › Quel(s) défi(s) ou obstacle(s) vivez-vous lorsque vous consignez ces informations ?
 - En quoi les outils/ressources que vous utilisez sont-ils imparfaits ?

Pour identifier et prioriser les solutions

En fonction de votre expérience et de la discussion que nous venons d'avoir...

- › Qu'avez-vous tenté ou mis en place, avant aujourd'hui, pour consigner des informations sur vos élèves qui puissent vous servir dans votre planification de votre enseignement et de la DP ?
- › Qu'est-ce qui pourrait vous aider à planifier une DP réfléchie ?
 - Parmi les solutions envisagées, laquelle vous semble prioritaire ?
- › Quelles particularités sont nécessaires pour que l'outil de consignation puisse être en cohérence avec les finalités et les préoccupations au cœur de la DP ?

Autres

- › Avez-vous autre chose à ajouter ?

4. Fin de l'entretien

Résumer les propos en relevant les éléments importants ;
Faire valider le résumé ;
Demander au participant s'il a des choses à ajouter ou ses impressions ;
Remercier à nouveau ;
Rappeler les considérations éthiques.

5. Impressions à la suite de l'entretien (à consigner dans le journal de bord)

Détails techniques ;
Non-verbal des sujets durant l'entretien ;
Déroulement ;
Anecdotes significatives ;
Commentaires quant aux visées générales et spécifiques ;
Recommandations pour la suite,
Recommandations pour l'analyse.

APPENDICE D

Le protocole d'entretien de groupe 2



Protocole d'entretien de groupe pour valider le cahier des charges et les propos des participantes + présentation du modèle général

Rôle de l'animateur

Dégager du témoignage les caractéristiques plus globales qui sont énoncées.

1. Établissement du lien

Remercier chaleureusement ;

Présenter le fonctionnement et les considérations éthiques.

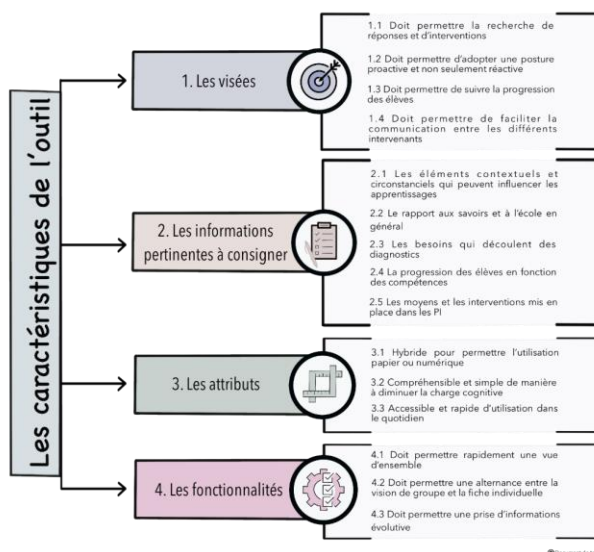
2. Mise en contexte et visée générale de l'entretien

L'objectif de cet entretien est de vérifier ma compréhension et mon interprétation de vos propos de notre dernière rencontre.

- > C'est vraiment vous que je veux entendre.
- > Quelquefois, je vais vous poser des questions qui vont vous sembler simples. Mais, j'ai besoin de vos mots pour vérifier si j'ai bien compris. Vous allez pouvoir apporter des nuances, ajouter des choses et même mentionner s'il y a des choses dont vous n'êtes pas d'accord. Au terme de la rencontre, nous nous serons entendues sur un certain nombre de caractéristiques pour le développement de l'outil.
- > Même fonctionnement que la dernière fois : 1) lever la main pour prendre la parole (idée = pas couper) et 2) c'est confidentiel ce qui se dit ici, autant les propos, l'outil et les participantes
- > Présenter les balises, qui sont les caractéristiques à la lumière de mon interprétation et vous pourrez ajouter, compléter ou mentionner si vous n'êtes pas d'accord. N'hésitez surtout pas.

3. Questions liées au cahier des charges

Réalisation du tour de chacune des balises en présentant les propos liés à cette dernière (interprétation des échanges entretien de groupe 1) et discussion :



4. Fin de l'entretien

- > Résumer les propos en relevant les éléments importants ;
- > Faire valider le résumé ;
- > Demander au participant s'il a des choses à ajouter ou ses impressions ;
- > Remercier à nouveau ;
- > Rappeler les considérations éthiques.

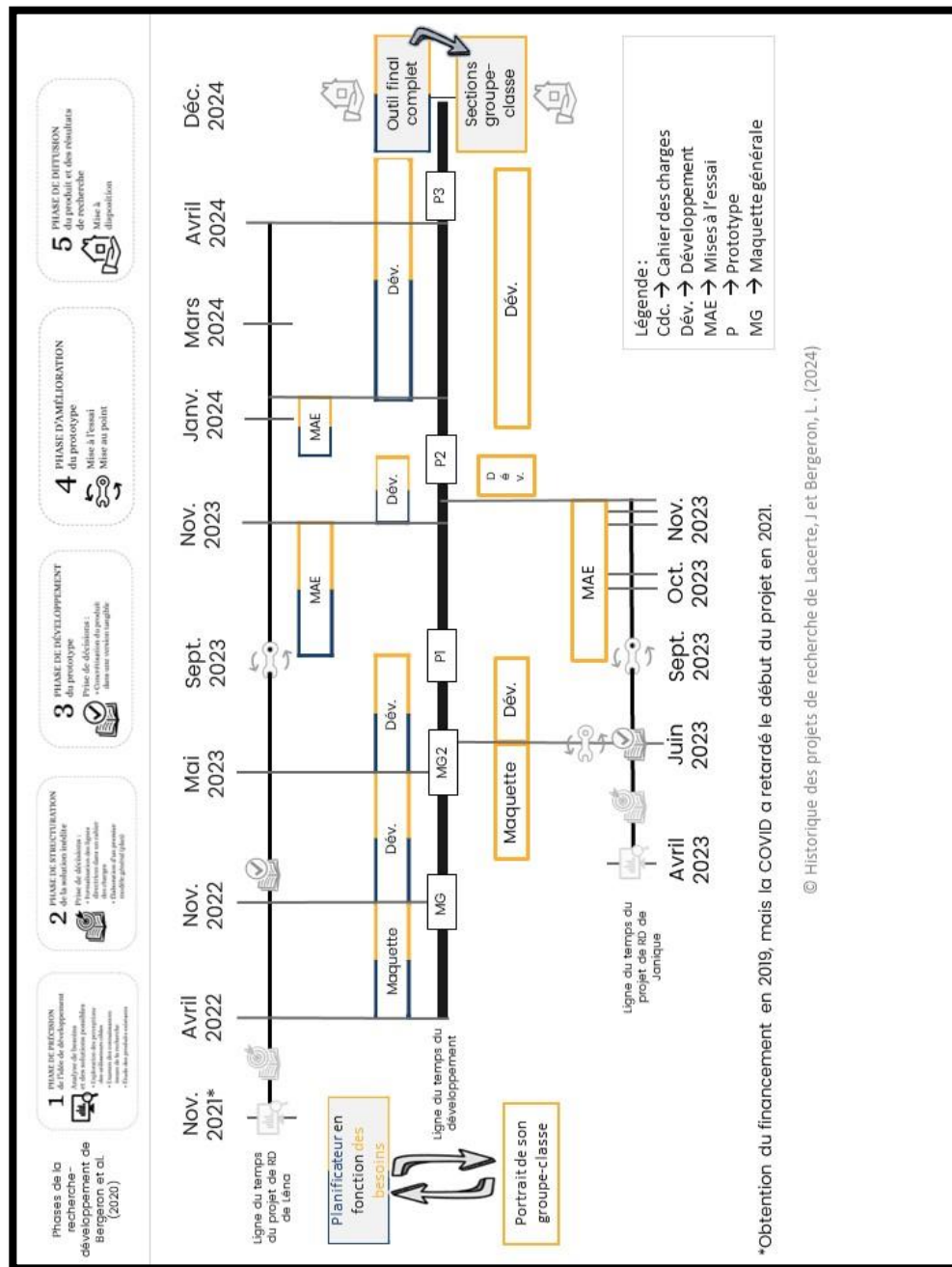
5. Impressions à la suite de l'entretien (à consigner dans le journal de bord)

- > Détails techniques ;
- > Non-verbal des sujets durant l'entretien ;
- > Déroulement ;
- > Anecdotes significatives ;
- > Commentaires quant aux visées générales et spécifiques ;
- > Recommandations pour la suite,
- > Recommandations pour l'analyse.

Développement d'un outil de consigne d'informations sur les élèves pour différencier dans une perspective inclusive

APPENDICE E

L'historique des projets de rd et la contribution des projets respectifs au codéveloppement



Développement d'un outil de consignment d'informations sur les élèves pour différencier dans une perspective inclusive

APPENDICE F

Le protocole de l'entretien semi-dirigé individuel



Protocole d'entretien individuel suivant la mise à l'essai #1

Rôle de l'animateur

Dégager du témoignage les caractéristiques plus globales qui sont énoncées.

6. Établissement du lien

Remercier chaleureusement ;

Présenter le fonctionnement et les considérations éthiques.

7. Mise en contexte et visée générale de l'entretien

L'objectif de cet entretien est de partager autour du processus de consignation d'informations au sujet des élèves en échangeant sur votre expérience lors de la deuxième consultation de l'outil et votre première utilisation en contexte réel.

8. Questions liées au prototype

Appréciation générale

- › À la suite des améliorations, quelles ont été vos impressions en consultant le dispositif à nouveau ?
- › Quelles sont ses forces ou ses limites ?

Appréciation de la valeur d'estime (attributs)

- › Qu'auriez-vous à dire ou à suggérer sur l'attrait et l'esthétique du dispositif ?

Développement d'un outil de consignation d'informations sur les élèves pour différencier dans une perspective inclusive

Appréciation de l'utilisabilité/la convivialité (attribut et fonctionnalités)

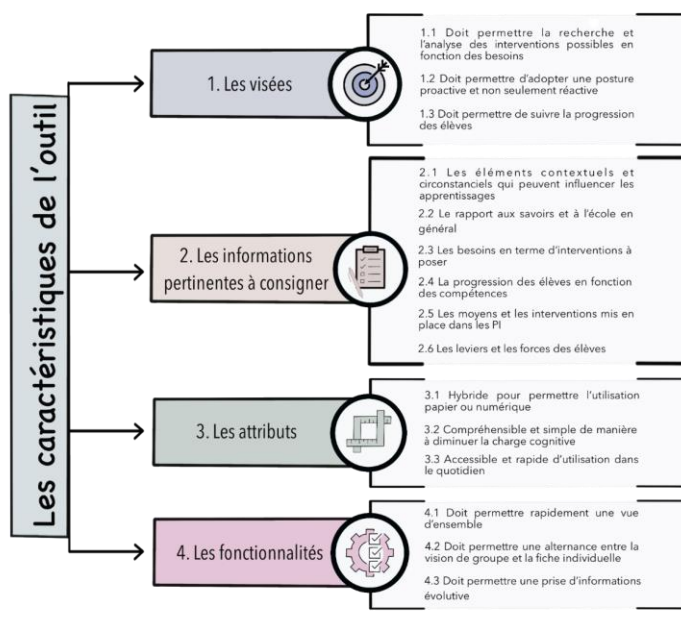
- › Qu'auriez-vous à dire ou à suggérer sur la clarté et la facilité d'utilisation du dispositif ?
- › Quelles sections ont été imprimées en tant qu'orthopédagogue ?

Appréciation de l'utilité et de la valeur d'usage (visées et les infos pertinentes)

- › Qu'auriez-vous à dire ou à suggérer sur la pertinence et l'utilité du dispositif pour consigner les informations sur vos élèves les plus pertinentes pour soutenir l'enseignement et la mise en œuvre de la DP ?
- › Qu'auriez-vous à dire ou à suggérer sur le potentiel du dispositif pour soutenir la mise en œuvre l'enseignement et de la DP ?
- › Qu'auriez-vous à dire ou à suggérer sur le réalisme d'utiliser ce dispositif en tenant compte de votre réalité professionnelle ?
- › Comment ça t'aide dans ta réalité professionnelle ?

Appréciation l'adéquation entre le produit et ce que les écrits scientifiques et l'analyse des besoins proposent comme important

- › En quoi le dispositif permet-il de... (trois prémisses)²¹
- › Est-ce que l'outil répond à vos besoins ?



© Document de travail - Bilan des écritures_Projet consignation_Lacarte et al.

²¹ Sera complétés à la suite de la recension des écrits et de l'analyse des besoins.

Développement d'un outil de consignation d'informations sur les élèves pour différencier dans une perspective inclusive

Appréciation de sa mise à l'essai dans le contexte réel

- › Quelles sont les conditions optimales pour son utilisation ?
- › Avez-vous des recommandations à partager pour sa mise en œuvre ? Lesquelles ?

Prise de conscience et réflexions qu'a pu susciter le dispositif

- › Croyez-vous que ce dispositif contribue à l'enrichissement des pratiques de différenciation pédagogique ? Pourquoi ?
- › Croyez-vous que ce dispositif contribue au développement professionnel des enseignant·e·s ?
 - Apprendre à tenir compte des élèves ? Dans quelle mesure ça peut être utile ? Accompagnement de nouveaux enseignants ?

Synthèse des recommandations

- › Globalement, quelles améliorations vous semblent prioritaires ?
- › Avez-vous quelque chose à ajouter ?

9. Fin de l'entretien

Résumer les propos en relevant les éléments importants ;
 Faire valider le résumé ;
 Demander au participant s'il a des choses à ajouter ou ses impressions ;
 Remercier à nouveau ;
 Rappeler les considérations éthiques.

10. Impressions suite à l'entretien (à consigner dans le journal de bord)

Détails techniques ;
 Non-verbal des sujets durant l'entretien ;
 Déroulement ;
 Anecdotes significatives ;
 Commentaires quant aux visées générales et spécifiques ;
 Recommandations pour la suite,
 Recommandations pour l'analyse.

APPENDICE G

Extrait du journal de bord présentant des réflexions de l'analyse et de l'organisation des résultats

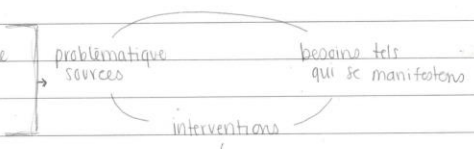
♦ Si la 2^e citation vient de la mm personne, l'ena & la formulation
 "la participante précise que..." ou "une des enseignantes précise d'ailleurs..."

♦ Mentionner en métho que ce sont juste des femmes qui ont été impliquées
 c'est ce qu'on espère. On raconte ce qui a été vécu.

♦ Ne jamais utiliser 2x une citation textuelle pour représenter des idées différentes.

♦ Ce qui est le plus simple, c'est d'y aller chronologiquement, pour être cohérent avec mon analyse.

♦ Comme elles le désiraient au départ, nous avons travaillé pour que... fa l'air que nous y sommes arrivés

♦ Il y a une triade à présenter dans la discussion.
 

```

    graph LR
      A[problématique sources] --> B[interventions]
      B --> C[besoins tels qui se manifestent]
      C --> A
    
```

des fois, elles permettent de préciser la source de la problématique vs des fois pour agir sur le besoin

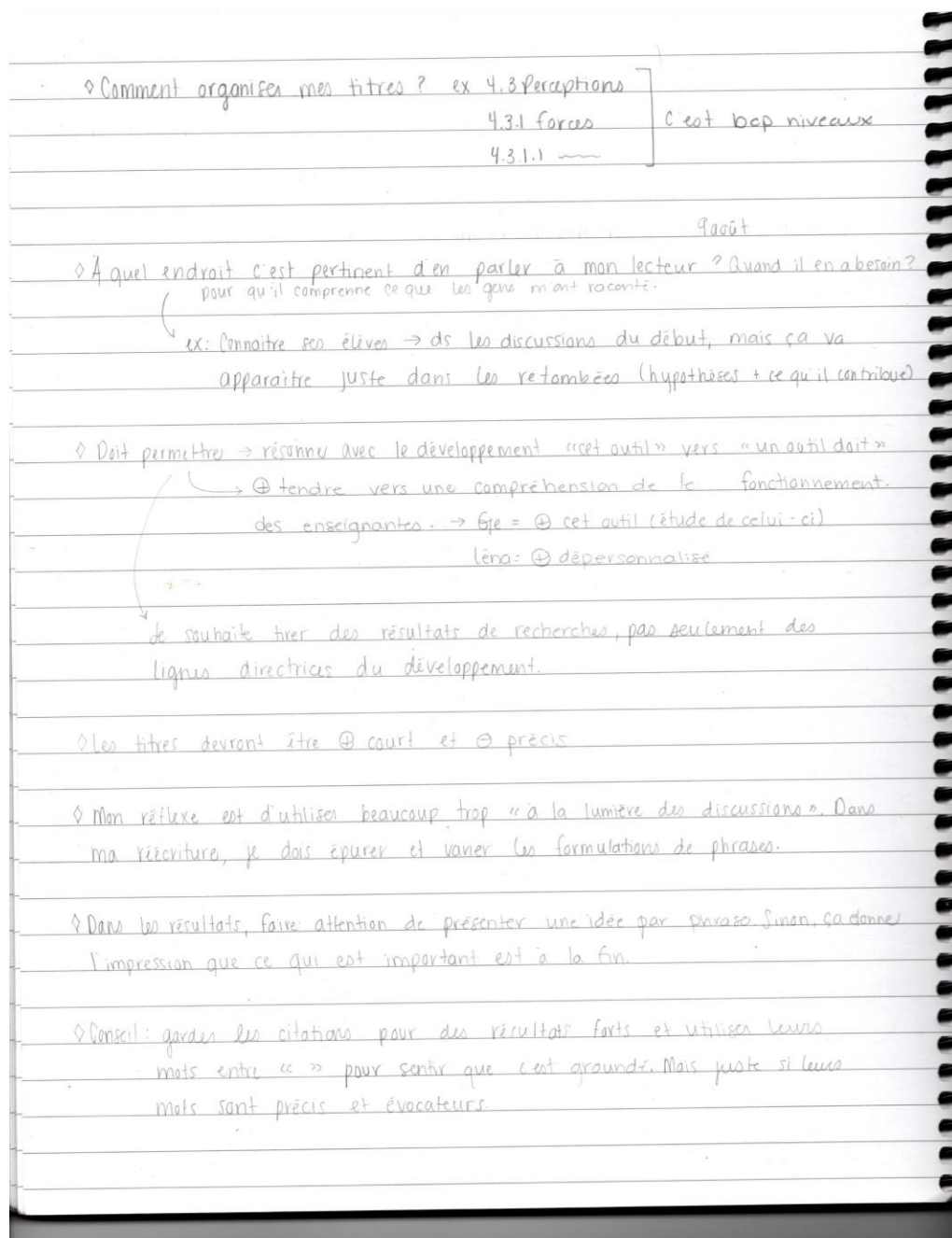
♦ Mobiliser des formulations du genre : "avoir accès", "détenir un outil qui fait..."
 "besoin de..." → Pour l'analyse des besoins.

♦ Mes ens. sont sensibles aux RTI post-évaluations, donc on doit reformuler la visée : doit permettre d'adopter une posture proactive et non seulement réactive

↓

doit aider à intervenir avant que les difficultés apparaissent

posture proactive sans exclure celle réactive.



APPENDICE H

La certification éthique



Université du Québec
à Trois-Rivières
Décanat de la recherche et de la création

Le 26 janvier 2023

Madame Janique Lacerte
Chargée de cours
Département des sciences de l'éducation

Madame,

Le secrétariat de l'éthique accuse réception des documents corrigés nécessaires à la réalisation de votre protocole de recherche intitulé **Un outil de consignation d'informations au sujet des élèves en soutien à la mise en œuvre de la différenciation pédagogique dans une perspective inclusive: une recherche-développement au primaire** en date du 16 janvier 2023.

Vous trouverez ci-joint votre certificat, émis par le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains, portant le numéro CER-22-294-07.10. Sa période de validité s'étend du 26 janvier 2023 au 26 janvier 2024.

Nous vous invitons à prendre connaissance de votre certificat qui présente vos obligations à titre de responsable d'un projet de recherche.

Nous vous souhaitons la meilleure des chances dans vos travaux et vous prions d'agréer, Madame, nos salutations distinguées.

LA SECRÉTAIRE DU COMITÉ

FANNY LONGPRÉ
Adjointe au doyen
Décanat de la recherche et de la création

FL/na

p. j. Certificat d'éthique

c.c. Mme Léna Bergeron, professeure au Département des sciences de l'éducation



Université du Québec
à Trois-Rivières

Décanat de la recherche et de la création

Le 11 janvier 2024

Madame Janique Lacerte
Étudiante
Département des sciences de l'éducation

Madame,

Le secrétariat de l'éthique a reçu votre demande de renouvellement pour le projet **Un outil de consignation d'informations au sujet des élèves en soutien à la mise en œuvre de la différenciation pédagogique dans une perspective inclusive: une recherche-développement au primaire (CER-22-294-07.10)** en date du 5 janvier 2024.

Lors de sa 306^e réunion qui aura lieu le 26 janvier 2024, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains entérinera l'acceptation de la prolongation de votre certificat jusqu'au 26 janvier 2025. Cette décision porte le numéro CER-24-306-08-02.74.

Veuillez agréer, Madame, nos salutations distinguées.

LA SECRÉTAIRE DU COMITÉ

FANNY LONGPRÉ
Adjointe au doyen
Décanat de la recherche et de la création

FL/na

p. j. Certificat d'éthique

c.c. Mme Léna Bergeron, professeure au Département des sciences de l'éducation

APPENDICE I

Le formulaire de consentement

ENTRETIEN DE GROUPE SEMI-DIRIGÉ ENSEIGNANT·E·S ET CONSEILLER·ÈRE·S PÉDAGOGIQUES

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Un outil de consignation d'informations au sujet des élèves en soutien à la mise en œuvre de la différenciation pédagogique dans une perspective inclusive : une recherche-développement au primaire

Mené par Janique Lacerte, étudiante à la maîtrise en éducation (psychopédagogie),
Université du Québec à Trois-Rivières

Sous la direction de
Léna Bergeron, Professeure, Ph.D.
Département des sciences de l'éducation, UQTR

Geneviève Bergeron, Professeure, Ph.D.
Département des sciences de l'éducation, UQTR

Préambule

Votre participation à la recherche, qui vise à savoir **comprendre ce qui soutient l'analyse des interventions à poser pour différencier dans une perspective inclusive, et ce, à l'aide des informations consignées**, serait grandement appréciée. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire ce formulaire. Il vous aidera à comprendre ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à communiquer avec l'étudiante-chercheuse responsable du projet ou avec un membre de Développement d'un outil de consignation d'informations sur les élèves pour différencier dans une perspective inclusive

son équipe de recherche pour poser toutes les questions que vous jugerez utiles. Sentez-vous libre de leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair. Prenez tout le temps dont vous avez besoin pour lire et comprendre ce formulaire avant de prendre votre décision.

Objectifs et résumé du projet de recherche

Les objectifs spécifiques de ce projet de recherche sont :

- > Cerner ce qui permet de passer des informations consignées au sujet des élèves aux interventions à poser pour différencier dans une perspective inclusive ;
- > Identifier les informations sur les élèves qui sont pertinentes à consigner pour différencier dans une perspective inclusive.

Nature et durée de votre participation

Votre engagement à ce projet de recherche consiste à participer à trois entretiens de groupe à distance d'une durée de 60 minutes à l'extérieur de vos heures de travail. Les moments seront planifiés en tenant compte de vos disponibilités. L'interface Zoom sera privilégiée.

Entretien de groupe 1 Analyse des besoins	Entretien de groupe 2 Mise à l'essai 1	Entretien de groupe 3 Mise à l'essai 2
Discussion sur vos besoins et les stratégies que vous utilisez déjà.	Discussion autour du processus de consignation d'informations au sujet des élèves à travers les échanges autour du prototype consulté (CP ¹ et ENS ²) afin de formuler des suggestions d'amélioration.	Discussion autour du processus de consignation d'informations au sujet des élèves à travers les échanges autour de la deuxième consultation (CP) du prototype et la première utilisation en contexte réel (ENS) afin de formuler des suggestions d'amélioration.
Durée : 60 minutes	Durée : 60 minutes	Durée : 60 minutes

1— Conseiller·ère·s pédagogiques/2 — Enseignant·e·s

Les discussions de groupe seront enregistrées et seront menées à distance en visioconférence à un moment décidé collectivement.

Développement d'un outil de consignation d'informations sur les élèves pour différencier dans une perspective inclusive

Risques et inconvénients

Aucun risque n'est associé à votre participation. Le temps consacré au projet demeure le seul inconvénient. Dans ce contexte, les rencontres seront tenues à distance afin d'éviter le temps de déplacement.

Avantages ou bénéfices

Par votre participation, vous contribuerez au développement de connaissances scientifiques sur le processus de consignation d'informations au sujet des élèves dans la visée de différencier. De plus, le fait d'avoir un espace pour partager vos besoins ou vos suggestions peut vous permettre de vous sentir considéré et avoir un effet valorisant. C'est aussi à travers ces différents moments de discussions que vous pourrez réfléchir à vos pratiques et développer des liens avec d'autres membres de votre profession. Finalement, votre participation vous permettra de contribuer au développement professionnel d'une étudiante de deuxième cycle.

Compensation ou incitatif

Il n'y a aucune compensation ou incitatif.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée par un code numérique qui sera généré pour chaque participant. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme de mémoire, d'articles et de communications scientifiques ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données seront conservées dans le partage de l'UQTR, un espace sécurisé géré par notre établissement. Les dossiers seront accessibles par un mot de passe. Les personnes qui auront accès aux données brutes seront l'étudiante-chercheuse et

Développement d'un outil de consignation d'informations sur les élèves pour différencier dans
une perspective inclusive

l'équipe de direction. Toutes ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité. Les données seront conservées pour une période de cinq ans, soit de 2023 à 2027 (pour terminer les processus de publication). Puis, elles seront ensuite détruites définitivement grâce à un logiciel de nettoyage. Elles ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Participation volontaire

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications. Les données seront alors retirées du corpus.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec l'étudiante-chercheuse, Janique Lacerte, par courrier électronique janique.lacerte@uqtr.ca.

Surveillance des aspects éthiques de la recherche

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-22-294-07.10 a été émis le 26 janvier 2022.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.

CONSENTEMENT

Engagement de la chercheuse ou du chercheur

Développement d'un outil de consignation d'informations sur les élèves pour différencier dans
une perspective inclusive

Moi, Janique Lacerte m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

Consentement du participant

Je, _____, confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet *Un outil de consignation pour assurer l'accessibilité et l'équité dans une perspective inclusive : une recherche-développement au primaire*. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

- ☐ Je consens à être enregistré (audio) durant les entretiens de groupe semi-dirigé.
- ☐ Je m'engage à respecter la confidentialité des participants et des renseignements partagés lors du groupe de discussion.

J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche

Participant	Étudiante-chercheuse
Signature :	Signature :
Nom :	Nom :
Date :	Date :