

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

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
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN ÉDUCATION
EXTENTIONNÉ DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

PAR
LÉNA BERGERON

NOVEMBRE 2016

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.

REMERCIEMENTS

Au terme de ce projet de recherche, je tiens à remercier Nadia Rousseau. Je ne peux m'empêcher de penser à nos premières années de collaboration et à ces moments partagés sur les routes du Canada. Tu m'as accompagnée jusqu'ici, et je t'en serai toujours reconnaissante. Merci de ta disponibilité, de ta bienveillance et de toutes les occasions que tu m'as « poussée » à saisir. Mais surtout, merci de ta confiance indéfectible en mon travail. Même si parfois je t'ai donné l'impression de ne pas y croire totalement, cette confiance a été déterminante dans le chemin que j'ai choisi de tracer.

Je souhaite aussi remercier Raymond Vienneau. À ton contact, j'ai continué de comprendre le type de chercheuse que je souhaite devenir. Je te l'ai déjà écrit, pour moi, tu incarnes « l'esprit réflexif du chercheur » par ta nuance, ta rigueur, ta justesse dans le choix des mots. Ta sagesse m'inspire beaucoup de respect. Mais surtout, tu demeures attentif à la rencontre humaine et tu dégages à la fois l'intégrité, l'empathie et l'humilité. Merci d'avoir accepté que cette thèse soit l'un de tes derniers projets universitaires. J'espère que je pourrai contribuer à mon tour à cet idéal « humaniste » et d'équité que nous portons.

La thèse aura été pour moi une occasion de formation à la recherche et plusieurs y ont contribué. D'abord, je voudrais remercier mes amis et collègues doctorants ou chargés de cours, avec qui les discussions ont parfois permis de clarifier des idées, et parfois permis de normaliser les montagnes russes émotives que représente un processus doctoral. Merci à Caroline, à Pierre-Luc, à Sandra, à Claire et à Maud. Ensuite, j'aimerais remercier mes amis et collègues chercheurs au département des sciences de l'éducation de l'UQTR qui ont été plus que généreux de leurs judicieux conseils et de leur bienveillance. Merci à Geneviève Bergeron (j'y reviendrai), à Corina Borri-Anadon, à Johana Monthuy-Blanc, à Sylvie Ouellet,

à Mathieu Point, à Luc Prud'homme, à Ghislain Samson, à Lise-Anne St-Vincent, ainsi qu'à Stéphane Thibodeau. Je suis privilégiée de me joindre à vous pour les 35 prochaines années afin de réfléchir, développer et contribuer au domaine de l'éducation.

Un merci spécial va aux directrices d'établissement ainsi qu'aux enseignantes qui ont participé au projet de recherche, et sans qui celui-ci n'aurait pas été possible. J'aimerais aussi souligner le soutien financier du Fonds de Recherche du Québec – Société et culture (FRQSC), ainsi que celui du Laboratoire QISAQ pour la libération des enseignants. Sans oublier la Chaire de recherche Normand-Maurice qui a été plus que facilitante dans mon processus doctoral. À ce sujet, j'aimerais remercier spécialement Odette Larouche et Christiane Pinard de leur soutien dans mes fonctions d'assistante de recherche comme dans mes projets aux cycles supérieurs; elles sont devenues des amies au fil des aventures et des rires que nous avons partagés.

Je tiens à remercier Martine Leclerc pour son accompagnement dans le cadre de mon premier stage de recherche, pour sa générosité et pour les discussions tellement éclairantes à un moment où j'en étais à clarifier les modalités de communauté d'apprentissage. Merci aussi à Carole Raby pour son accueil chaleureux au sein de son équipe de recherche dans le cadre de mon deuxième stage, mais surtout pour le modèle de chercheuse-accompagnatrice qu'elle a été pour moi.

J'aimerais finalement remercier Marie-Claude Larouche, présidente de jury, ainsi que les membres Nathalie Bélanger, André Doyon et Lorraine Savoie-Zjac du temps investi dans l'évaluation de cette thèse ainsi que des commentaires qui ont permis d'y ajouter finesse et perspective.

Sur une note plus personnelle, je tiens à remercier mes parents, Bernard Bergeron et Christiane Côté. Vous avez fait le choix de faciliter mes études universitaires dans un contexte où je quittais le nord du Québec. À l'aube de terminer ce

processus avec un diplôme de 3^e cycle en main, je constate qu'il s'agit du plus beau cadeau que vous m'avez offert. La Mauricie a été pour moi l'occasion de choisir ce dont seraient composés mon présent et mon avenir. Un merci spécial à ma chère tante Rachel, qui me répète depuis l'enfance : « lève ton petit menton », et qui se fait toujours un plaisir de célébrer nos réussites avec nous. Dans le même esprit, j'aime à penser que (feu) mes grands-parents Bergeron auraient été fiers de cet accomplissement professionnel.

Je tiens à remercier ma sœur, Geneviève. Nous sommes côté à côté depuis si longtemps... Notre proximité est un cadeau de la vie que j'apprécie chaque jour. Merci d'avoir été complice de cette expérience de recherche et de tant d'autres choses. J'ai hâte de développer avec toi, et que nos deux noms de famille se retrouvent fièrement côté à côté, à leur tour. Salutation spéciale à Sébastien Rojo, mon beau-frère, pour lequel j'ai beaucoup de considération et de respect.

Enfin, je souhaite remercier Nicolas Giguère, mon partenaire de vie et mon amoureux. L'équipe que nous formons a facilité la réalisation de cette thèse et je t'en serai toujours reconnaissante. Ta force, ta persévérance et ton positivisme ont été contagieux pour m'aider à me « retrousser les manches » lorsque nécessaire. Pour la suite, je nous souhaite le plus beau des projets communs.

Organiser l'enseignement, les apprentissages et leur progression, voilà un souci [...] auquel ni les chercheurs, ni les enseignants expérimentés ne parviennent véritablement à répondre. C'est peut-être qu'il n'y a rien à en dire. Mais c'est peut-être aussi que les mots nous manquent, et que nous pourrions les inventer à condition d'engager scientifiques et praticiens dans une recherche commune. (Maulini et Vellas, 2003, p. 6)

AVANT-PROPOS

Cet avant-propos présente d'abord les raisons ayant motivé le choix de l'objet de recherche central de cette thèse. Il expose ensuite la perspective avec laquelle cet objet est abordé, permettant ainsi de situer l'ouvrage et ses contributions dans le champ d'étude. En cours de route, différents référents et postulats initiaux sont présentés afin d'éclairer mon univers interprétatif et les sensibilités ayant contribué à « être à l'écoute des données » desquelles j'ai tenté d'être consciente lors de l'interprétation et du processus de validation empirique¹.

À la source d'un projet ou d'un programme de recherche se trouve généralement une situation jugée problématique. Soucieuse de contribuer au vaste champ des sciences de l'éducation et désirant tracer la voie qui serait mienne comme jeune chercheuse, j'ai cherché à identifier les enjeux propres à la pratique enseignante qui m'habitaient suffisamment pour en faire un projet de vie. Enseignante en adaptation scolaire et sociale de formation, j'ai rapidement constaté que j'étais animée d'une sensibilité particulière et marquée pour les élèves qui peinent à réussir et à se reconnaître dans la culture scolaire. Mes expériences professionnelles dans ce milieu m'ont permis de constater que pour différentes raisons, les performances scolaires des élèves sont déterminantes dans la valeur qu'on leur accorde, ainsi que dans le statut scolaire qu'ils intègrent comme partie prenante de soi. Trop souvent, les enseignants² s'affairent à démontrer ce que les élèves n'arrivent pas à apprendre ou à faire, notamment parce que ce sont ces indicateurs qui permettent d'avoir accès à des ressources, mais aussi à cause de l'une des responsabilités qui leur incombent, soit de départager les élèves en fonction de l'atteinte ou non du seuil de réussite. De plus, si les raisons de la réussite ou de l'échec sont souvent attribuées aux élèves, on oublie parfois de tenir compte de l'influence des pratiques pédagogiques dans l'équation, et les solutions sont

¹ Plusieurs sont d'avis que cette mise en parenthèse des représentations et expériences relativement au phénomène étudié permet de dépasser l'évidence des premières interprétations et d'aiguiser la sensibilité du chercheur (Paillé et Mucchielli, 2012; Plouffe et Guillemette, 2012).

² Le genre masculin est parfois utilisé à titre épicène, uniquement dans le but d'alléger le texte.

souvent trouvées à l'extérieur de la classe régulière ou par l'entremise des ressources professionnelles. Je suis de ceux qui croient que cette situation demande de questionner plus largement le système scolaire, la culture et les pratiques qui en résultent; une dynamique complexe dans laquelle les enseignants sont acteurs, consciemment ou non. C'est pourquoi la manière dont on traite et accompagne les élèves, dont ceux qui ne présentent pas les performances attendues selon les normes, est le premier enjeu à la base de cette thèse, tout en considérant les contraintes contextuelles avec lesquelles les enseignants doivent composer dans cette entreprise. Ce projet s'inscrit naturellement dans le champ de la prise en compte de la diversité, réaffirmant mon appartenance à ce domaine de recherche. Toutefois, cette thèse est aussi un premier pas dans le domaine des didactiques.

La question des stratégies pédagogiques auxquelles les enseignants décident de recourir en fonction des besoins d'apprentissage m'interpelle particulièrement. Plus encore, au fil de mes expériences d'enseignante et de chargée de cours (notamment sur le sujet du Programme de formation de l'école québécoise – PFEQ), j'ai développé la conviction que les enseignants doivent faire des choix pédagogiques non pas par habitude ou par effet de mode, mais dans le cadre d'une démarche la plus rationnelle et consciente possible. Il s'agit pour moi du sens même du jugement et de l'agir professionnels que l'on souhaite observer chez les enseignants dans la foulée du mouvement de professionnalisation des années 2000. À l'inverse, j'ai constaté dans certains milieux scolaires le recours sécurisant aux manuels scolaires et à une approche plus transmissive et magistrale, ainsi que la demande incessante de démarches à appliquer, communément appelée « des recettes ». De plus, j'ai été témoin d'un certain mépris des connaissances issues de la recherche sur les fondements de la pédagogie (par ex. concernant les théories de l'apprentissage, les courants pédagogiques, etc.), comme si la traduction ou la transposition de ces savoirs en choix pédagogiques contextualisés et situés n'allait pas de soi et devait se faire par d'autres. Il y a là un enjeu de taille dans un contexte où les enseignants, en plus de devoir faire des choix pédagogiques quotidiennement, doivent aussi de plus en plus le faire en fonction d'une diversité d'élèves et de différents besoins d'apprentissage. C'est ainsi qu'est né le désir

d'étudier la planification de l'enseignement pour une diversité de besoins. Forte de mon expérience en formation initiale à l'enseignement (à titre d'étudiante et ensuite de chargée de cours), ce volet de la pratique enseignante m'apparaissait décontextualisé des façons de faire observables dans les milieux scolaires, principalement par l'entremise des canevas de leçons demandés dans le cadre des stages et des cours de didactiques, surtout à des fins évaluatives et sans réelle prise en compte de la diversité des besoins d'apprentissage des élèves. C'est dans ce contexte qu'est apparue chez moi l'ambition de produire des résultats empiriques qui ultimement pourraient guider le développement de dispositifs d'aide à la planification de l'enseignement pour une diversité de besoins.

À plus court terme s'est profilée la nécessité de choisir l'angle et la perspective avec lesquels je souhaitais aborder cet objet de recherche et y contribuer dans le cadre de cette thèse. Rappelons qu'à ce moment, à ma connaissance, on disposait de peu de données probantes et empiriques sur les meilleures pratiques concernant ces deux objets réunis : la planification de l'enseignement et la prise en compte de la diversité des besoins. Il aurait donc été audacieux de tenter d'identifier les écueils dans les pratiques des enseignants ou de souhaiter accompagner un changement de pratique chez eux. À cela s'ajoute qu'une grande part des écrits consultés traitait du phénomène sous l'angle de la complexité de l'acte de planifier, due notamment aux différentes contraintes contextuelles à prendre en compte et accentuées par la diversité des besoins des élèves. Dans ce contexte, le besoin était d'abord de chercher à comprendre comment les enseignants planifient en fonction d'une diversité de besoins, à un niveau exploratoire. C'est dans cette perspective compréhensive que l'objet de recherche est investigué dans cette thèse. Finalement, le choix a été fait d'envisager la planification de l'enseignement à travers un processus décisionnel et de résolution de problèmes, et d'envisager la diversité de manière élargie en se centrant sur la diversité des besoins d'apprentissage, indépendamment des difficultés ou des troubles spécifiques. Il s'agit là de la perspective avec laquelle le phénomène est approché.

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS.....	vi
LISTE DES FIGURES.....	xiii
LISTE DES TABLEAUX	xiv
RÉSUMÉ.....	xv
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
SITUATION PROBLÉMATIQUE.....	5
1.1 Le phénomène de la diversité	5
1.2 Une variété de modalités en réponse à la diversité des besoins des élèves ...	7
1.2.1 <i>De la différenciation structurelle à la différenciation en salle de classe</i> ..	7
1.2.2 <i>D'une intervention réactive à une intervention proactive</i>	9
1.2.3 <i>La planification de l'enseignement comme levier</i>	10
1.3 La complexité de l'acte de planifier : entre création et contraintes	11
1.3.1 <i>Créer à partir de contraintes programmatiques et didactiques</i>	13
1.3.2 <i>Créer à partir de contraintes temporelles fictives et réelles</i>	16
1.4 Un acte négligé du point de vue théorique et pratique.....	19
1.5 Le problème à l'étude et une question de recherche.....	21
CHAPITRE II	
ASSISES CONCEPTUELLES	23
2.1 La planification de l'enseignement	23
2.1.1 <i>La planification comme activité de la pratique enseignante</i>	23
2.1.2 <i>Les diverses visées dans l'étude de la planification</i>	24
2.1.3 <i>Les principales approches de la planification dans les écrits</i>	27
2.1.4 <i>Une compréhension initiale de la planification de l'enseignement</i>	33
2.2 La gestion pédagogique de la diversité des besoins.....	39
2.2.1 <i>Un concept unificateur dans un contexte conceptuel flou</i>	40
2.2.2 <i>De multiples regards sur la diversité et sur les besoins</i>	42
2.2.3 <i>Les principales modalités suggérées dans les écrits</i>	44
2.2.4 <i>Un essai de synthèse des modalités possibles</i>	62
2.3 La posture à l'égard du phénomène étudié et les objectifs de recherche	65

CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE	69
3.1 Le positionnement méthodologique	69
3.1.1 <i>Une recherche collaborative</i>	70
3.2 Les méthodes de production des données.....	73
3.2.1 <i>Une zone interprétative partagée : la communauté d'apprentissage</i>	74
3.2.2 <i>Des activités réflexives et des techniques de verbalisation</i>	75
3.2.3 <i>Les acteurs au cœur de l'espace réflexif</i>	80
3.2.4 <i>Le déroulement du processus de recherche</i>	89
3.3 Le processus d'analyse des données	96
3.3.1 <i>Le recours à l'analyse par catégories conceptualisantes</i>	96
3.3.2 <i>Le déroulement des opérations d'analyse</i>	96
CHAPITRE IV	
RÉSULTATS ET PROPOSITION THÉORIQUE.....	103
4.1 Des variations dans la dynamique de base du processus décisionnel	103
4.1.1 <i>Une importance relative aux différents impératifs</i>	105
4.1.2 <i>L'angle d'analyse des besoins des élèves</i>	119
4.1.3 <i>Une résultante en termes de décisions pédagogiques</i>	127
4.1.4 <i>Des considérations pragmatiques dans le choix des stratégies pédagogiques</i>	144
4.2 Des tensions vécues lors du processus décisionnel.....	155
4.2.1 <i>L'exigence de réfléchir et d'analyser</i>	156
4.2.2 <i>La difficulté d'adopter une approche consciente et rationnelle</i>	159
4.2.3 <i>La gestion du temps coincée entre collectivité et singularité</i>	161
4.2.4 <i>Un sentiment de surcharge associé au processus de développement</i> .	165
4.2.5 <i>La contrainte de conserver et d'exposer des traces écrites</i>	168
4.3 Une illustration : le portrait de trois logiques d'action.....	171
4.3.1 <i>Le cas de Lise</i>	172
4.3.2 <i>Le cas de Diane</i>	175
4.3.3 <i>Le cas de Chantale</i>	178
4.3.4 <i>Quelques distinctions entre les logiques d'action</i>	181

CHAPITRE V	
DISCUSSION ET PORTÉE DE LA THÉORISATION	186
5.1 Des constats pour une redéfinition de la planification	187
<i>5.1.1 Une confusion entre la planification-produit et la planification-processus</i>	<i>187</i>
<i>5.1.2 Des frontières subtiles entre le raisonnement conscient et l'intuition..</i>	<i>190</i>
<i>5.1.3 Un délicat équilibre à trouver entre réflexion préalable et spontanéité</i>	<i>193</i>
5.2 Des précisions sur l'articulation des pensées planificatrices	194
<i>5.2.1 L'influence des représentations et de l'épistémologie pratique</i>	<i>195</i>
<i>5.2.2 La contribution réaffirmée des savoirs didactiques et disciplinaires</i>	<i>199</i>
<i>5.2.3 L'omniprésence de la question du temps.....</i>	<i>202</i>
5.3 La mise en lumière de déterminants contextuels	205
<i>5.3.1 Les normes et attentes relatives à la planification</i>	<i>205</i>
<i>5.3.2 La question des ressources pédagogiques</i>	<i>207</i>
<i>5.3.3 Le temps de travail dont disposent les enseignants</i>	<i>210</i>
5.4 Des considérations pour la formation à la planification	211
<i>5.4.1 Former à la complexité de planifier sans la réduire à la planification-produit.....</i>	<i>212</i>
<i>5.4.2 Soutenir la conscientisation et le développement des démarches planificatrices des enseignants</i>	<i>213</i>
<i>5.4.3 Soutenir le développement du raisonnement et du savoir-analyser....</i>	<i>214</i>
<i>5.4.4 Accompagner l'identification et la mise au jour des tensions</i>	<i>216</i>
CONCLUSION.....	218
ANNEXE A	
SYNTHÈSE DES TECHNIQUES DE VERBALISATION	229
ANNEXE B	
FICHE DE PROMOTION DU PROJET	230
ANNEXE C	
DOCUMENT EXPLICATIF DE LA RENCONTRE PRÉALABLE	231
ANNEXE D	
PLANIFICATION GLOBALE DES RENCONTRES COLLABORATIVES.....	233
ANNEXE E	
REPÈRES ET EXEMPLES DE QUESTIONS AYANT GUIDÉ LE DIALOGUE PÉDAGOGIQUE	234

ANNEXE F**EXEMPLE D'UN OUTIL D'AIDE À LA PLANIFICATION..... 235****ANNEXE G****PROTOCOLE D'ENTRETIEN INDIVIDUEL SEMI-DIRIGÉ 236****ANNEXE H****EXEMPLE D'UNE REPRÉSENTATION VISUELLE UTILISÉE POUR LA
TECHNIQUE DE VERBALISATION DU SCHÉMA D'ACTION 238****ANNEXE I****EXEMPLE D'UN DOCUMENT DE SOUTIEN À LA VALIDATION AUPRÈS DES
PARTICIPANTES 239****RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 240**

LISTE DES FIGURES

Figure 1 Une compréhension initiale de la planification de l'enseignement	34
Figure 2 Essai de synthèse des modalités de gestion pédagogique de la diversité des besoins	63
Figure 3 Dynamique de base du processus décisionnel des enseignants	104
Figure 4 Des orientations possibles aux pensées planificatrices lors de la planification de l'enseignement pour une diversité de besoins	119
Figure 5 Des orientations possibles aux pensées planificatrices et l'angle d'analyse des besoins des élèves lors de la planification de l'enseignement pour une diversité de besoins	127
Figure 6 Des tendances décisionnelles selon l'orientation des pensées planificatrices et l'angle d'analyse des besoins lors de la planification de l'enseignement pour une diversité de besoins	143
Figure 7 Des tendances décisionnelles selon l'orientation des pensées planificatrices et l'angle d'analyse des besoins, en passant par le filtre de considérations pragmatiques, lors de la planification de l'enseignement pour une diversité de besoins	154

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 Techniques de verbalisation selon la chronologie des activités réflexives	79
Tableau 2 Synthèse des phases du processus de recherche	95

RÉSUMÉ

Cette recherche s'inscrit dans un contexte marqué par une diversité de besoins chez les élèves sur le plan des apprentissages. Cette situation amène à s'intéresser aux solutions qui misent sur le rôle des enseignants et de leurs pratiques pédagogiques au sein de la classe, mais dans une logique proactive et préventive, portant ainsi l'attention sur la planification de l'enseignement en fonction de la diversité des besoins des élèves. Or, il s'agit d'un acte de création complexe qui est imparfait puisqu'essentiellement projectif et qui relève de la résolution d'un problème souvent mal défini, en plus d'être tributaire de différentes contraintes. De plus, malgré cette complexité, il s'agit d'un acte négligé du point de vue théorique et pratique, alors que certaines représentations réductrices de la planification perdurent. Face à la complexité de la planification de l'enseignement, mais aussi de la nécessité de renouveler l'intérêt qu'on lui porte notamment à titre de levier dans le projet de soutien à la réussite de tous, il devient prioritaire de chercher à mieux la comprendre.

Cette étude vise principalement à comprendre l'articulation des processus décisionnels et de résolution de problèmes chez les enseignants dans la planification de l'enseignement pour une diversité de besoins en classe ordinaire. Deux sous-composantes retiennent particulièrement l'attention, soit : 1) le cheminement intellectuel (façon de mener sa pensée) et les ressources structurantes mobilisées par les enseignants, ainsi que 2) les tensions associées aux démarches planificatrices pour une diversité de besoins. Cet objet de recherche est appréhendé selon une perspective compréhensive, et l'étude poursuit une visée analytique et descriptive de la pratique enseignante (visée théorisante). Les données ont été générées par l'entremise d'une recherche collaborative réunissant trois enseignantes de classe ordinaire du primaire et d'au moins l'une des deux directrices d'établissement lors de cinq rencontres collectives auxquelles s'ajoute un entretien individuel final. Différentes activités d'analyse de pratiques animées par l'entremise de techniques de verbalisation ont permis aux enseignantes d'expliquer leurs pensées planificatrices. Par le recours à l'analyse par catégories conceptualisantes, les résultats donnent lieu à une proposition théorique de l'articulation des processus décisionnels et de résolution de problèmes chez les enseignants dans la planification de l'enseignement pour une diversité de besoins.

Essentiellement, les résultats permettent de mettre en évidence trois ressources structurantes aux pensées planificatrices. D'abord, les représentations que les enseignantes ont de la planification influencent le moment où elles envisagent de penser aux élèves et à leurs besoins, et donc l'importance relative qu'elles concèdent à cet impératif lors des pensées préactives. Au final, cela amène les enseignantes vers une gestion proactive et réactive des besoins, ou principalement réactive, ce qui se traduit dans le type de tâches ou de programmations didactiques qu'elles privilégient. Ensuite, les enseignantes possèdent un angle d'analyse privilégié pour choisir les besoins auxquels elles décident de répondre, ce qui influence aussi le type

de tâches ou de programmations didactiques qu'elles favorisent. Effectivement, cette analyse s'inscrit parfois dans une démarche globalisante, parfois dans une démarche individualisante. De l'autre côté, elle s'appuie parfois sur des besoins courants et parfois sur des besoins spécifiques aux groupes/élèves. Finalement, les résultats mettent en lumière que les représentations que les enseignantes ont des stratégies pédagogiques génèrent des considérations pragmatiques qui font office de filtre et influencent le choix d'y avoir recours ou non, et ce, au-delà des besoins des élèves.

Les résultats permettent aussi d'identifier des tensions associées à ce processus décisionnel et de résolution de problèmes. Premièrement, une ambivalence se manifeste entre l'importance reconnue de la réflexion et les besoins liés à l'action immédiate, ce qui suppose un équilibre à trouver entre la part de réflexion et de spontanéité dans les décisions pédagogiques. Deuxièmement, les frontières semblent difficiles à tracer entre les pensées préactives et celles ayant lieu dans l'action, ce qui crée un flou entre le raisonnement conscient et l'intuition. Troisièmement, compte tenu de la programmation temporelle à respecter, une tension se manifeste entre l'attention à accorder au groupe (collectivité) et celle à porter aux élèves (singularités), ce qui amène les enseignantes à devoir prendre position quant au rôle qu'elles se donnent. Quatrièmement, le développement et la production du matériel et des tâches semblent au cœur de l'acte de planifier et engendrent un sentiment de surcharge. Enfin, cinquièmement, la question des traces planificatrices écrites active des représentations des attentes basées sur l'expérience en formation initiale ainsi qu'un malaise par rapport aux manières de faire effectives beaucoup moins systématiques.

À titre de contribution scientifique et à la communauté de pratique, ces résultats permettent de dresser des constats pour une redéfinition de la planification, incitent à apporter des précisions sur l'articulation des pensées planificatrices, permettent de mettre en lumière des déterminants contextuels qui pèsent sur l'acte de planifier et finalement, invitent à formuler des considérations pour la formation initiale et continue à la planification de l'enseignement pour une diversité de besoins.

Mots-clés : planification de l'enseignement, processus décisionnel et de résolution de problèmes, diversité de besoins d'apprentissage, modalités de gestion pédagogique de la diversité, recherche collaborative, analyse par catégories conceptualisantes

INTRODUCTION

Cette recherche s'inscrit dans un contexte marqué par une diversité de besoins chez les élèves sur le plan des apprentissages, doublé de la volonté de soutenir la réussite de tous. Cette situation amène à s'intéresser aux solutions qui misent sur le rôle de l'enseignant et de ses pratiques pédagogiques au sein de la classe, mais dans une logique proactive et préventive, posant ainsi l'attention sur les décisions planificatrices des enseignants. C'est ainsi que cette thèse porte sur la planification de l'enseignement pour une diversité de besoins d'apprentissage, plus spécifiquement sur le processus décisionnel et de résolution de problèmes qui la caractérise. Elle s'inscrit à l'intersection du champ de la gestion de la diversité des besoins des élèves (inclusion scolaire, réussite pour tous, enfance en difficulté, etc.) et de la planification de l'enseignement (pédagogie, didactique, stratégies pédagogiques, etc.).

L'aspect de la pratique enseignante au cœur de cette étude est appréhendé à travers sa complexité et la nécessité d'adopter une perspective compréhensive afin de saisir de quelle manière se structure une réalité aussi complexe, sans négliger les contraintes et exigences qui la régissent. Pour ce faire, certains suggèrent de s'intéresser aux systèmes de prise de décision et aux rationalités des enseignants, de chercher des invariants et des principes organisateurs qui permettraient de proposer une modélisation de la pratique. C'est dans cet esprit que cette recherche poursuit une visée théorisante et descriptive. La thèse est de nature exploratoire et elle s'inscrit dans une démarche de recherche qualitative/interprétative.

Principalement, elle vise à comprendre l'articulation des processus décisionnels et de résolution de problèmes chez les enseignants dans la planification de l'enseignement pour une diversité de besoins en classe ordinaire. Deux sous-composantes retiennent particulièrement l'attention, soit : 1) le cheminement intellectuel (façon de mener sa pensée) et les ressources structurantes mobilisées par les enseignants, ainsi que 2) les tensions associées aux démarches planificatrices pour une diversité de besoins.

Ces objectifs de recherche sont poursuivis par l'entremise d'une recherche collaborative, approche méthodologique qui vise à produire des connaissances sur la rationalité des enseignants en action. Afin de rendre la pratique enseignante la plus transparente possible, une zone d'argumentation et de négociation a été mise en place sous la forme d'une communauté d'apprentissage, ponctuée d'activités réflexives d'analyse de pratiques et soutenue de techniques de verbalisation.

Le chapitre I situe d'abord la nécessité de s'intéresser à la planification de l'enseignement comme levier pour une gestion pédagogique proactive de la diversité des besoins d'apprentissage qui se manifestent chez les élèves. La complexité de cet acte est ensuite mise en évidence à travers l'équilibre que les enseignants doivent trouver entre l'acte de création que la planification suppose et les diverses contraintes auxquelles elle est soumise. Finalement, la mise en lumière du peu d'intérêt théorique qui est porté à cet acte de haut niveau complète ce chapitre et démontre qu'il devient prioritaire de chercher à mieux comprendre, tant pour la communauté de pratique que pour la communauté scientifique, le processus décisionnel et de résolution de problèmes dont les enseignants font preuve lors de la planification de leur enseignement pour une diversité de besoins.

Le chapitre II clarifie les assises conceptuelles, soit les deux grands pôles qui sont à la base de cette étude. Premièrement, la planification de l'enseignement est située comme activité de la pratique enseignante. Sont également présentées les diverses manières dont elle est étudiée selon les paradigmes de recherche, ainsi que les principales approches de la planification de l'enseignement en tant qu'activité qu'il est possible de repérer dans les écrits professionnels et scientifiques. Une compréhension initiale de la planification de l'enseignement avec laquelle le projet de recherche a été amorcé est finalement décrite. Deuxièmement, la gestion pédagogique de la diversité des besoins des élèves est présentée à titre de concept unificateur en réponse au contexte conceptuel flou. Troisièmement sont précisés les multiples regards qu'il est possible de porter sur la diversité des besoins des élèves, ainsi que les principales modalités suggérées dans les écrits en fonction de ceux-ci. Un essai de synthèse est finalement proposé afin de synthétiser ce qui est considéré, dans le cadre de cette étude, comme un choix pédagogique en réponse à la diversité des besoins des élèves.

Le chapitre se termine par la mise en évidence de la posture adoptée par la chercheuse à l'égard du phénomène étudié, ainsi que par les objectifs de recherche poursuivis.

Le chapitre III précise les repères méthodologiques de la recherche ayant permis d'examiner l'objet d'étude. Le positionnement méthodologique est d'abord exposé par le choix de la recherche collaborative, en l'inscrivant dans le contexte plus large des recherches participatives et en précisant les attributs de cette méthode de recherche ayant guidé la quête de cohérence méthodologique. Ensuite, les méthodes mobilisées pour produire des données dans le cadre de la recherche sont détaillées et argumentées, soit la communauté d'apprentissage comme zone interprétative partagée, les activités réflexives et les techniques de verbalisation priorisées, le choix des acteurs au cœur de l'espace réflexif, ainsi que le déroulement effectif des trois phases de la recherche (cosituation, coconstruction, coproduction). Le processus d'analyse des données est finalement développé de manière à situer le choix d'avoir recours à l'analyse par catégories conceptualisantes et à préciser à rebours le déroulement des opérations d'analyse des données qualitatives menant aux résultats.

Le chapitre IV présente les résultats de l'analyse des données qui, au vu des objectifs poursuivis et du type d'analyse privilégié, constituent la proposition théorique permettant de mieux comprendre l'articulation des processus décisionnels et de résolution de problèmes chez les enseignants dans la planification de l'enseignement pour une diversité de besoins en classe ordinaire. Une première section présente les variations dans la dynamique de base du processus décisionnel, une deuxième section précise des tensions vécues lors de ce processus et une troisième section illustre trois différentes logiques d'action possibles à travers l'exemple des participantes.

Le chapitre V propose une discussion de l'apport des résultats dans le champ de l'éducation à la lumière des savoirs scientifiques existants. Il est question de constats pour une redéfinition et une clarification des frontières de la planification, de précisions sur l'articulation des pensées planificatrices, ainsi que de déterminants contextuels qui pèsent sur l'acte de planifier. Finalement, des pistes à prendre en

considération sont avancées pour la formation initiale et continue à la planification de l'enseignement pour une diversité de besoins.

La thèse se conclut par un rappel de l'objectif de recherche, de la méthode de recherche utilisée, des principaux résultats et de leurs limites. Sont ensuite abordées les retombées scientifiques et pour la communauté de pratique, ainsi que les pistes de recherche à envisager pour la suite.

CHAPITRE I : SITUATION PROBLÉMATIQUE

Ce projet de recherche s'inscrit dans un contexte où de nouvelles réalités sociales et scolaires accentuent la complexité des situations que l'enseignant doit gérer et avec lesquelles il doit composer quotidiennement (Biron, Cividini et Desbiens, 2005; Brodeur, Deaudelin et Bru, 2005; Desaulniers et Jutras, 2012; Tardif et Lessard, 2004). Parmi l'éventail de ces réalités, la prise en compte de la grande diversité³ des élèves et de leurs besoins apparaît comme un phénomène générant des situations particulièrement complexes, et est au cœur des préoccupations internationales (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO], 1994, 2003, 2006, 2009). À plus forte raison depuis quelques décennies, elle mobilise tant les énergies des acteurs scolaires que celles des chercheurs. Les besoins peuvent se traduire notamment sur le plan des rythmes et des niveaux d'apprentissage variés, des caractéristiques individuelles (culturelles, cognitives, affectives et sociales), voire dans la facilité à donner un sens aux savoirs scolaires et à s'approprier la culture de l'école (Kahn, 2010). C'est dans la poursuite de cette tradition d'intervention et de recherche que s'inscrit cette démarche.

1.1 Le phénomène de la diversité

À titre de société démocratique contemporaine, l'école souhaite contribuer à réduire les inégalités ou à produire des inégalités plus justes (Dubet, 2011). En écho à cette quête d'égalité, assurer l'accès à l'éducation pour tous a naturellement eu des répercussions sur la fréquentation scolaire, notamment celle des diverses populations. Au Québec, c'est autour des années 1960 que la démocratisation scolaire (visant l'accessibilité à l'école publique et l'obligation de fréquentation scolaire jusqu'à 16 ans) s'est à la fois traduite « par une plus grande hétérogénéité des populations d'élèves et une plus grande demande d'égalité » (Tardif et LeVasseur, 2010, p. 20). En effet, selon Dubet (2011), ces efforts de massification ne sont pas nécessairement

³ Puisque le terme « diversité » est associé à une connotation plus positive, il sera priorisé dans cette étude.

suffisants pour être synonymes de réduction des inégalités puisque ces dernières se reproduisent dans l'école. Contrer ce phénomène exige aussi de viser l'égalité des chances en cherchant à « mettre à disposition de tous les êtres humains des ressources adéquates et suffisantes en vue de favoriser au mieux leur développement », au contraire d'une égalité de traitement où « tous les élèves doivent bénéficier des mêmes objectifs, moyens, ressources et conditions » (Legendre, 2005, p. 541-542).

Pour Tardif et LeVasseur (2010), ce passage de l'égalité d'accès à l'égalité des chances de réussite représente au Québec un renversement important par rapport à la démocratisation scolaire dès lors amorcée.

S'il importait dans les années 1940 à 1980 de favoriser un accès massif aux études pour toute une génération et d'être scolarisée et, ce faisant, favoriser une certaine ascension sociale dans un cadre scolaire uniforme et impersonnel [...], il consiste surtout depuis les années 1980 à dispenser des services éducatifs qui répondent spécifiquement aux besoins différenciés des élèves et notamment ces élèves qu'on appelle « à besoins particuliers » ou « spéciaux ». [...] Bref, il ne s'agit plus seulement d'ouvrir l'école, il faut l'adapter à ceux qui en étaient traditionnellement exclus ou du moins rapidement évacués. (p. 61)

C'est dans ce mouvement, « en vue de passer de l'accès du plus grand nombre, au succès du plus grand nombre » (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1999, p. 7) que les diverses politiques et mesures se succèdent depuis⁴. Si les moyens varient, la quête demeure la même, tout en n'étant pas exclusive au Québec : l'accès à une scolarisation de qualité pour tous (Goupil, 2014). Pour y arriver, force est de reconnaître que cette diversité d'élèves présente une diversité de besoins pour apprendre, besoins auxquels l'école doit tenter de répondre dans son projet d'égalité des chances à la réussite. C'est sous cet angle que la diversité⁵ sera envisagée dans cette étude.

⁴ Voir par exemple :

1976 - L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec. Rapport du comité provincial de l'enfance inadaptée (Copex).

1978 - L'École québécoise — Énoncé de politique et plan d'action, L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

1999 - Politique de l'adaptation scolaire. Prendre le virage du succès, une école adaptée à tous ses élèves

2007 - L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDA).

⁵ L'expression « diversité des besoins » sera donc utilisée tout au long de la thèse pour référer à la diversité des besoins d'apprentissage qui résultent de la diversité des élèves fréquentant la classe ordinaire du système public.

1.2 Une variété de modalités en réponse à la diversité des besoins des élèves

Dans l'idée de répondre à la diversité des besoins des élèves, une variété de modalités est privilégiée et priorisée selon les époques et les politiques mises en œuvre (Houssaye, 2012). Ces modalités, qui ne sont pas mutuellement exclusives, sont de différents niveaux et impliquent différents acteurs.

1.2.1 De la différenciation structurelle à la différenciation en salle de classe

Un premier niveau d'intervention dans la gestion pédagogique de la diversité se trouve à être institutionnel et structurel (Houssaye, 2012). Il sert à orienter et répartir les élèves dans des établissements différents (tel que la formation générale/la formation professionnelle, les écoles régulières/les écoles d'adaptation scolaire). Ensuite, un deuxième niveau d'intervention se révèle plutôt organisationnel au sein même des établissements, et s'effectue par le recours au redoublement, par la voie des diverses options et concentrations offertes (filières en France) ainsi que par l'intermédiaire des classes d'adaptation scolaire (Houssaye, 2012). Ces systèmes, qui répondent à une logique de répartition, peuvent donner l'impression que les élèves tireront avantage de cette uniformité. Or, des synthèses de recherches mettent en lumière que tant la différenciation structurelle que la différenciation organisationnelle tendent à renforcer les inégalités d'acquis scolaires entre les élèves, contrairement au maintien d'un niveau élevé d'hétérogénéité (peu de redoublement, un tronc commun long, des établissements peu différenciés) (Dubois-Shaik et Dupriez, 2013; Galand, 2009; Suchaut, 2007).

D'ailleurs, lorsque l'on compare les pays qui tentent de tenir compte de l'hétérogénéité au sein même des classes avec ceux qui différencient largement les parcours, les élèves de cette dernière catégorie sont moins performants que les autres, sans pour autant constituer une élite scolaire importante (Suchaut, 2007, 2008). En outre, même si l'on pouvait penser que réduire l'hétérogénéité d'un groupe d'élèves permet un meilleur ajustement de l'enseignement et des gains

d'apprentissage⁶, les recherches ayant examiné les relations entre hétérogénéité et apprentissage scolaire ne vont pas en ce sens (Crahay, 2000; Galand, 2009). Galand (2009) conclut, après l'analyse de plusieurs études, que

les niveaux moyens des élèves [fréquentant la classe] ne seraient pas en eux-mêmes des déterminants fondamentaux des apprentissages. Ce serait plutôt la mesure dans laquelle les variations d'hétérogénéité ou de niveau moyen s'accompagnent de changements dans les pratiques d'enseignement et la nature de ces changements, qui s'avèreraient déterminants. (p. 9)

Suchaut (2007) abonde dans ce sens et allège, à la suite d'une analyse des recherches existantes, que l'hétérogénéité ne nuit pas au niveau moyen des élèves. Pour Gather Thurler (2007),

ces mesures [de différenciation structurelle et organisationnelle] n'atteindront jamais l'efficacité qu'assure une différenciation systématique et précoce de l'enseignement, intégrée à la pratique pédagogique d'une équipe d'encadrement bien rodée, capable de percevoir les avantages d'une division des tâches différente, mise au service d'une régulation continue des apprentissages. (p. 348)

À cela s'ajoute que les élèves contraints à poursuivre leurs études en parallèle peuvent « éprouver un sentiment d'injustice [...] le sentiment d'être jugés, le sentiment de ne pas être à la hauteur, un faible sentiment de compétence » (Prud'homme, Vienneau, Ramel et Rousseau, 2011, p. 14).

Des solutions à la gestion de la diversité des besoins sont donc à chercher, sans y être exclusives, au sein même des classes ordinaires (Suchaut, 2008). Il s'agit là d'un troisième niveau d'intervention, soit le niveau pédagogique. Ce dernier suppose que la question de la « gestion des différences entre les élèves soit prise en compte au sein de la classe elle-même, par un dispositif pédagogique qui est censé répondre à la réalité quotidienne » (Houssaye, 2012, p. 227). En ce sens, la différenciation des pratiques pédagogiques constitue une modalité de « gestion pédagogique des différences » à privilégier, pour reprendre l'expression de Houssaye. C'est à ce niveau de gestion de la diversité des besoins qu'en appellent en grande partie l'inclusion scolaire et une pédagogie inclusive. Cette différenciation a l'avantage de miser sur « l'effet enseignant » et le poids considérable que peuvent avoir les enseignants sur la progression des élèves, notamment par l'entremise de leurs pratiques

⁶ Soulignons que tout le système d'éducation spécialisée est basé sur cette prémissse.

pédagogiques mais aussi d'attentes élevées pour tous les élèves (Cusset, 2011; Hattie, 2012; Lindsay, 2007). Lorsqu'il est question de ce troisième niveau de différenciation, cette fois-ci en salle de classe, au moins deux voies peuvent être privilégiées, l'une réactive et l'autre proactive.

1.2.2 D'une intervention réactive à une intervention proactive

Comme démontré dans une étude, lorsque les enseignants planifient, ils ne le font pas en fonction des difficultés éventuelles, mais les difficultés sont constatées dans le feu de l'action, à partir desquelles les enseignants s'ajusteront en cours de route (Araujo-Oliviera, Lisée, Lenoir et Maubant, 2011). Il s'agit là d'une posture réactive. Cependant, dans le cadre d'une synthèse des travaux scientifiques portant sur la différenciation en salle de classe, Tomlinson et ses collaborateurs (2003) mettent en lumière que les tentatives de différenciation des enseignants ont parfois été limitées et inefficaces par leur caractère improvisé ou réactif. Les auteurs ajoutent qu'envisager la différenciation comme une réaction aux besoins manifestés, où l'enseignant prévoit un enseignement pour tous et tente de s'ajuster lorsque certains élèves éprouvent des difficultés, peut être à l'origine du peu d'efficacité de ces interventions, en plus de mobiliser beaucoup d'énergie dans l'action. Effectivement, une étude a mis en lumière que « les décisions prises dans le feu de l'action se résument souvent à réduire la longueur des tâches ou à exiger moins des élèves à qui [l'on a] proposé une activité d'apprentissage qui s'avère trop difficile pour eux » (Paré, 2011, p. 231). Le fait de réagir aux difficultés a aussi le désavantage d'amorcer l'intervention une fois que les difficultés sont déjà manifestes, ce qui perd en efficacité et s'avère plus aidant à court terme qu'à long terme (Legrand, 2009; Suchaut, 2008; Gather Thurler, 2007).

Caron (2008) fait elle aussi la distinction entre la différenciation intuitive, que l'on exerce parfois sans s'en rendre compte à l'aide de son « flair pédagogique », et la différenciation planifiée, qui s'inscrit dans une démarche rigoureuse d'analyse des besoins des élèves. Campbell (2008) ajoute que les enseignants gagneraient à devenir plus conscients de ce qu'ils font et à le faire de manière intentionnelle. Ce

qu'il convient de retenir est que ces interventions plus « réactives » et intuitives font partie des interventions à envisager, mais ne constituent qu'une seule voie de possibilités. Effectivement, comme dans différents domaines d'intervention sociale, si une première voie d'orientation corrective consiste à dépister les difficultés et offrir un soutien *a posteriori*, une deuxième voie d'orientation préventive consiste à mettre en place des conditions permettant de réduire la probabilité de l'apparition des difficultés *a priori* (Robertson et Collerette, 2005). Pour Tomlinson *et al.* (2003), une différenciation réellement efficace est le fruit d'efforts constants et cohérents au terme d'une réflexion *a priori*. La différenciation des pratiques pédagogique est ainsi proactive, alors que l'enseignant prévoit son enseignement, dès le départ, pour répondre aux besoins des élèves (Hume, 2009). Cette idée de répondre à la diversité des besoins *a priori* implique, selon Kahn (2010), d'anticiper « les difficultés possibles d'élèves dans leur rencontre avec la culture scolaire et avant que celles-ci ne soient avérées » (p. 101).

1.2.3 La planification de l'enseignement comme levier

D'autres études qui s'intéressent à l'inclusion scolaire, aux attitudes et aux pratiques qui y sont bénéfiques mettent en évidence l'importance de prendre en compte la diversité des besoins des élèves au moment de planifier l'enseignement, et la nécessité d'accompagner les enseignants dans l'ajustement de leurs manières de faire habituelles (Combs, Elliott et Whipple, 2010; Granger *et al.*, 2013; Lee et Low, 2013). Il semble d'ailleurs que les enseignants soient moins à l'aise dans cette posture de prévention, notamment parce qu'ils sont plus réticents à accepter d'adapter le matériel utilisé, leurs planifications et leurs procédures d'évaluation (Tomlinson *et al.*, 2003). Une recherche en contexte québécois met en lumière que plusieurs inquiétudes sont associées à la planification de l'enseignement pour une diversité de besoins (Rousseau et Thibodeau, 2011). Une autre souligne les défis que la composante didactique soulève chez les enseignants :

Cette lunette [didactique] semble aussi importante, considérant le besoin d'un soutien plus accru pour planifier en fonction d'une diversité d'apprenants d'une part, ainsi que la pression évoquée en regard des contenus d'apprentissage à enseigner, d'autre part. (Bergeron, 2014, p. 306)

Dans ce contexte, la planification de l'enseignement devient un levier incontournable qui mérite que l'on s'y attarde.

1.3 La complexité de l'acte de planifier : entre création et contraintes

Si la planification est un levier incontournable pour envisager une gestion pédagogique de la diversité des besoins, mais que des études dans le domaine de l'inclusion scolaire font ressortir que c'est parfois à ce niveau que le bât blesse, il convient de chercher à comprendre pourquoi. L'une des explications concerne le fait qu'il s'agit d'une activité particulièrement complexe, porteuse d'enjeux majeurs (Dufays, Bouhon, De Kesel et Plamat, 2013). Les défis associés à la planification ne sont pas nouveaux. Il y a de cela déjà 25 ans, Tochon (1989) mettait en lumière de grandes difficultés associées à l'élaboration d'une planification puisque « l'enseignant est constamment partagé entre théorie et pratique, organisation et créativité, rigidité et souplesse, rendement et écoute, intellectuel et affectif, facteur technique et facteur humain » (p. 30). La planification suppose de prendre des décisions dans un contexte incertain, à partir d'une interprétation contextuelle et changeante où il ne peut y avoir de solutions exactes parce qu'essentiellement projectives (Tochon, 2000; Wanlin, 2009). En ce sens, il s'agit d'une tâche cognitive et créatrice complexe qui relève de la résolution d'un problème souvent mal défini, et qui fait des enseignants des « résolveurs de problèmes », pour reprendre l'expression de Viau (1993). Lorsqu'ils planifient, les enseignants « font face à une kyrielle de situations et d'événements, non seulement complexes, mais aussi incertains, qui les amènent à prendre une légion de décisions différentes où il n'existe pas de solution exacte » (Wanlin, 2009, p. 121). De manière générale, les situations complexes et singulières, comme celles auxquelles les enseignants font face lors de la planification, exigent « une démarche de résolution de problèmes, une forme d'invention, plutôt que l'application d'un répertoire de recettes » (Perrenoud, 2010a, p. 13).

À cela s'ajoute que chaque moment de planification peut être influencé par des expériences de planification ou de pilotage antérieurs, et chaque situation

d'enseignement-apprentissage⁷ alimente potentiellement des démarches planificatrices ultérieures (Wanlin, 2009). L'enseignement n'est pas une série d'épisodes de situations d'enseignement-apprentissage sans relation, et la planification ne peut se réduire qu'à une somme de décisions séquentielles. Ces dernières s'organisent davantage en réseau où chaque composante influe sur les autres (Charlier, 1989). Ainsi, les décisions planificatrices s'articulent davantage dans une organisation complexe de type *mind map* (Bressoux, 2002; Jalongo, Rieg et Helterbran, 2007; Wanlin, 2009). Le travail de planification en est un cyclique et récursif, similaire au processus de travail de l'architecte, du designer ou du médecin, qui s'inscrit dans « un processus continu, et se déroulant au cours des années, dans lequel les frontières entre planification, enseignement et réflexion ne sont pas nettes et distinctes » (Wanlin, 2009, p. 113). Considérant cela, la planification gagne à s'envisager dans une perspective élargie et donc sur un axe temporel étendu afin de pouvoir assurer ce métissage en réseau.

Finalement, les enseignants doivent aussi composer avec l'ambiguïté amenée par l'interrelation entre les contraintes, les fonctions et les perspectives des acteurs impliqués (Hong et Choi, 2011; Musial, Pradère et Tricot, 2012). Pour Musial *et al.* (2012), les pensées planificatrices et la réflexion s'apparentent à la démarche suivante :

Étant donné l'état actuel des connaissances dans le domaine de l'apprentissage, de l'enseignement, du contenu à enseigner, étant donné l'ensemble des ressources matérielles et humaines qui sont à ma disposition, étant donné l'ensemble des contraintes qui pèsent sur ma situation d'enseignement, j'ai conçu une démarche pour atteindre ce but. (p. 65)

Essentiellement, les décisions en matière d'enseignement ne sont pas anodines puisqu'elles sont tributaires de différentes contraintes personnelles et institutionnelles, en plus de dépendre des conceptions personnelles de l'enseignant, notamment en ce qui a trait à l'apprentissage, au savoir, à la transposition didactique, à l'ordre, au pouvoir, etc. (Maulini et Vellas, 2003). Dans ce contexte, les enseignants doivent réguler les tensions qu'ils vivent entre une grande diversité de convictions et de principes d'action qui entrent en contradiction afin de trouver l'équilibre dans leurs

⁷ Bien qu'au Québec on recommande l'emploi de l'expression situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ), c'est l'expression d'usage courant et moins spécifique de situation d'enseignement-apprentissage qui sera utilisée dans cette thèse.

décisions (Goigoux, 2007). Il s'agit d'espaces décisionnels ambigus les forçant « à prendre, parfois dans l'urgence, des décisions basées sur des valeurs, croyances et pratiques opposées » (Wanlin, 2010, p. 1). C'est ainsi que « plusieurs recherches aboutissent à la conclusion que la réflexion et l'action des enseignants est gouvernée par la résolution de dilemmes » (Wanlin et Crahay, 2012, p. 24). Cette « hésitation » au moment de prendre des décisions résulte, entre autres choses, de différentes contraintes avec lesquelles les enseignants doivent composer (Philippe, 2010). Tout comme le précise cet auteur, la notion de contraintes ne doit pas être envisagée comme une limitation, mais plutôt comme des exigences qui caractérisent la pratique et dont l'enseignant doit tenir compte, sans qu'il n'existe de précisions sur comment le faire. Sans être exhaustives, les contraintes programmatiques et didactiques ainsi que les contraintes temporelles pour l'acquisition des contenus permettent d'illustrer des tensions vécues lors du processus de création et de planification.

1.3.1 Créer à partir de contraintes programmatiques et didactiques

Une des exigences qui caractérisent la planification de l'enseignement résulte de l'organisation simultanée du travail scolaire et des normes qu'elle suppose. Historiquement, l'organisation simultanée de l'enseignement est associée à l'enseignement de masse et à la création des regroupements d'apprenants recevant simultanément un enseignement par un seul maître (Kahn, 2010, 2011; Maulini et Vellas, 2003; Tardif et Lessard, 1999). Par souci d'efficacité, les connaissances ont dû être réparties dans un cursus réparti en années successives, cursus qui suppose un cheminement uniforme tant par ses étapes que par sa durée. Au Québec et ailleurs, ceci implique que tous les élèves d'un même groupe-classe que l'on souhaite homogène se voient proposer au même rythme le même contenu découpé en disciplines et en matières scolaires (chacune étant assurée par un enseignant différent au secondaire) (Houssaye, 2012; Kahn, 2010, 2011; Tardif et Lessard, 1999). De cette forme scolaire résultent des objets de prescription et de recommandation qui norment la profession; il s'agit de ce que certains nomment le programme prescrit, le programme prévu, le curriculum officiel ou encore, le curriculum formel (Dussault, 1986; Legendre, 2008; Perrenoud, 2009).

Ce programme prescrit⁸ fait office de contrainte à plusieurs égards pour l'enseignant. D'abord, il prend forme à travers le programme d'études qui détermine les contenus⁹ à faire apprendre. Effectivement, il s'agit d'un document pédagogique officiel et prescriptif qui présente une description « des savoirs et des habiletés à acquérir et à développer dans un cycle d'études, dans un établissement d'enseignement ou de formation, et le temps prévu » (Legendre, 2005, p. 1092). Actuellement au Québec, il se compose du PFEQ (MEQ, 2001b) et des différentes Progressions des apprentissages au primaire (p. ex. le Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport [MELS], 2011). En plus de préciser les contenus à travailler, ce programme d'études encourage certaines démarches d'apprentissage, ces dernières faisant office de contraintes pour l'enseignant devant s'en soucier. À titre d'exemple, le PFEQ actuel s'inscrit dans une approche par compétences, en plus de se dire « marqué » de deux courants de la pensée, soit le bémorisme et le constructivisme (Legendre, 2008). L'explicitation de ces fondements et attributs participe à la forme scolaire et aux normes professionnelles, qui elles sont historiquement et socialement située (Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre, et Lahanier-Reuter, 2013). Notons toutefois que certains sont d'avis que l'articulation des savoirs et des compétences disciplinaires s'avère peu explicitée dans les documents ministériels prescriptifs, même s'ils considèrent que le travail de « didactisation » et d'« axilogisation » effectué par les enseignants en demeure tributaire (Lebrun et Araujo-Oliviera, 2011).

En complémentarité de ces précisions contenues dans le programme d'études, les disciplines et matières spécifiques sont elles aussi porteuses d'une épistémologie particulière, d'une transposition didactique proposant une certaine façon de construire des savoirs, du recours à certains matériaux et outils, etc. D'ailleurs, la didactique comparée se donne explicitement ce projet de décrire ce qui caractérise spécifiquement les différentes didactiques disciplinaires à partir de leurs spécificités (Reuter *et al.*, 2013). Par exemple, certaines recherches en didactique de l'histoire encouragent à développer chez les élèves les modes de traitement et de raisonnement qui sont propres à la pensée historique en reprenant la démarche de l'historien

⁸ Cette expression sera privilégiée.

⁹ Dans le cadre de cette étude, la notion de contenus réfère aux savoirs, savoir-faire et compétences qui sont des objets d'enseignement et d'apprentissage structurés en disciplines et en matières scolaires (Reuter *et al.*, 2013).

(Demers, Lefrançois et Éthier, 2010). Le découpage du programme d'études par disciplines et matières scolaires engage des stratégies d'enseignement différentes, considérant les disciplines scientifiques desquelles elles sont le prolongement (Lebrun et Araujo-Oliviera, 2011; Lenoir et Abdelkrim, 2006; Tardif et Lessard, 1999). Ces façons de faire sont elles aussi des exigences qui caractérisent la pratique et dont les enseignants doivent tenir compte. Finalement, en parallèle de ce programme d'études, force est d'admettre que le contenu, les séquences et les activités détaillées dans le matériel didactique sont fortement structurants dans l'idée que les enseignants se font du programme à suivre (Goigoux, 2007; Wanlin et Crahay, 2012). Même si cette contribution du matériel didactique à l'idée que les enseignants se font du programme prescrit questionne certains chercheurs (Lebrun et Niclot, 2009; Lenoir et al., 2007), il demeure que leurs choix pédagogiques sont largement tributaires des outils dont ils disposent.

D'un côté se trouve le programme prescrit, et de l'autre le programme enseigné (aussi nommé programme offert, curriculum réel, curriculum effectif, etc.). Il existe un écart entre les deux, soit entre les objets de prescription et de recommandation, et la manière dont les enseignants les actualisent dans leurs choix pédagogiques et dans leur enseignement. En effet, ces prescriptions doivent nécessairement être transformées et ajustées pour être réalisées, ce que certains associent au processus de transposition didactique, de traduction didactique ou de transformation curriculaire (Perrenoud, 2009; Philippe, 2004, 2010; Reuter et al., 2013; Tardif et Lessard, 1999). À l'évidence, le programme d'études permet de connaître les contenus disciplinaires prescrits, mais les enseignants doivent tout de même se les réapproprier de manière à 1) choisir la place à accorder à chacun, et à 2) séquencer la chronologie et la progression logique. Notons que l'ampleur grandissante des contenus des programmes d'études amène les enseignants à devoir sélectionner, hiérarchiser et prioriser les contenus au moment de les réinterpréter pour formuler leurs intentions pédagogiques (Tardif et Lessard, 1999; Tomlinson et McTighe, 2013). Au Québec, le programme par compétences suppose aussi, quant à lui, une grande marge de manœuvre, notamment à cause des diverses interprétations possibles de ce concept ambigu et des diverses façons de le concrétiser (Legendre, 2008).

De plus, une planification peut s'appuyer sur des ressources ou des séquences produites par d'autres, mais elle ne peut pas s'y réduire (Maulini et Vellas, 2003). Le processus de transposition didactique suppose une démarche créative et « enseigner, aujourd'hui, ce n'est pas "faire" devant les élèves ce que d'autres ont décidé que nous ferions, c'est mobiliser des ressources de différentes provenances pour créer les conditions favorables aux apprentissages » (Maulini et Vellas, 2003, p. 14). La planification de l'enseignant est donc le résultat d'une tension entre les exigences des prescriptions et des recommandations, ainsi que les efforts déployés par les enseignants pour « réélaborer, restructurer, resingulariser les artefacts et les modalités de l'usage » (Rabardel, 1995, cité dans Goigoux, 2007, p. 60) pour en faire une utilisation qui leur est propre et en fonction des élèves. Si les enseignants ressentent la pression de respecter le mandat qui leur est confié, il s'avère que certaines décisions ne peuvent s'anticiper « d'en haut ». Le travail de l'enseignant est donc moitié organisé, moitié organisant (Maulini et Wandfluh, 2007). Pour leur part, Tardif et Lessard (1999) constatent une tension entre ces aspects codifiés, bureaucratiques de l'enseignement et l'autonomie laissée aux enseignants. Entre la simple exécution d'un travail organisé par d'autres et une complète improvisation, il y a certainement un équilibre à trouver. D'ailleurs, pour Maulini et Wandfluh (2007), il y aura toujours une organisation à créer et une autre à respecter, mais les proportions de l'un et de l'autre ne font pas l'unanimité. En peu de mots, planifier suppose de prendre appui sur ces exigences et contraintes programmatiques et didactiques, tout en se les appropriant et en les réinventant, ce qui nécessite de s'éloigner d'une posture entièrement « applicationniste » et techniciste.

1.3.2 Créer à partir de contraintes temporelles fictives et réelles

En plus de cette distance entre le programme prescrit et le programme enseigné, il existe un écart entre le programme enseigné et le programme appris (aussi nommé programme réalisé) (Dussault, 1986). Cette situation amène à nouveau une œuvre de création et de réinvention pour les enseignants qui doivent concilier ces deux trames qui ne vont pas toujours de pair. Effectivement, considérant le cursus scolaire et le programme d'études, le temps scolaire est normé. Il est organisé sur la base d'un continuum d'objectifs mesurables, quantifiables, administrables; il est découpé,

planifié, rythmé selon des évaluations, des cycles réguliers, répétitifs (Perrenoud, 2012; Tardif et Lessard, 1999). La structuration temporelle qui résulte de l'organisation scolaire est contraignante pour les enseignants, puisque le temps prescrit et prévu par l'institution les oblige à suivre ce rythme collectif et abstrait, qui ne correspond jamais réellement au rythme des jeunes :

Il est évident que le temps scolaire ne suit pas directement le temps d'apprentissage des élèves. L'un des problèmes majeurs de l'école est l'ajustement de ces deux temps : apprendre exige un temps variable selon les individus, les groupes, alors que le temps scolaire reproduit tant bien que mal des rythmes d'apprentissage collectifs et institutionnels. (Tardif et Lessard, 1999, p. 75)

Dans ce contexte, les enseignants ont le sentiment de devoir choisir : soit couvrir le programme qui impose un rythme d'apprentissage fictif, en ce sens qu'il ne correspond à aucune réalité, soit ajuster la planification temporelle au rythme réel des élèves (Wanlin, 2009, 2010). Ainsi, les enseignants se trouvent face aux dilemmes qui découlent du délicat équilibre à trouver entre respecter et couvrir le programme d'études, ou assurer et attendre la maîtrise effective des contenus travaillés par un maximum d'élèves avant de poursuivre la progression dans ledit programme (Tomlinson *et al.*, 2003; Wanlin, 2010; Wanlin et Crahay, 2012). Certes, il y a une marge entre les intentions officielles de l'école et les expériences qu'y vivent concrètement les élèves (Maulini et Wandfluh, 2007). Considérant cette situation, Tochon (2013) distingue deux fonctions chez l'enseignant : une fonction didactique d'anticipation des futurs instants d'apprentissage, et une fonction pédagogique d'adaptation en situation d'interaction. L'enseignant est donc appelé à équilibrer ces deux fonctions, à jongler avec rythme fictif et rythme réel.

Par ailleurs, même lorsque l'enseignant planifie en fonction du rythme réel des élèves, une autre question se pose. Effectivement, un équilibre reste à trouver entre cadencer la progression dans les contenus sur le rythme des élèves qui avancent vite, ou sur ceux qui ont besoin de plus de temps ou qui n'ont pas compris. Les enseignants ont à trouver une tension optimale, un compromis entre persécution (aller trop vite) et attentisme (ne pas aller assez vite) (Perrenoud, 2012). Plus ou moins consciemment, les enseignants font des regroupements mentaux des élèves et, dans la foulée, ont recours à un « élève collectif » pour fonder leurs décisions, ce qui les amène à devoir

choisir en fonction de qui ils organiseront la cadence et le rythme de la classe (Farinelle et Wanlin, 2012; Wanlin, 2009; Wanlin et Crahay, 2012). Tardif et Lessard (1999) parlent de conflits de responsabilité liés à l'éthique du métier, amenant les enseignants à se demander : « Faut-il privilégier le groupe ou les élèves à problèmes ? Jusqu'à quel point faut-il investir dans des individus qui ont manifestement besoin d'aide, tout en risquant de délaisser les autres ? » (p. 248). Cette tension amène les enseignants à avoir le sentiment de devoir décider qui des « forts » ou des « faibles » servira de référence pour le pilotage et la planification de l'enseignement, même si choisir d'investir ses énergies et son temps dans l'une ou l'autre catégorie d'élèves désavantage nécessairement celle laissée pour compte (Farinelle et Wanlin, 2012; Wanlin et Crahay, 2012). Donner et maintenir l'avantage aux élèves dotés des meilleurs atouts, parfois appelé effet Mathieu, amplifie les inégalités, alors que se centrer sur les élèves moins favorisés tend à réduire les inégalités, mais peut engendrer l'effet Robin des Bois, qui consiste à prendre aux riches pour redonner aux plus démunis, ce qui risque de s'avérer désavantageux pour un groupe (Crahay, 2000; Wanlin et Crahay, 2012). Pour Wanlin et Crahay (2012), ce dilemme, bien qu'idéologique, « est aussi au cœur des réflexions des enseignants lorsqu'ils enseignent » (p. 26).

Pour ajouter à la complexité de ces décisions, il ne faut pas oublier que le temps scolaire est lourd de conséquences puisqu'il permet de marquer s'il y a retard ou non, de parler d'échec ou de réussite, en imposant « au-delà des contenus transmis, des normes indépendantes des variations individuelles et qui s'appliquent à tous » (Tardif et Lessard, 1999, p. 75). L'uniformisation des contenus, des étapes et des durées signale mécaniquement les élèves qui ne suivent pas l'ordre imposé, conduisant à les étiqueter comme « en difficulté » et créant les conditions pour qu'on puisse décider qu'ils sont en échec, même si l'échec est le résultat d'une relation entre l'élève et la norme (de temps ou de contenu acquis à un certain moment) (Kahn, 2011; Perrenoud, 2010d). Il s'agit d'un enjeu de taille, alors que bien souvent, « l'élève qui ne "suit pas" doit refaire le programme, répéter son année, changer de filière, bref quitter le groupe qui ne peut plus l'intégrer » (Gather Thurler et Maulini, 2007, p. 3). Ainsi, lorsque les enseignants acceptent de passer à un autre volet du programme d'études malgré l'insuccès de certains d'entre eux, ils identifient comme « en difficulté » tous les élèves qui n'ont pas atteint les normes. Ces décisions peuvent

être douloureuses, et les contraintes temporelles y sont pour beaucoup. Les enseignants doivent jongler entre ces contraintes et la manière dont ils cadencent l'enseignement, recréent et réinventent une programmation temporelle en fonction de la progression des élèves.

1.4 Un acte négligé du point de vue théorique et pratique

La complexité de la planification de l'enseignement invite à s'intéresser à ce volet de haut niveau de la pratique enseignante¹⁰. Or, malgré cette complexité, « ni la recherche ni la formation des enseignants n'en ont fait jusqu'ici un enjeu principal » (Maulini et Vellas, 2003, p. 2). La planification a fait l'objet de peu de recherches (Dufays *et al.*, 2013; Scheepers, 2013), alors qu'une comparaison des recherches sur la pratique enseignante dénote une centration sur les dimensions psychopédagogique et organisationnelle au détriment d'une réflexion épistémologique et curriculaire sur la nature des apprentissages et des démarches à favoriser (Lenoir *et al.*, 2011). De surcroît, Maulini et Vellas (2003) dénotent aussi un malaise dans la formation à la planification qui se retrouve la « mal aimée », à l'intersection des approches disciplinaires (p. ex. la didactique des mathématiques) et des approches transversales (p. ex. l'évaluation des apprentissages). En plus de ne relever clairement daucun domaine, les auteurs ajoutent que le travail de planification n'incombe véritablement ni de la formation théorique ni de la formation pratique. Effectivement, il se révèle « une espèce de "patate chaude" qui passe ainsi de main en main [parce qu']inaccessible aux chercheurs (qui le connaissent mal) et aux praticiens (qui le connaissent trop bien) » (Maulini et Vellas, 2003, p. 6). Serait-ce que la planification de l'enseignement, même si elle n'est pas identifiée comme telle par les auteurs, soit en fait une compétence orpheline au sens où Ramel et Curchod-Ruedi (2010) l'entendent? Ces compétences, méconnues par les formateurs et délaissées par la recherche, seraient bien souvent :

invoquées dans le discours ou les stratégies, mais développées dans le terrain de manière non explicite; présentes dans la littérature, mais peu relayées en formation initiale et continue des enseignantes et enseignants; mobilisées

¹⁰ La planification comme activité de la pratique enseignante sera située dans les assises conceptuelles (voir 2.1.1).

dans le quotidien des enseignantes et enseignants, mais vécues comme périphériques à la profession, voire rejetées. (p. 58)

À ces égards, la planification de l'enseignement semble correspondre à ces compétences de haut niveau, mais prises pour acquis. Ceci permet de mieux comprendre, en partie, le peu d'intérêt qu'on lui porte. Maulini et Vellas (2003) ont quant à eux une autre hypothèse pour expliquer ce rapport particulier avec les pratiques d'organisation et de planification. Selon eux, l'une des raisons concerne une peur d'enfermer les enseignants dans des plans trop rigides ne leur permettant pas d'improviser et de s'adapter à la réalité des classes. À cela s'ajoute un sentiment que l'apprentissage s'avère un processus complexe, qui ne peut cadrer dans des plans linéaires et rectilignes, et finalement l'impression que l'essentiel se joue dans l'interaction avec les élèves et non dans la préparation.

Ces représentations se révèlent réductrices puisque les recherches sur les pensées planificatrices mettent plutôt en lumière que la planification permet d'être plus centré sur les élèves et de réaliser des leçons de meilleure qualité, que les décisions planificatrices constituent la base de la majorité des réflexions dans l'action, et que cela n'empêche pas pour autant les enseignants d'être flexibles par rapport à ce qu'ils ont planifié (Dessus, 2002; Wanlin, 2009; Wanlin et Crahay, 2012). Ainsi, l'association entre la planification et une intervention figée dans des plans linéaires s'avère un raccourci trop hâtif, en plus de dénoter des représentations qui ne rendent pas compte de la complexité réelle de cet acte. Malgré cela, force est d'admettre que les modèles de planification linéaires centrés sur la leçon sont encore présents dans la formation à l'enseignement, bien que la majorité des enseignants d'expérience les considèrent comme chronophages et inutiles (Wanlin, 2009). Toujours selon la note de synthèse réalisée par Wanlin (2009), les enseignants rapportent avoir surtout utilisé ces modèles lorsqu'ils en avaient l'obligation lors de leur formation universitaire théorique et pratique. Pour Jalongo *et al.* (2007), cette représentation traditionnelle de la planification s'associe souvent à une pédagogie plus transmissive, met l'accent sur la dichotomie entre l'expert et les novices, en plus d'échouer à représenter le processus mental de planification, etc. Ainsi, en plus de devoir replacer la planification au cœur des intérêts de la recherche et de la formation, il convient aussi de renouveler notre

compréhension à la lumière de la complexité réelle de cet acte. Or, c'est justement cette complexité qui la rend si difficilement accessible.

1.5 Le problème à l'étude et une question de recherche

Rappelons que cette thèse s'inscrit dans un contexte où, dans la foulée du mouvement vers la démocratisation scolaire au Québec, la volonté politique est de soutenir la réussite et l'accès à une scolarisation de qualité pour tous les élèves qui fréquentent le système public, et ce, indépendamment de la diversité des besoins qu'ils présentent sur le plan des apprentissages (Dubet, 2011; Tardif et LeVasseur, 2010). Pour offrir ce soutien, même si l'on peut penser que les modalités de différenciation qui visent à réduire l'hétérogénéité des groupes par une répartition des élèves permettent des gains d'apprentissage, il semble que les changements les plus déterminants soient ceux qui concernent les pratiques d'enseignement (Crahay, 2000; Galand, 2009; Suchaut, 2007, 2008; Gather Thurler, 2007). Dans les solutions à trouver au sein des classes, dans une gestion pédagogique de la diversité (Houssaye, 2012), une voie commune pour tenir compte de la diversité des besoins consiste à constater les difficultés dans le feu de l'action et de s'y ajuster (Araujo-Oliviera *et al.*, 2011; Tomlinson *et al.*, 2003). Or, cette logique réactive s'avère parfois limitée ou inefficace par son caractère improvisé, se résumant souvent à réduire la longueur des tâches ou à exiger moins des élèves, en plus de mobiliser beaucoup d'énergie chez les enseignants (Paré, 2011; Tomlinson *et al.*, 2003). À l'inverse, une autre voie d'intervention plus proactive consiste à inscrire son enseignement dans une démarche consciente et intentionnelle d'analyse et d'anticipation des besoins des élèves afin d'en tenir compte *a priori* lors de la planification de l'enseignement (Hume, 2009; Kahn, 2010; Tomlinson *et al.*, 2003).

Si cette voie place la planification de l'enseignement comme levier important dans le projet de soutien à la réussite de tous les élèves, il demeure que cet aspect de la pratique enseignante est particulièrement complexe et porteur d'enjeux majeurs (Dufays *et al.*, 2013). En effet, la planification est un acte de création qui relève de la résolution de problèmes et qui suppose de prendre des décisions dans un contexte

incertain et changeant, alors qu'aucune solution exacte n'est possible (Jalongo *et al.*, 2007; Tochon, 2000; Viau, 1993; Wanlin, 2009). Également, cette démarche de création ne se réalise pas sans tension et s'opère en fonction de contraintes programmatiques, didactiques et temporelles, ce qui demande d'assurer un rapprochement entre la projection et la réalité, un resserrement entre le programme prescrit, enseigné et appris (Goigoux, 2007; Hong et Choi, 2011; Philippe, 2004, 2010; Reuter *et al.*, 2013). Malgré cette complexité, des représentations réductrices de cet acte perdurent (telles que l'association avec des plans linéaires et figés) (Jalongo *et al.*, 2007; Maulini et Vellas, 2003), et cet aspect de haut niveau de la pratique enseignante demeure peu étudié et peu développé explicitement, tant dans la formation à l'enseignement que sur le plan théorique (Dufays *et al.*, 2013; Lenoir *et al.*, 2011).

Enfin, considérant que la planification de l'enseignement apparaît un levier important dans le projet de soutien à la réussite de tous, considérant que cet acte est complexe et demande de chercher un équilibre entre la création et la prise en considération des contraintes, et finalement considérant le peu d'intérêt théorique qu'on lui porte actuellement, il devient prioritaire de chercher à mieux comprendre, tant pour la communauté de pratique que pour la communauté scientifique, le processus décisionnel et de résolution de problèmes utilisé par les enseignants lors de la planification de leur enseignement pour une diversité de besoins. Ce problème amène à formuler la question de recherche suivante : Comment s'articulent les processus décisionnels et de résolution de problèmes chez les enseignants dans la planification de l'enseignement pour une diversité de besoins en classe ordinaire?

CHAPITRE II : ASSISES CONCEPTUELLES

Deux grands pôles conceptuels sont à la base de cette étude, soit la planification de l'enseignement et la gestion pédagogique de la diversité des besoins des élèves. La clarification de ces fondements est nécessaire à la mise en transparence du champ conceptuel avec lequel la chercheuse aborde l'objet de recherche dans le cadre de ce projet (la planification de l'enseignement pour une diversité de besoins). La posture adoptée par la chercheuse à l'égard du phénomène étudié ainsi que les objectifs de recherche poursuivis concluront ce chapitre.

2.1 La planification de l'enseignement

La section qui suit présente l'angle sous lequel cette étude envisage *a priori* la planification de l'enseignement. Il sera d'abord question de la planification comme activité de la pratique enseignante, des diverses visées dans l'étude de la planification de l'enseignement, des principales approches de la planification dans les écrits, et finalement d'une compréhension initiale de la planification de l'enseignement.

2.1.1 La planification comme activité de la pratique enseignante

Qu'il soit question de la(les) pratique(s) enseignante(s)¹¹, de l'activité enseignante ou du travail enseignant, il est généralement entendu que ces concepts réfèrent à l'ensemble des tâches réalisées par les enseignants en présence ou non des élèves (Bru et Talbot, 2001; Martineau et Presseau, 2011; Reuter *et al.*, 2013; Tardif et Lessard, 1999; Yvon et Saussez, 2010). Pour Altet (2002), cela « renvoie à une activité professionnelle située, orientée par des fins, des buts et les normes d'un groupe professionnel. Elle se traduit par la mise en œuvre des savoirs, procédés et compétences en actes d'une personne en situation professionnelle » (p. 86).

¹¹ L'expression « la pratique enseignante » sera priorisée dans cette étude.

La pratique enseignante peut être analysée avec un accent sur ses aspects organisationnels (structures qui conditionnent la pratique de multiples façons), ou encore sur ses aspects dynamiques (la façon dont le travail se déroule) (Tardif et Lessard, 1999). Selon ces chercheurs, en réalité, ces deux points de vue sont indissociables puisque l'activité se déroule toujours dans un contexte organisé; organisation qui elle se module en fonction des activités antérieures. Aussi, il convient de mentionner que la pratique enseignante relève de différents domaines et disciplines complémentaires (pédagogie, didactique, psychologie, sociologie, histoire, économie, gestion, etc.) (Altet, 2002; Tardif et Lessard, 1999). Pour Altet (2002), considérer et respecter la multidimensionnalité de la pratique enseignante est nécessaire pour rendre compte de sa complexité au moment de l'analyser. C'est aussi ce que croit Goigoux (2007), qui considère que

pour comprendre l'activité des enseignants en référence à l'étymologie latine *comprendere* (prendre ensemble), ou *comprehendere* (saisir), [il convient] d'avoir pour projet de saisir ensemble toutes les dimensions de cette activité; donc de dépasser le morcellement scientifique actuel : les savoirs aux didacticiens, les élèves aux psychologues, les situations de travail aux ergonomes, les contextes aux sociologues, les finalités et les valeurs aux philosophes, les pratiques et les émotions aux pédagogues des Sciences de l'éducation... (p. 48-49)

Finalement, la pratique enseignante, en tant qu'activité englobante, peut se décliner en plusieurs catégories de pratiques. Une déclinaison relativement fréquente est de considérer qu'elle comprend notamment des pratiques d'enseignement ayant lieu pendant le déroulement des situations pédagogiques avec les élèves (phase interactive), ainsi que des pratiques didactiques ayant lieu avant et après l'activité (phase préactive et phase postactive) (Bru et Talbot, 2001; Legendre, 2005; Wanlin, 2009; Wanlin et Bodeux, 2007; Wanlin et Crahay, 2012). La planification de l'enseignement, quant à elle, se situe au niveau des phases préactive et postactive (Tardif et Lessard, 1999; Wanlin, 2009; Wanlin et Bodeux, 2007; Wanlin et Crahay, 2012).

2.1.2 Les diverses visées dans l'étude de la planification

La pratique enseignante, et par ricochet la planification de l'enseignement, ont historiquement fait l'objet de nombreux travaux s'inscrivant dans des paradigmes distincts. Dans un premier temps, ils se sont longtemps inscrits dans le paradigme

« processus-produit » à la recherche des meilleures pratiques, celles considérées comme efficaces à partir d'observations et pouvant être reproduites (Altet, 2002; Bressoux, 2002; Bru, 2002; Vinatier et Altet, 2008). Dans un deuxième temps, différents travaux s'inscrivant dans une approche « cognitive classique » – aussi associée à l'expression *teacher thinking* – se sont davantage intéressés aux pensées des enseignants en tant qu'activité cognitive (les préparations, les planifications et les prises de décision), ces dernières étant considérées comme déterminantes des pratiques des enseignants (Altet, 2002; Bressoux, 2002; Vinatier et Altet, 2008). Les travaux s'inspirant des modèles « écologiques », « phénoménologiques » et de la « cognition située » ont ensuite pris place, dans un troisième temps, en envisageant la pratique enseignante en tant que construit social et fortement contextuel (Altet, 2002; Bressoux, 2002; Vinatier et Altet, 2008).

Ces divers paradigmes de la pratique enseignante coexistent et teintent l'angle sous lequel la planification de l'enseignement peut être envisagée. D'ailleurs, au moins deux grandes visions de la planification de l'enseignement sont possibles dans les recherches qui les concernent (Altet, 2009). D'une part, dans une posture relativement prescriptive, on cherche à rationaliser l'enseignement et à fournir aux enseignants des modèles et des instruments applicables leur permettant de planifier efficacement. Viau (1993) nomme cette vision l'approche technologique (technologie éducative). Des liens indéniables sont à faire entre cette approche techniciste et le courant « processus-produit » qui, du point de vue fonctionnaliste, cherche à identifier ce qui fonctionne sur le terrain (Dessus, 2000; Wanlin, 2009). Pour Dessus (2000), cette logique prescriptive a le désavantage de théoriser abusivement des faits éducatifs sans les lier aux situations réelles, plaçant l'efficacité en primauté. Toutefois, pour Viau (1993), les tenants de cette vision arrivent à éviter l'écueil de demeurer dans le circonstanciel et l'autobiographique. Les recherches dans cette posture prescriptive s'intéressent à ce que Bru (1994) nomme des modèles « pour » l'enseignement.

En comparaison, dans une posture plus descriptive, d'autres recherches s'affairent à décrire le processus de planification et à le lier au contexte dans lequel il se déroule. Il est alors question de produire des modèles « de » l'enseignement (Bru, 1994). En

tentant d'être plus près de la réalité, cette vision de la planification implique aussi de tenir compte de l'aspect très personnel du geste de planification (Altet, 2009). Viau (1993) associe à cette vision une approche qu'il nomme phénoménologique. Ses représentants sont plutôt convaincus que les enseignants gagneraient à clarifier et à conscientiser leurs propres démarches planificatrices, qui ne peuvent correspondre parfaitement à des modèles théoriques, en plus d'être extrêmement dépendantes du contexte et donc difficiles à modéliser (Dessus, 1995, 2000; Viau, 1993). Pour Viau (1993), cette vision a l'avantage d'éviter l'écueil de produire des outils et des instruments qui deviennent rapidement inutilisés, « des objets de musée » (p. 10). Ces considérations de l'aspect personnel des pensées planificatrices ne sont pas sans rappeler le courant « *teacher thinking* », alors que l'influence contextuelle dans les décisions planificatrices semble intimement liée aux courants « écologiques », « phénoménologiques » et de la « cognition située ».

Dans ce contexte, les recherches sur la pratique enseignante et sur la planification de l'enseignement peuvent poursuivre au moins trois visées différentes, soit théoriser (décrire), prescrire ou former (Lenoir et al., 2011; Lenoir et Vanhulle, 2006). Ces recherches ont donné lieu à différentes approches de la planification de l'enseignement. Cependant, chacune d'elles ne peut aujourd'hui être clairement et uniquement associée à l'une ou l'autre des visées. Les différentes approches de la planification sont parfois utilisées pour un usage descriptif, et parfois pour un usage prescriptif (Dessus, 2000). D'ailleurs, face à la dichotomie apparente entre ces visées et postures, certains auteurs (Dessus, 1995, 2000; Talbot, 2004; Tillema, 2003; Viau, 1993) en viennent plutôt à la conclusion que ces modèles prescriptifs et descriptifs se complètent plus qu'ils ne s'opposent et que les savoirs produits dans une logique descriptive (modèles de la réalité) alimentent les savoirs de prescription (modèle pour la réalité) qui, à leur tour, permettent d'enrichir les savoirs produits dans une logique descriptive.

2.1.3 Les principales approches de la planification dans les écrits

La consultation des ouvrages et des recherches qui portent sur la planification de l'enseignement permet de constater qu'en plus de chercher à la théoriser, à la prescrire ou à y former, ces documents abordent l'acte de planifier selon différents courants d'idées. D'ailleurs, pour cette raison et parce qu'il ne s'agit pas d'un champ de recherche circonscrit, une certaine confusion conceptuelle se manifeste. La section suivante présente les principales approches¹² auxquelles les différents écrits recensés ont pu être associés¹³. Soulignons toutefois que les frontières de ces approches ne sont pas aussi étanches que celles présentées dans cet exercice de comparaison.

2.1.3.1 *Le design et l'ingénierie de formation*

De nombreux écrits envisagent la planification comme un acte de conception de séquences d'enseignement et de plans de formation. Historiquement, cette approche est associée au perfectionnement du personnel, à l'enseignement programmé et à distance, à la technologie éducative et à la conception de systèmes de formation en ligne (Altet, 2009; Paquette, 2004; Viau, 1993; Wanlin, 2009). Bien que les expressions anglaises *instructional design*, *instructional development* et *learning design* soient parfois utilisées en ce sens, on les associe à l'occasion à l'expression de langue française « ingénierie de formation » (Raynal et Rieunier, 2012). Cette approche de la planification correspond donc à un ensemble de principes, de règles et de procédures à suivre afin de créer un plan de formation complet (Piskurich, 2000). Différents modèles sont présentés dans la littérature, tel que la méthode d'ingénierie des systèmes d'apprentissage (MISA) (Paquette, 2004), la démarche systématique du plan pédagogique (Lebrun et Berthelot, 1994), le DC model (Dick et Carey, 1996), l'*instructional design process* (Morrison, Ross, Kalman et Kemp, 2013),

¹² L'intérêt pour cette comparaison a d'ailleurs mené à la publication d'un chapitre consacré à la formation en enseignement en contexte inclusif : 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 (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd. revue et corrigée, p. 375-398). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

¹³ Pour effectuer la recension des écrits, les mots clés suivants ont d'abord été utilisés : planification de l'enseignement, planification pédagogique, *planning of teaching*, *instructional planning*, *instructional design*. La consultation des écrits cités dans les ouvrages les plus intéressants a ensuite permis de compléter le corpus.

comme autant d'exemples de modèles qui découlent de la grande famille du ADDIE Model (*analysis, design, develop, implement, evaluation*) (Morrison *et al.*, 2013). Globalement, il demeure que cinq phases caractérisent ces démarches de conception, soit :

- 1) la phase d'analyse des besoins d'apprentissage;
- 2) la phase de design des objectifs, moyens et stratégies pédagogiques;
- 3) la phase de développement et de construction des outils¹⁴;
- 4) la phase d'implantation et de mise en œuvre du système d'apprentissage;
- 5) la phase d'évaluation du dispositif pédagogique (Morrison *et al.*, 2013).

De manière plus ou moins implicite, ces démarches poursuivent entre autres choses des buts d'optimisation, de rentabilité et de systématisation du dispositif d'apprentissage (Lebrun et Berthelot, 1994). Cette approche de la planification de l'enseignement met donc l'accent sur les étapes qui jalonnent le processus de conception d'un système de formation au sens large.

2.1.3.2 La planification de la leçon et l'ingénierie pédagogique

D'autres écrits abordent la planification de l'enseignement comme particulièrement centrée sur la conception de leçons et de situations d'enseignement-apprentissage (*educational planning, lesson planning design, designing lessons plans, lesson plan development* et parfois *instructional design*). Cette approche est parfois désignée par les termes « ingénierie didactique », « *design* » ou « ingénierie pédagogique », incluant l'ensemble des activités permettant de concevoir des périodes d'apprentissage, qui supposent l'articulation de stratégies pédagogiques orientées vers l'atteinte d'un but d'apprentissage (Legendre, 2005; Musial *et al.*, 2012; Raynal et Rieunier, 2012). Cette approche est particulièrement présente chez les enseignants novices (Altet, 2009; Skowron, 2001; Wanlin, 2009), alors que les enseignants d'expérience affirment avoir peu recours à ce type de planification autrement qu'en formation initiale afin de répondre aux exigences évaluatives (Wanlin, 2009). Les modèles de planification tylériens, issus de la méthode linéaire de planification centrée

¹⁴ Impliquant souvent les technologies de l'information et de la communication (TIC).

sur l'atteinte d'objectifs de Ralph Tyler (1950), sont associés à cette vision : 1) formuler des objectifs et sélectionner des activités, 2) organiser ces activités, et 3) évaluer la réussite des élèves (Bru, 2002; Wanlin, 2009).

La planification de leçon suppose de présenter de manière organisée la structure et la séquence des activités d'enseignement et d'apprentissage, dans un laps de temps donné (Serdyukov et Ryan, 2008). Une planification traditionnelle et générique de leçon comprendrait quelques données descriptives (date, domaine d'apprentissage, thème, niveau scolaire), des buts généraux et des objectifs spécifiques (en plusieurs déclinaisons selon les besoins des élèves), l'environnement, le matériel, les ressources nécessaires ainsi que les groupements envisagés, le déroulement et la description des tâches, et finalement, des moyens de vérifier la progression des élèves (des preuves de l'apprentissage) (Jalongo *et al.*, 2007; Serdyukov et Ryan, 2008; Skowron, 2001). Si la planification traditionnelle est envisagée comme essentiellement projective, et donc centrée sur les moyens et stratégies permettant d'atteindre les objectifs fixés à court terme, une planification prospective prend appui sur les buts lointains en termes de résultats d'apprentissage escomptés, en précisant à rebours les stratégies et ressources disponibles permettant de les atteindre (Legendre, 2005; Tomlinson et McTighe, 2013). Ainsi, pour certains auteurs, la démarche est la suivante, à quelques nuances près : 1) définir des buts et des objectifs en fonction des normes d'apprentissage visées; 2) créer une évaluation et déterminer des preuves valables de l'apprentissage; 3) rassembler du matériel; 4) prévoir les tâches d'apprentissage et la pédagogie privilégiée; et finalement 5) rédiger le plan (McTighe et Wiggins, 2004; Schoenfeldt et Salsbury, 2009; Tomlinson et McTighe, 2013). Des auteurs précisent toutefois que l'activité de création d'une leçon se déroule en fait en quatre temps, soit la préparation de la leçon, le développement de la leçon, l'implantation de la leçon, et une réflexion finale (Serdyukov et Ryan, 2008), qui ne sont pas sans rappeler les étapes de la conception d'un système de formation évoquées ci-dessus.

Le déroulement et les tâches décrites dépendront des stratégies pédagogiques adoptées par l'enseignant (p. ex. l'enseignement explicite ou stratégique, l'apprentissage par la découverte, la résolution de problèmes, la pédagogie par projets) (Raynal et

Rieunier, 2012; Schoenfeldt et Salsbury, 2009; Serdyukov et Ryan, 2008). Pour Musial *et al.* (2012), il s'agit littéralement de modèles de planification déjà prêts, chacun comportant des avantages et des désavantages, chacun étant plus opportun à un moment ou à un autre. Ainsi, une variété de designs pédagogiques sont possibles selon les contextes (milieu), certains plus centrés sur les élèves (sujet), d'autres sur les matières scolaires (objet), ou encore sur la médiation de l'enseignant (agent) (Legendre, 2005). Il arrive aussi que les leçons de plusieurs disciplines soient intégrées¹⁵ et reliées autour du même thème, d'un projet ou d'un problème complexe à résoudre, et soient ainsi planifiées en interdépendance (Skowron, 2001). Malgré ces distinctions, il demeure qu'habituellement, le début de toute leçon sert à solliciter l'attention, à se donner un but d'apprentissage et à activer les connaissances antérieures des élèves, alors que la fin de la leçon permet de déterminer les niveaux de compréhension des élèves, d'objectiver et de formaliser les apprentissages réalisés (Jalongo *et al.*, 2007; Schoenfeldt et Salsbury, 2009; Skowron, 2001). Cette approche de la planification de l'enseignement met donc l'accent sur la séquence linéaire d'élaboration de leçons et d'activités. Les situations d'apprentissage et d'évaluation (SAE), telles qu'envisagées par le Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, sont un exemple de prescriptions cohérentes avec cette approche de la planification de l'enseignement.

2.1.3.3 Le design universel

Plusieurs autres écrits abordent la planification sous l'angle de la conception de situations d'apprentissage et d'évaluation particulièrement flexibles et offrant une variété de possibilités afin d'assurer l'accès aux apprentissages et de réduire les obstacles potentiels à l'apprentissage, approche que l'on associe au design universel en enseignement (*universal design for learning, universal design of instruction, universal instructional design*) (McGuire, Scott et Shaw, 2006; Rao, Ok et Bryant, 2014) et parfois présentée sous le vocable « pédagogie universelle » au Québec (Bergeron, Rousseau et Leclerc, 2011; Rousseau, 2010). Issu du domaine de l'architecture (*universal design*), ce principe se traduit en éducation par la volonté de planifier

¹⁵ L'expression « interdisciplinarité » est souvent utilisée pour illustrer ce cas de figure.

l'enseignement dans un souci d'accessibilité et de réduction du recours aux adaptations individuelles (Bender, 2012; Bernacchio et Mullen, 2007; Browder, Wakeman et Flowers, 2006; Paré, 2011; Rose et Meyer, 2002; Wehmeyer, Smith et Davies, 2005). Dans cette logique, plutôt que de chercher l'origine des difficultés dans les capacités des apprenants, la réflexion se pose plutôt sur l'interaction entre les apprenants et la flexibilité relative du matériel et des méthodes pédagogiques – l'environnement d'apprentissage (Meo, 2008; Rose et Meyer, 2002). Cette logique était déjà mise en évidence par la théorie du processus de production du handicap (Fougeyrollas et Réseau international sur le processus de production du handicap, 1996).

Ainsi, on y présente la planification comme un processus centré sur les besoins des élèves ainsi que sur les obstacles pouvant les empêcher de progresser en plaçant ces variables au cœur de la démarche planificatrice. Pour Meyer, Rose et Gordon (2014), trois principes permettent d'assurer l'accessibilité : procurer de multiples moyens de représentation de l'information, procurer de multiples moyens d'action et d'expression, procurer de multiples moyens pour stimuler l'engagement. Le modèle *planning for all learners – PAL*¹⁶ est un exemple de démarche intégrant cette centration sur l'accessibilité des apprentissages : 1) définir des buts clairs et des défis adaptés aux élèves à partir des standards d'apprentissage et en fonction du contexte; 2) identifier le matériel, les méthodes pédagogiques et l'évaluation probables pour en faire l'analyse à partir des obstacles potentiels; 3) écrire une planification universelle et rassembler divers matériaux¹⁷ pour rendre l'apprentissage accessible à tous; 4) enseigner la ou les leçons, évaluer la progression des élèves et réviser la planification. Cette approche de la planification place l'accent sur l'accessibilité des apprentissages et sur l'identification des obstacles à contourner par l'entremise des choix pédagogiques.

¹⁶ Le modèle PAL a été développé par le *Center for Applied Special Technology (CAST)* (2004).

¹⁷ Incluant fréquemment le recours aux ressources technologiques.

2.1.3.4 *Les pensées planificatrices et le design thinking*

Un certain nombre d'écrits abordent la planification de l'enseignement dans une approche plus phénoménologique et centrée sur la cognition et les pensées des enseignants (*design thinking, design cognition, design reasoning, teacher thinking*). D'autres domaines tels que l'ingénierie, le milieu des affaires et l'architecture s'intéressent aussi aux pensées des concepteurs (de tout acabit), puisque ces dernières permettent de soutenir les habiletés à résoudre des problèmes (Razzouk et Shute, 2012). En éducation, des modèles « décisionnels et de résolution de problèmes » ont été élaborés pour décrire les processus mentaux et affectifs mis en œuvre en cours de planification (Altet, 2009; Wanlin, 2009). Plus concrètement, il s'agit de modèles cycliques de traitement de l'information et de résolution de problèmes passant par : 1) la formulation du problème; 2) l'identification des solutions possibles; et vers 3) une mise en œuvre et une évaluation de la solution choisie.

La planification est alors envisagée comme un processus réflexif, dans la foulée des travaux de Schön et de Dewey (Jalongo *et al.*, 2007; Tracey, Hutchinson et Grzebyk, 2014). La réflexion serait l'un des facteurs déterminants dans la résolution de problèmes de planification et permettrait de prendre des décisions consciemment, en plus de faire face à de nouveaux problèmes toujours variables parce que dépendants du contexte (Hong et Choi, 2011). Plutôt que de suivre passivement un modèle ou des étapes de planification, le professionnel est considéré comme un agent de changement dynamique, qui utilise sa pensée créatrice pour naviguer dans la résolution d'un problème de planification complexe et mal structuré (Tracey *et al.*, 2014). Toujours selon ces auteurs, la planification repose donc sur le jugement professionnel de l'enseignant et sa capacité à équilibrer les éléments du problème de planification et son propre répertoire de connaissances afin de prendre des décisions planificatrices. C'est pourquoi cette approche de la planification de l'enseignement suppose d'aider les enseignants à clarifier leurs propres démarches planificatrices plutôt qu'à les former à des manières de faire (Dessus, 1995, 2000; Viau, 1993). Cette approche de la planification met donc l'accent sur le processus décisionnel et de résolution de problèmes des enseignants.

2.1.4 Une compréhension initiale de la planification de l'enseignement

Dans un esprit de complémentarité et afin de traduire une acceptation qui sera la nôtre en amont du processus de recherche, le choix a été fait de proposer une interprétation conceptuelle de la planification qui puise dans les constats théoriques de chacune des approches décrites ci-dessus.

2.1.4.1 *Un processus décisionnel suivant un cycle de résolution de problèmes*

Un des premiers constats est que la planification correspond davantage à une démarche de réflexion et de prise de décisions (processus) qu'au fait de compléter un modèle de planification (produit). Ainsi, à l'image de la résolution de problèmes, planifier c'est déterminer de manière plus ou moins consciente une façon de procéder afin de parvenir à une situation désirée (l'apprentissage des élèves) en cherchant des solutions en fonction de l'analyse et l'interprétation que l'on a de la situation de départ (Legendre, 2005). Ce constat résulte notamment des écrits associés au *design* et à l'ingénierie de formation qui proposent cette vision plus globale et cette vue d'ensemble des étapes qui jalonnent un processus de conception (analyser, esquisser, développer, implanter, évaluer). Les écrits sur les pensées planificatrices et le *design thinking* ont permis de comprendre, quant à eux, que ce processus décisionnel suit un cycle de résolution de problèmes. La figure 1 présente cette prémissse de base à la compréhension initiale de la planification de l'enseignement dans le cadre de cette étude. Le cycle de résolution de problèmes est illustré par le mouvement cyclique qui reprend les trois phases du processus de résolution de problèmes : [1] définir le problème, [2] élaborer des solutions et prendre des décisions, [3] mettre en œuvre, réajuster et routiniser des solutions choisies, suivi de la redéfinition en continu de nouveaux problèmes de planification (retour à la phase [1]).

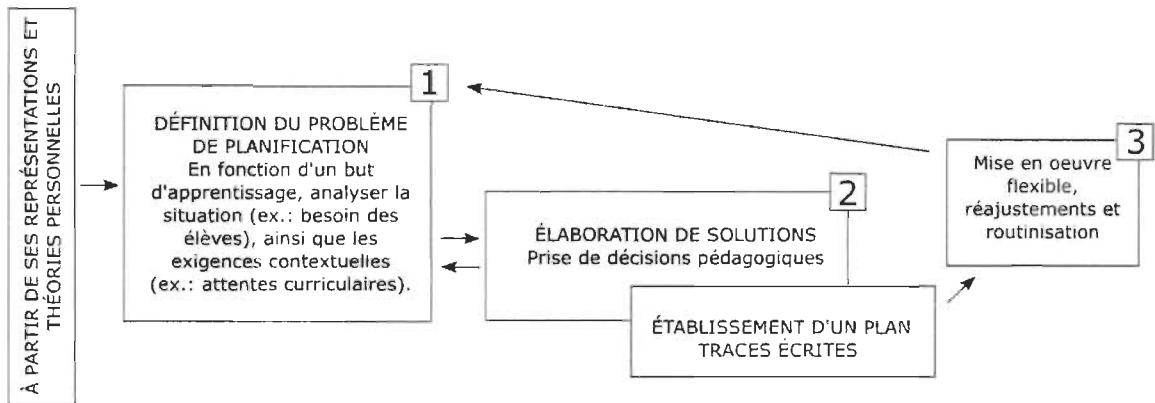


Figure 1 Une compréhension initiale de la planification de l'enseignement

Considérant que cette étude s'intéresse aux pensées planificatrices avant l'interaction avec les élèves et donc la mise en œuvre de ce qui est planifié, uniquement les phases [1] et [2] correspondant au volet préactif de la pratique enseignante sont investiguées. La dynamique itérative entre les phases [1] et [2], illustrée dans la figure 1 par les flèches à double sens, est donc au cœur de la compréhension de la planification dans le cadre de cette recherche. Pour Hong et Choi (2011), il s'agit là d'une dynamique capitale puisque le problème ne peut être réellement analysé qu'à travers l'identification de solutions possibles qui, une fois confrontées aux contraintes qui découlent de l'analyse de la situation, permettront de redéfinir le problème et de prendre une décision éclairée, dans un processus itératif. Cette approche de la résolution de problèmes, plus axée sur les solutions que sur les problèmes, établit une séparation moins claire entre la phase d'analyse du problème de planification et les activités génératrices de solutions (Hong et Choi, 2011).

Dans ce contexte où la planification correspond davantage au processus de prise de décision qu'au produit de la planification, ces écrits (sur les pensées planificatrices et le *design thinking* et sur le *design* et l'ingénierie de formation) permettent de recadrer la place des traces écrites (entre la phase [2] et la phase [3]). Effectivement, l'acte de planifier ne peut s'envisager uniquement à partir de ces traces puisque ces dernières sont plutôt le reflet de ce que l'enseignant a bien voulu transcrire de ses décisions planificatrices. Ainsi, « les plans couchés sur papier ne reflètent que rarement la totalité de la planification enseignante » (Wanlin et Bodeux, 2007, p. 3)

correspondant davantage à des notes, parfois très succinctes, associées à un plan mental beaucoup plus élaboré, plan qui continuerait de se préciser lors du pilotage de l'enseignement. Ainsi, l'ampleur des traces écrites s'avère variable d'un enseignant à l'autre, ainsi que les niveaux qu'il privilie. Ces derniers s'emboîtent et s'influencent les uns les autres : la planification annuelle, périodique, unitaire, hebdomadaire et journalière; les leçons, unités et cours; les programmations de courte, moyenne et longue durées; des séances, séquences et scénarios d'apprentissage; des situations d'enseignement-apprentissage et des situations d'apprentissage et d'évaluation (Musial *et al.*, 2012; Serdyukov et Ryan, 2008; Wanlin, 2009). En effet, lorsqu'ils planifient, les enseignants doivent composer avec une :

triple temporalité : celle de la longue durée (le semestre et l'année, mais aussi le degré et le cycle), celle de la durée moyenne (la séquence didactique, étalée sur quelques semaines) et celle de la durée courte et immédiate (l'heure de cours à préparer pour le lendemain... et à réguler au moment même où elle se déroule). (Dufays *et al.*, 2013, p. 10)

Plusieurs formats sont aussi possibles : le tableau, la description narrative, la liste à points, le schéma organisationnel, l'algorithme (p. ex. si... je...), etc. (Serdyukov et Ryan, 2008). Finalement, mettre à l'écrit sa planification aurait l'avantage de : 1) pouvoir mesurer l'écart entre ce qui était prévu et ce qui a été réalisé, 2) mettre son enseignement à la disposition de ses collègues, mais surtout de 3) s'assurer de penser en profondeur son enseignement (Musial *et al.*, 2012).

2.1.4.2 Une analyse et une interprétation personnelle de la situation

Un deuxième constat est que la planification constitue un exercice très personnel puisqu'elle est le résultat de décisions que l'enseignant prend à partir de son interprétation des informations dont il dispose (dynamique entre phase [1] et [2]), sans oublier qu'il s'agit d'un processus décisionnel « plus ou moins rationnel, plus ou moins conscient, mais toujours chargé affectivement » (Charlier et Donnay, 1993, p. 112). Ce constat résulte des écrits sur les pensées planificatrices et le *design thinking* ayant permis de mettre en lumière que les enseignants analysent en fonction de facteurs d'influence et de foyers de préoccupations au moment de prendre des décisions, variables qu'il est possible de regrouper de différentes manières (Wanlin, 2009). Pour

Hong et Choi (2011), la résolution de problèmes et les pensées planificatrices qui en résultent tournent autour de trois objets : une réflexion sur soi, une réflexion sur la ou les situations d'enseignement-apprentissage à produire, et finalement une réflexion sur les circonstances dans lesquelles ils le font. Dans le même sens, Tardif et Lessard (1999) recensent quant à eux des facteurs 1) personnels, 2) internes à la situation d'enseignement-apprentissage et 3) externes à la situation d'enseignement-apprentissage, à titre de facteurs régissant le travail curriculaire des enseignants. Quoi qu'il en soit, retenons trois grands pôles.

Des variables propres aux enseignants. Les décisions des enseignants sont en partie guidées ou explicables à partir de leurs représentations et théories personnelles (Charlier, 1989; Charlier et Donnay, 1993; Wanlin, 2009; Wanlin et Bodeux, 2007). Au moment de planifier, les enseignants réfléchissent en fonction de leurs connaissances, expériences, sentiments, attitudes et croyances (Hong et Choi, 2011). D'ailleurs, les connaissances mobilisées des différents domaines sont déterminantes dans la qualité des planifications (Hong et Choi, 2011). Selon ces auteurs, un effort conscient pour être honnête au sujet de ses sentiments peut avoir une influence positive sur les planifications conçues, tout comme une réflexion critique au sujet de ses valeurs et croyances. Les expériences, les réussites ou les échecs passés jouent un rôle dans les représentations des enseignants et teintent les futures planifications (Hong et Choi, 2011; Wanlin, 2009). Toujours à titre d'exemple, pour Tardif et Lessard (1999), l'expérience de l'enseignant joue un rôle sur sa flexibilité, sa souplesse et sa gestion du temps; sa connaissance du programme d'études influence les priorités qu'il arrive à établir et sa répartition chronologique des contenus; la personnalité de l'enseignant agit sur la réinterprétation personnelle qu'il arrive à faire du programme afin de le « coller » à ce qu'il est et aime faire, etc.

Des variables propres à la situation d'enseignement-apprentissage. Lors de la planification, les enseignants réfléchissent nécessairement à la situation d'enseignement-apprentissage qu'ils doivent produire, ses buts et objectifs, les personnes impliquées (Hong et Choi, 2011; Tardif et Lessard, 1999). D'ailleurs, parmi les foyers de préoccupation qui apparaissent lorsque l'on s'intéresse aux pensées planificatrices des enseignants, les considérations pédagogiques seraient en tête de liste (contenus

disciplinaires, objectifs, stratégies d'enseignement mobilisées) (Wanlin, 2009; Wanlin et Bodeux, 2007). À ce sujet, les écrits sur la planification de leçons et l'ingénierie pédagogique, principalement ceux associés aux modèles de planification tylériens, mettent l'accent sur la formulation d'objectifs d'apprentissage. Certains de ces écrits priorisent une logique prospective dans laquelle les objectifs servent à clarifier les résultats d'apprentissage escomptés et les évaluations qui permettront d'en témoigner, pour ensuite préciser à rebours les stratégies et ressources disponibles permettant de les atteindre (McTighe et Wiggins, 2004; Schoenfeldt et Salsbury, 2009; Tomlinson et McTighe, 2013). Pour certains, la planification serait moins centrée sur ce que l'enseignant fera que sur ce que les élèves apprendront (Jalongo *et al.*, 2007).

Toujours en lien aux situations d'enseignement-apprentissage que les enseignants doivent produire, les élèves sont un facteur d'influence non négligeable. D'ailleurs, les écrits associés au *design universel* ont permis de préciser qu'au moment de choisir des activités et du matériel, planifier de manière à assurer l'accessibilité aux apprentissages suppose d'analyser ces stratégies envisagées afin de les ajuster en fonction des besoins potentiels des élèves (Meyer *et al.*, 2014; Rose et Meyer, 2002). D'autres recherches sur les pensées planificatrices ont démontré que pour tenir compte des élèves, les enseignants ne se réfèrent pas à un apprenant individuel, mais plutôt à un membre d'une unité cognitive : « l'élève collectif » (Farinelle et Wanlin, 2012; Wanlin, 2009). Ensuite, des recherches ont montré que les enseignants sont attentifs, dans leurs planifications, à la participation des élèves, à leur engagement, à leur motivation, à leurs besoins, à leurs capacités, à leurs intérêts et à leurs diagnostics et difficultés (Wanlin, 2009). Finalement, les pensées planificatrices des enseignants révèlent aussi des préoccupations quant aux considérations transitionnelles (p. ex. la gestion des enchainements et du rythme de l'enseignement) et managériales (p. ex. la gestion du déroulement de l'activité) (Wanlin et Bodeux, 2007).

Des variables propres aux circonstances et aux exigences contextuelles. Résoudre des problèmes de planification, c'est aussi penser aux circonstances dans lesquelles les enseignants enseignent, telles que les contraintes de temps, les contraintes

budgétaires ainsi que les ressources et les politiques (Hong et Choi, 2011). Selon ces auteurs, ces circonstances sont de première importance puisqu'elles dominent tant le processus de planification que la qualité finale de la situation d'enseignement-apprentissage. Certaines études ont d'ailleurs montré que le matériel et les ressources disponibles sont déterminants dans les pensées planificatrices des enseignants (Tardif et Lessard, 1999; Wanlin, 2009). Les attentes explicitées dans les programmes d'études sont aussi de première importance puisque la nature de ces programmes et leur contenu demande une réinterprétation des enseignants afin de traduire ces visées en apprentissages scolaires (Tardif et Lessard, 1999; Wanlin, 2009). De plus, les standards d'apprentissage et les normes prescrites se retrouvent au cœur des décisions pédagogiques des enseignants (Skowron, 2001). Toujours selon la note de synthèse de Wanlin (2009), d'autres études ont aussi mis en lumière qu'à titre de facteurs d'influence des pensées planificatrices, les collègues, l'appartenance à une équipe pédagogique, la hiérarchie et ses exigences, la formation initiale, mais surtout la formation continue entrent en ligne de compte, et ce, encore plus chez les enseignants ayant moins d'expérience.

2.1.4.3 Un plan général sujet aux ajustements

Un troisième constat relatif à la planification est que le travail d'anticipation qu'elle suppose gagne à prévoir « ne pas être suivi à la lettre ». Il est généralement accepté que la planification ne constitue qu'un scénario *a priori*, un cadre pour l'action, et que l'enseignement comporte une grande part d'improvisation et d'adaptation (Reuter et al., 2013; Tochon, 2013). Dans ses recherches, Tochon (2013) constate la présence de ce qu'il nomme un fonctionnement improvisationnel :

L'insatisfaction à l'égard des plans rigides, l'adaptation et la prise en compte des réactions des élèves, la souplesse des plans et leurs connexions fonctionnelles suggèrent que le fonctionnement naturel d'un enseignant chevronné est ouvert, fluide et improvisationnel. (p. 33)

D'ailleurs, le terme « préparation » est parfois privilégié pour représenter ce travail d'anticipation puisqu'il réfère à la création d'un cadre général dans lequel l'enseignant se prépare à faire face à l'imprévu et organise le déroulement probable des activités à partir de ses intentions (Altet, 1993, 2009; Tochon, 2013). Cette préparation, plus

souple, tiendrait compte de l'imprévisibilité des situations d'enseignement et de la créativité des enseignants une fois dans l'action. Étant donné que les décisions prises au moment de planifier sont nécessairement incertaines et doivent demeurer flexibles, certains chercheurs qualifient de décisions « conditionnées » celles qui ne sont actualisées que si les conditions sont réunies dans l'action (Altet, 1993; Charlier et Donnay, 1993).

Celles-ci peuvent prendre deux formes; soit elles ne comprennent pas d'alternative (planifier d'amener les élèves à créer un schéma synthèse en phase d'objectivation ou ne pas le faire si les conditions ne le permettent pas), soit elles comprennent des alternatives (planifier d'amener les élèves à créer un schéma synthèse si cette tâche semble accessible dans l'action, sinon, faire un retour collectif sur ce qui a été appris). Les enseignants ont donc avantage à construire des préparations ouvertes, souples et diversifiées, presque à « choix multiples » (Altet, 2009). Ces recherches ont aussi mis en lumière qu'au cœur de ces décisions de planification se trouve la mise en place de routines qui correspondent aux procédures établies pour coordonner des séquences habituelles de comportements. Elles sont issues de la routinisation de pratiques qui deviennent des automatismes, tant pour les enseignants que pour les élèves (Bressoux, 2002; Wanlin, 2009). En définitive, il convient d'approcher la planification comme Lenoir et Vanhulle (2006) proposent d'approcher un plan : comme une représentation partielle de l'action projetée, comme un guide et comme une ressource permettant d'interpréter, d'agir et de réagir en fonction de la situation et des contraintes à l'œuvre.

2.2 La gestion pédagogique de la diversité des besoins

La section qui suit présente ce qui est considéré, dans le cadre de cette étude, comme un choix pédagogique en réponse à la diversité des besoins des élèves. Successivement sont présentés la gestion pédagogique de la diversité des besoins comme concept unificateur, de multiples regards sur la diversité et sur les besoins, diverses modalités suggérées à titre de proposition pratique, et finalement un essai de synthèse des modalités possibles.

2.2.1 Un concept unificateur dans un contexte conceptuel flou

Dans le champ de la prise en compte de la diversité, il n'existe pas de consensus scientifique tant les termes diffèrent et les origines des écrits s'inscrivent dans des paradigmes distincts. Dans la francophonie, il est possible d'associer l'apparition du terme « différenciation » à la mouvance vers « l'Éducation nouvelle », aux « Méthodes actives », ainsi qu'aux travaux de Legrand, de Meirieu, de Perrenoud, de Gillig et d'Astolfi (Houssaye, 2012; Kahn, 2010; Prud'homme, Dolbec, Brodeur, Presseau et Martineau, 2005). Ces travaux s'inscrivent clairement dans un souci de lutte à l'échec scolaire et dans des préoccupations relatives à l'égalité des chances, avec comme point de départ la fin de l'*« indifférence aux différences »*, expression attribuée à Bourdieu (Le Prévost, 2010; Suchaut, 2007). Dans les écrits anglophones, les efforts sont d'abord dirigés vers des élèves plus doués, et ce, sous divers vocables (p. ex. *differentiation, differentiated classroom, curriculum differentiation et differentiated instructional design*) (Descampe, Robin, Tremblay et Rey, 2007; Prud'homme et al., 2005).

Cette préoccupation a évolué pour laisser place à un tout autre pan d'écrits fortement associé au champ de l'adaptation de l'enseignement et à la pédagogie des « inadaptés » (*adaptive education, adaptive teaching, setting, streaming*) (Descampe et al., 2007; Prud'homme et al., 2005). Ainsi, si les premiers écrits étaient clairement centrés sur les élèves doués et sur les élèves ayant des handicaps ou des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage, on retrouve aujourd'hui dans les écrits cette idée d'élargir les préoccupations de diversification des approches et de réussite scolaire à l'ensemble des élèves qui composent le groupe-classe dans une logique de pédagogie pour tous, et ce, tant dans les pays européens que dans les pays nord-américains (Descampe et al., 2007; Jobin et Gauthier, 2008; Kahn, 2010; Prud'homme et al., 2005). C'est dans cet esprit que s'inscrit le mouvement vers une conception universelle de l'apprentissage¹⁸ (*universal design for learning, universal design of instruction, universal instructional design*) (McGuire et al., 2006; Rao et al., 2014).

¹⁸ Aussi abordée dans cette thèse comme une façon d'envisager la planification de l'enseignement.

Sur le plan sémantique, il existe une certaine confusion terminologique à travers l'emploi d'expressions variées pour désigner ces diverses modalités de gestion pédagogique de la diversité des besoins, par exemple : pédagogie différenciée, différenciation pédagogique, individualisation de l'enseignement, conception universelle de l'apprentissage, etc. La confusion est d'autant plus manifeste que ces pratiques se réfèrent tantôt à des interventions très larges incluant les accommodations et les modifications du programme de formation générale (Guay, Legault et Germain, 2006; Legendre, 2005; MELS, 2006), tantôt à un premier niveau d'intervention uniquement marqué par la flexibilité pédagogique (Campbell, 2008; Caron, 2008; Jobin et Gauthier, 2008; Paré et Trépanier, 2010; Tomlinson, 2010). La différenciation est alors envisagée comme le reflet et l'extension des meilleures pratiques éducatives permettant de rejoindre tous les élèves, et non un substitut (Campbell, 2008; Jobin et Gauthier, 2008; Tomlinson *et al.*, 2003). C'est aussi le cas de la conception universelle de l'apprentissage. Pour certains, la différenciation pédagogique ne consiste pas à individualiser la pédagogie pour chacun des élèves (Clerc, 2006; Feyfant, 2008). Cependant, malgré le rapprochement terminologique, l'expression « pratique d'individualisation de l'enseignement » réfère, dans certains écrits, à l'ensemble des pratiques visant à gérer la diversité des besoins des élèves et recouvre une grande variété de dispositifs (pédagogie différenciée, aide individualisée, remédiation, programme personnalisé, etc.) (Galand, 2009; Paré, 2011). Finalement, d'autres auteurs traitent quant à eux de pratiques ou de pédagogies inclusives, regroupant un ensemble de conditions gagnantes dans l'accueil de tous les élèves à l'école de quartier, indépendamment des difficultés et des handicaps de chacun, ce qui comprend certaines pratiques pédagogiques permettant d'exploiter la diversité au sein des classes (Bergeron, 2015; Prud'homme *et al.*, 2011; Rousseau, Prud'homme et Vienneau, 2015; Vienneau, 2002).

Toutefois, puisque cette étude s'intéresse à l'ensemble des modalités de gestion pédagogique de la diversité des besoins des élèves qu'il est possible d'envisager dans la planification de l'enseignement, il n'y a pas lieu de s'ancrer dans l'un ou l'autre des courants, dans l'une ou l'autre des approches, de choisir entre les différents termes et origines. Il semble au contraire pertinent d'élargir au maximum les horizons de manière à mettre en lumière une diversité de modalités, qu'elles s'inscrivent dans le

courant de l'adaptation de l'enseignement ou dans celui de la pédagogie pour tous, qu'elles soient associées à l'individualisation, à la différenciation ou à la conception universelle de l'apprentissage. Ainsi, les termes « gestion pédagogique de la diversité des besoins¹⁹ » sont priorisés de manière à demeurer suffisamment larges pour englober les différentes propositions pédagogiques et scientifiques. L'expression « gestion pédagogique » est reprise par Houssaye (2012) afin de référer explicitement à ce troisième niveau dans les modalités de gestion de la différence, soit la différenciation en salle de classe (voir section 1.2.1).

2.2.2 De multiples regards sur la diversité et sur les besoins

Les expressions « diversité » et « hétérogénéité » sont fortement teintées des débats de valeurs qu'elles activent, notamment dans le contexte scolaire. Elles présentent un caractère hautement sensible du fait qu'elles touchent à la notion de différence entre les individus (Kahn, 2010). Ainsi, elles peuvent être porteuses d'une connotation positive ou négative. Si d'un côté, l'hétérogénéité peut être rapidement perçue comme un problème, un défi à gérer ou un obstacle à l'enseignement, elle peut être perçue par d'autres comme une richesse, une possibilité de réduire les inégalités et maintenir la justice (Crahay, 2000; Lebeaume et Coquidé, 2002; Longhi, Longhi et Longhi, 2009; Talbot, 2011). Dans cet esprit de richesse, le terme « diversité » est fréquemment priorisé. Ultimement, se préoccuper des différences peut soit se traduire en une volonté de les sauvegarder, ou encore en une volonté de les réduire (Kahn, 2010). Alors que la valorisation des différences vise à conserver l'expression de la singularité de tout individu, la réduction des différences implique la recherche d'une certaine homogénéité. Pour rendre justice à cette idée, AuCoin et Vienneau (2010, 2015) situent historiquement le paradigme de normalisation, qui implique une intention explicite de chercher à ce que les élèves ayant des besoins particuliers rejoignent la norme, et le paradigme de dénormalisation, plus actuel, qui implique un souci de reconnaissance de la diversité et de l'expression des différences sans égard à la norme.

¹⁹ Rappelons que la diversité d'élèves suppose une diversité de besoins sur le plan des apprentissages, et que c'est sous cet angle que la diversité est envisagée dans cette étude. C'est pourquoi il est question de diversité de besoins, ou de diversité des élèves et de leurs besoins.

Kahn (2010) repère trois grandes tendances qui se dégagent quand vient le temps de poser un regard sur la différence rencontrée en milieu scolaire. Le regard que les enseignants posent sur la diversité oriente les besoins auxquels ils accordent de l'attention, et donc les manières de tenir compte de la diversité qu'ils envisagent. La première tendance, soit la conception « quantitative », envisage la différence comme étant l'écart entre le rendement d'un élève et les autres élèves, ou avec une norme préétablie, comme celle prescrite par le programme d'études. Elle se manifeste, notamment, par des retards scolaires et des écarts de performance, et implique la présence de rythmes d'apprentissage et de niveaux différents. Dupriez (2006) constate lui aussi que les enseignants expliquent parfois les difficultés des élèves au moyen de la comparaison entre ce qui est attendu d'eux et leurs comportements réels. Les besoins²⁰ des élèves sont alors envisagés en termes de rythmes d'apprentissage (par ex. le besoin de plus de temps ou d'interventions pour réaliser les apprentissages, pour effectuer les tâches, etc.) et des niveaux de préparation (par ex. le besoin de miser sur les connaissances et compétences de base, le besoin de travailler les préalables).

La deuxième tendance, soit la conception « naturalisante », perçoit la différence comme faisant partie de l'essence même de la personne de l'apprenant, en quelque sorte comme ses attributs naturels. Il s'agit d'une diversité originelle qui se manifeste à travers des caractéristiques individuelles (culturelles, cognitives, affectives et sociales). Dupriez (2006) remarque à son tour que les enseignants ont le réflexe d'expliquer les difficultés scolaires en termes de déficit psychologique ou cognitif. Ce regard sur la diversité par l'entremise des caractéristiques individuelles suppose de considérer que des besoins particuliers découlent de ces traits (par ex. le besoin de manipuler et de toucher pour comprendre, le besoin d'être accompagné pour séquencer les étapes, le besoin d'aide pour maintenir son attention et sa concentration, etc.).

²⁰ Dans le cadre de cette étude, le concept de besoins d'apprentissage sera privilégié, contrairement au concept de besoins particuliers par exemple, puisqu'il permet de dépasser le clivage entre le normal et le pathologique, ainsi que la centration sur les manques et les déficits (Barry, 2011). Toujours selon la proposition de Barry (2011), l'élucidation de ces besoins met aussi en relation les dispositifs pédagogiques, ce qui est tout à propos dans cette étude qui cherche à étudier la planification de l'enseignement en fonction de la diversité des besoins des élèves.

Enfin, une troisième manière d'envisager la différence prend source dans un « désajustement » entre l'élève et la culture établie. Par opposition avec l'idée selon laquelle le problème réside uniquement dans l'individu, cette manière d'envisager la différence accuse l'interaction entre l'élève et l'école, c'est-à-dire son appropriation scolaire en tant que culture (Bélanger et Duchesne, 2010). Kahn (2010) parlera de « diffraction » en se référant au phénomène physique de la déviation des ondes au contact d'un obstacle. Ici, l'obstacle est « constitué par la culture scolaire à laquelle doivent nécessairement s'accommoder (s'acculturer) les élèves pour apprendre selon les modalités scolaires » (p. 88), culture à laquelle certains élèves n'arrivent pas à adhérer. Rumelhard (2002) aborde aussi cette idée selon laquelle la question du « sens » accordé au savoir et du type de rapport au savoir sert parfois à expliquer les difficultés. Pour sa part, Dupriez (2006) remarque que le discours des enseignants à l'égard des difficultés des élèves est parfois accompagné d'une analyse de la culture de leurs familles, et ce, dans l'idée de comprendre pourquoi l'école a posé problème. Cette conception n'est pas sans rappeler les théories du processus de production du handicap, modèle environnemental qui cherche à identifier ce qui peut être compensé ou modifié dans l'environnement, en l'occurrence l'école (Paré, Parent, Rémillard et Piché, 2010). La diversité ainsi envisagée, les besoins des élèves sont liés au manque de sens attribué aux savoirs que l'on enseigne et aux nombreux implicites propres à la culture scolaire (par. ex. le besoin d'expliquer les stratégies d'apprentissage, le besoin de faire des liens entre ces savoirs et leur utilité face à une situation réelle, le besoin de concrétiser les concepts habituellement abstraits).

Dans le cadre de cette thèse, la diversité est envisagée de manière à tenir compte de tous ces angles. Ces conceptions permettent surtout, à l'instar de Kahn (2010), de se repérer parmi les nombreuses propositions suggérées dans les écrits.

2.2.3 Les principales modalités suggérées dans les écrits

Afin de bien saisir tous les choix pédagogiques qui s'offrent aux enseignants et qui pourraient être au cœur du processus de planification pour une diversité de besoins,

il convient de dresser un portrait des propositions pratiques associées à la gestion pédagogique de la diversité des besoins dans les différents écrits. Tant les écrits provenant de professionnels que de chercheurs, présentant des données empiriques ou exposant simplement leurs théories, ont été retenus pour leur contribution respective dans l'illustration de ce large éventail de modalités suggérées aux différents lectorats²¹. Nous avons ensuite choisi de les regrouper, dans une procédure semblable à celle d'une analyse thématique, sous la forme de familles, au sens mathématique du terme, c'est-à-dire en tant que groupes d'éléments appartenant au même ensemble en fonction d'un trait commun dominant. Un premier trait commun ayant guidé l'exercice de comparaison est lié aux conceptions de la différence, tel qu'envisagé par Kahn (2010). Même si ces différentes conceptions sont rarement aussi catégoriques dans les faits, elles permettent tout de même de départager les modalités de gestion entre elles : celles qui visent principalement à tenir compte des rythmes d'apprentissage et des niveaux de préparation des élèves, celles qui tentent avant tout de s'adapter aux caractéristiques individuelles des élèves, et celles qui cherchent enfin à contourner la perméabilité de la culture et de la forme scolaires²².

2.2.3.1 Les rythmes et niveaux de préparation des élèves

De nombreux auteurs soutiennent que les élèves apprennent à des rythmes différents et qu'ils n'abordent pas les tâches et les situations d'enseignement-apprentissage avec le même niveau de préparation, ce qu'on désigne en anglais comme le *readiness* (Caron, 2008; Fox et Hoffman, 2011; Sousa et Tomlinson, 2013; Tomlinson, 2004, 2010). Cinq grandes familles de modalités ont été associées à la conception « quantitative » de la différence : l'enseignement basé sur l'évaluation diagnostique et le suivi des acquis, l'enseignement basé sur les attentes du programme et ses

²¹ Une première recherche documentaire s'est concentrée sur les écrits publiés après 2000 et associés aux expressions « diversité », « différence » et « hétérogénéité ». Les textes proposant des avenues pratiques ont été retenus afin de commencer à constituer des familles de modalités de gestion pédagogique de la diversité. À partir de ce vocabulaire en construction, des cercles itératifs de recherche documentaire ont permis d'enrichir la documentation sur les familles en émergence, de les préciser et de retourner lorsque nécessaire à des écrits de base précédant les années 2000.

²² L'intérêt du comité de recherche et de plusieurs collègues pour cet angle d'analyse et de comparaison a mené à la publication d'un texte théorique sur les modalités de gestion pédagogique de la diversité : Bergeron, L., Vienneau, R. et Rousseau, N. (2014). *Essai de synthèse sur les modalités de gestion pédagogique de la diversité chez les élèves. Enfance en difficulté*, 3, 47-76.

niveaux de complexité, l'individualisation des parcours d'apprentissage, l'augmentation du niveau de soutien pour atteindre les normes d'apprentissage, et la modification des attentes liées au programme d'études. Ces modalités ne sont pas sans rappeler l'obligation de respecter le programme de formation prescrit par les instances gouvernementales et de maintenir une norme minimale dans la formation des jeunes.

L'enseignement basé sur l'évaluation diagnostique et le suivi des acquis. La première de ces familles de modalités de gestion pédagogique de la diversité des besoins associées au rythme d'apprentissage et au niveau de préparation des élèves est celle qui cherche à offrir un enseignement basé sur l'évaluation diagnostique et le suivi des acquis. Plusieurs écrits concernant la gestion pédagogique de la diversité des besoins ont en commun cette suggestion de baser l'enseignement sur les connaissances et les compétences des élèves mises en lumière par une évaluation formative, continue et progressive des apprentissages des élèves plutôt que sur ce que les élèves *devraient* apprendre pour planifier l'enseignement, évitant ainsi une centration sur le programme (Gillig, 1999; Robbes, 2009). La pédagogie de la maîtrise, développée par Bloom aux États-Unis autour des années 1980, semble être l'instigatrice de cette approche (Galand, 2009; Gillig, 1999; Legrand, 2009; Robbes, 2009). Dans la même lignée, plusieurs auteurs suggèrent d'effectuer un suivi méticuleux de la progression des élèves par la passation fréquente d'évaluations et par une régulation minutieuse de l'enseignement (Caron, 2008; Hume, 2009; Lawrence-Brown, 2004; Tomlinson, 2010). L'administration de tests critériés et diagnostiques permettra d'obtenir des renseignements précis sur les besoins des élèves (Pham, 2012) et de réaliser ce que Sousa et Tomlinson (2013) appellent un bilan des acquis. Ces auteurs précisent qu'il convient cependant de garder à l'esprit que les capacités des élèves sont malléables et qu'elles peuvent différer grandement d'un domaine à l'autre, voire à l'intérieur d'un même domaine.

D'autres écrits rappellent l'importance d'offrir un enseignement basé sur les acquis des élèves. La zone proximale ou zone prochaine de développement, décrite pour la première fois par Lev Vygotsky en 1934, propose d'offrir un enseignement « sur

mesure » aux élèves, c'est-à-dire suffisamment exigeant pour offrir un défi, et suffisamment accessible pour permettre de réaliser des apprentissages (Fox et Hoffman, 2011; Pham, 2012; Sousa et Tomlinson, 2013; Tomlinson, 2004). La proposition d'un enseignement par étayage ou échafaudage (*scaffolded instruction*) se traduit par une augmentation constante du niveau de rendement attendu des élèves, accompagné d'une augmentation du soutien nécessaire, mais plaçant toujours les élèves face à des tâches légèrement hors de leur portée afin de monter la barre du rendement (Bender, 2012; Fox et Hoffman, 2011; Schlemmer, Schlemmer et Bratsch, 2008).

Dans cette même optique, certains suggèrent de regrouper les élèves en fonction de leurs acquis dans le but de réaliser une activité d'apprentissage ensemble sous la forme d'ateliers ou de cliniques, activités accompagnées ou non d'un enseignant (Campbell, 2008; Descampe, Robin, Tremblay et Rey, 2008; Feyfant, 2008; Schlemmer et al., 2008). S'il existe une « tendance naturelle » à regrouper les élèves à partir de leurs résultats scolaires (Descampe et al., 2008), l'évaluation diagnostique dont il est question ici permet également de former des groupes de besoins. Contrairement aux groupes de niveaux, les groupes de besoins sont constitués à partir de besoins spécifiques et momentanés, ce qui implique que la répartition des élèves soit révisée à intervalles réguliers. Ces regroupements s'avèrent moins stigmatisants et plus flexibles, en plus de permettre une meilleure régulation entre pairs (Descampe et al., 2007, 2008; Galand, 2009; Gillig, 2006; Meirieu, 2009; Robbes, 2009; Suchaut, 2008).

Enfin, le recours à des diagnostics fréquents et à des suivis rigoureux se retrouve aussi au cœur du modèle de la réponse à l'intervention (RAI, *response to intervention*) (Bender, 2012; Whitten, Esteves et Woodrow, 2012). Il s'agit d'une modalité marquée par le dépistage (un minimum de trois fois par année) et par le suivi des progrès visant à offrir des services dès que nécessaire et en respectant certains paliers (Whitten et al., 2012).

L'enseignement basé sur les attentes du programme et ses niveaux de complexité. Une deuxième famille de modalités visant à tenir compte du rythme d'apprentissage des élèves et de leur niveau de préparation réunit des modalités qui proposent d'offrir

un enseignement organisé autour des niveaux de complexité du programme d'études. En effet, certaines modalités de gestion pédagogique de la diversité des besoins proposées dans la littérature s'inspirent d'une utilisation graduée des niveaux de complexité des programmes. Cette famille de modalités se caractérise par l'identification, à l'aide d'un programme d'études donné, d'un continuum de connaissances et de compétences considérées comme essentielles et dans lequel les élèves peuvent progresser à leur rythme dans le cadre d'activités à difficultés graduées. Départager l'essentiel de l'accessoire dans le programme est considéré comme indispensable et est parfois associé à l'expression *curriculum compacting* (Caron, 2008; Nordlund, 2003; Sousa et Tomlinson, 2013).

Ces modalités de gestion impliquent de décortiquer une même connaissance ou compétence en niveaux, le plus souvent au nombre de trois, analyse fréquemment représentée par une pyramide et qui porte parfois l'appellation de *all-most-some* (Schlemmer *et al.*, 2008). Les niveaux illustrent une progression en termes de complexité ou d'abstraction : des objectifs prioritaires pour les élèves en difficulté, des objectifs réguliers et des objectifs de renforcement pour les élèves prêts à aller plus loin (Descampe *et al.*, 2008; Lawrence-Brown, 2004; Tomlinson, 2004). Ils donnent lieu à des situations d'enseignement-apprentissage qu'on désigne par les expressions *curriculum par couches*, *activités ou enseignement par échelons*, ou de *layered curriculum*. Différentes modalités sont présentées dans les écrits (Descampe *et al.*, 2008; Tomlinson, 2004). Par exemple, le choix du niveau d'approfondissement peut être laissé à l'élève qui choisira, s'il le souhaite, de s'en tenir aux connaissances (couche C), d'appliquer les concepts (couche B), ou de faire preuve d'analyse et de pensée critique face à l'élément de contenu (couche A). Cela peut aussi prendre la forme d'un enchainement d'activités dirigées par l'enseignant, des plus concrètes aux plus abstraites, s'apparentant à des jalons. Pour soutenir ce travail, plusieurs auteurs proposent l'utilisation de la taxonomie cognitive révisée de Bloom (Krathwohl, 2002) pour permettre de différencier en fonction de six niveaux progressifs d'abstraction : se rappeler, comprendre, appliquer, analyser, évaluer et créer (Caron, 2008; Fox et Hoffman, 2011; Krathwohl, 2002; McGrath et Noble, 2008; Nordlund, 2003; Schlemmer *et al.*, 2008; Sprenger, 2010).

L'individualisation des parcours d'apprentissage. Une troisième famille de modalités de gestion pédagogique de la diversité des besoins visant à tenir compte du rythme d'apprentissage des élèves concerne l'individualisation des parcours d'apprentissage. L'idée principale y est de favoriser la participation active et autonome des élèves dans un parcours d'apprentissage individualisé et adapté à ses intérêts. Parmi ces modalités, on trouve le « plan de travail », historiquement associé à certaines expériences de différenciation du début du siècle aux États-Unis (p. ex. le système Winneketa et plan Dalton) et en Europe (p. ex. les techniques Freinet), où le programme général était subdivisé en « unités de contrats » (Descampe *et al.*, 2008; Gillig, 2006; Robbes, 2009). Le plan de travail, appelé parfois menu, agenda d'activités ou contrat d'apprentissage, se traduit par une progression d'activités ou de tâches, obligatoires ou au choix, planifiées par l'enseignant seul ou en collaboration avec les élèves, activités qui tiennent compte des besoins actuels de l'élève (Meirieu, 2009; Sousa et Tomlinson, 2013; Tomlinson, 2004, 2010). L'individualisation des parcours ne signifie pas que les élèves doivent toujours apprendre seuls, les tâches à réaliser pouvant être collaboratives, en atelier rotatif ou non, au libre choix de l'élève ou dans une séquence programmée (Descampe *et al.*, 2008). L'enseignement programmé et l'enseignement modulaire sont aussi associés à ce type de modalités de gestion pédagogique de la diversité des besoins. Les contenus d'apprentissage y sont fragmentés en modules et présentés à l'élève de manière à ce qu'il progresse dans des tâches micrograduées, offrant parfois la possibilité d'une correction instantanée (Feyfant, 2008; Marquis et Lavoie, 1998). Dans sa version informatisée, les activités ou tâches présentées sous forme de fichiers programmés ou de didacticiels permettent une correction rapide : « suivant que le choix de l'élève correspond ou non à la bonne réponse et en fonction des performances précédentes, l'élève passe à un niveau supérieur ou fait un nouvel exercice d'apprentissage ou de fixation, adapté à son erreur » (Descampe *et al.*, 2008, p. 25).

L'enseignement programmé peut également faire appel aux nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC), telles que les plateformes pédagogiques en ligne et le *e-learning* (Feyfant, 2008; Leclerc, 2001). Toujours à l'aide des TIC, la pédagogie inversée, aussi appelée *flipped classroom*, propose d'inverser le déroulement habituel de l'enseignement de manière à ce que les élèves puissent

s'approprier individuellement et à leur propre rythme les éléments de contenu à l'aide d'une interface web et que le temps passé en classe soit maximisé par l'accompagnement des élèves par l'enseignant dans la mobilisation de ces éléments de contenu (Bender, 2012).

L'augmentation du niveau de soutien pour atteindre les normes d'apprentissage. Un autre point commun des différentes modalités visant à tenir compte du rythme d'apprentissage des élèves et de leur niveau de préparation est l'augmentation du niveau de soutien pour atteindre les normes d'apprentissage (Gillig, 2006; Houssaye, 2012; Lawrence-Brown, 2004; Meirieu, 2009). Il s'agit là de notre quatrième famille qui, cette fois-ci, ne vise que quelques élèves. Qu'il soit question de soutien accru dans les tâches de récupération, de mise à niveau, d'aide individuelle ou de remédiation, ces modalités sont perçues comme étant particulièrement compatibles avec l'organisation scolaire actuelle, d'où la place importante qu'elles occupent chez les enseignants dans les pratiques visant à gérer la diversité (Altet, 2009; Burger, 2010; Houssaye, 2012; Nootens, Morin et Montesinos-Gelet, 2012; Paré, 2011). Ces modalités peuvent être prises en charge par l'enseignant titulaire, par un spécialiste ou conjointement par les deux, en plus de pouvoir être individuelles ou collectives (Descampe *et al.*, 2008; Feyfant, 2008). Finalement, notons qu'il existe deux logiques dans l'augmentation du niveau de soutien, soit *a posteriori* ou encore *a priori*, où il ne s'agit plus de corriger, mais d'anticiper les difficultés de manière à intervenir dès qu'elles apparaissent, en cours d'apprentissage (p. ex. la planification d'indices) (Descampe *et al.*, 2008).

La modification des attentes liées au programme d'études. Une cinquième famille de modalités visant à tenir compte des rythmes d'apprentissage et du niveau de préparation des élèves cherche à modifier les attentes du programme pour certains élèves ayant accumulé un trop grand retard pour pouvoir suivre le programme régulier (programme prioritaire), ou encore pour certains élèves dont la plupart des contenus d'apprentissage ont déjà été maîtrisés ou seront maîtrisés plus rapidement, et qui gagneraient ainsi à poursuivre des objectifs plus avancés (programme enrichi) (Lawrence-Brown, 2004). Cette approche, aussi appelée *curriculum modification* ou *parallel curriculum outcomes*, est toutefois plus souvent présentée comme une

modalité qui modifie le niveau de complexité afin de permettre aux élèves de participer aux activités de la classe ordinaire et de poursuivre des objectifs d'apprentissage différents en fonction de leur niveau, tout en leur permettant de progresser dans le programme général (Browder *et al.*, 2006; Lee, Wehmeyer, Soukup et Palmer, 2010; Paré, 2011). Cette approche peut prendre diverses formes, par exemple : enseigner moins de contenu, enseigner un contenu différent ou considéré comme essentiel, enseigner un contenu d'un niveau inférieur, ou utiliser un matériel didactique modifié (Paré, 2011). Cette modalité touche évidemment aux critères d'évaluation, ce qui l'éloigne par conséquent des exigences de la sanction des études (MELS, 2006; Paré, 2011).

2.2.3.2 Les caractéristiques individuelles des élèves

Plusieurs auteurs soutiennent que les élèves possèdent des caractéristiques individuelles qui les amènent à aborder l'apprentissage de manières différentes (Meirieu, 2009; Sousa et Tomlinson, 2013; Tomlinson, 2004, 2010). Cinq grandes familles de modalités ont été associées à cette conception dite « naturalisante » : la prise en compte des différences culturelles et de genre, la prise en compte des préférences en matière d'apprentissage, la rééducation des déficits spécifiques, l'accommodation pour compenser un handicap ou un trouble d'apprentissage, et la mise en place d'un programme individuel lié à un handicap. Notons que le recours à cette dernière famille de modalités est influencé par le modèle d'organisation des services dans certaines juridictions scolaires dont l'obtention d'une aide financière est conditionnelle à une classification des élèves selon un code. Dans ce contexte, la terminologie diagnostique témoigne d'une approche catégorielle basée sur des caractéristiques individuelles, en l'occurrence différents troubles et déficits (Frangji et Rochex, 2011).

La prise en compte des différences culturelles et de genre. La première famille de ces modalités visant à tenir compte des caractéristiques individuelles a comme point commun l'idée selon laquelle la culture d'une personne influence son mode d'apprentissage et que l'enseignement doit donc être adapté à la réalité culturelle des élèves (Tomlinson, 2010; Tomlinson et McTighe, 2013). Ces auteurs nous invitent

toutefois à la prudence, rappelant qu'il existe des différences individuelles qui empêchent d'étendre les préférences d'un groupe culturel à l'ensemble des membres de sa communauté. Sousa et Tomlinson (2013) ont identifié certaines de ces tendances culturelles qui influent sur les préférences en matière d'apprentissage, par exemple le fait d'envisager le temps comme étant fixe ou flexible, le fait de croire que l'on a du pouvoir sur notre vie ou de croire au destin, le fait de prioriser la logique de la tête ou celle du cœur, etc. D'autres écrits suggèrent que l'éducation multiculturelle s'inscrit dans une logique de pédagogie différenciée, dans le sens où elle nécessite un soutien adapté aux caractéristiques personnelles des élèves, en plus de proposer l'utilisation du contexte multiculturel pour éduquer à la diversité (Moldoveanu, 2010).

Dans la même ligne de pensée, certains soutiennent qu'être un garçon ou une fille influence les préférences en matière d'apprentissage, même si tous les garçons n'adhèrent pas au modèle d'apprentissage masculin et inversement (Sousa et Tomlinson, 2013). Puisqu'une proportion considérable des élèves ayant des difficultés s'avère être des garçons et qu'ils semblent surreprésentés dans les filières de l'éducation spéciale (Auduc, 2009; Beaman, Wheldall et Kemp, 2006; Bender, 2012; Sousa, 2006), certains auteurs proposent des modalités qui permettront de les rejoindre davantage dans une logique de discrimination positive (Beaman et al., 2006; Royer, 2010; Skelton, 2006). On propose notamment de tenir compte du rapport au savoir des garçons, de miser sur des espaces pour canaliser leur énergie, d'explorer des approches plus dynamiques en salle de classe, de miser sur la coopération et la compétition constructive, d'assouplir l'encadrement scolaire, de « masculiniser » l'école grâce à la contribution d'hommes intéressés, etc. (Auduc, 2009; Lajoie, 2003). Skelton (2006) précise que ces recommandations orientées uniquement vers les garçons risquent toutefois de marginaliser les filles à leur tour, et qu'il convient plutôt d'offrir des occasions équivalentes d'accès aux apprentissages, tant pour les filles que pour les garçons.

La prise en compte des préférences en matière d'apprentissage. Une deuxième famille de modalités de gestion pédagogique de la diversité des besoins visant à tenir compte des caractéristiques individuelles est liée aux préférences en matière d'apprentissage. Fortement inspiré des apports de la psychologie cognitive et différentielle (Robbes,

2009), tout un pan des écrits sur la gestion pédagogique de la diversité des besoins s'intéresse à la prise en compte du fonctionnement cognitif des élèves et des préférences qu'il peut entraîner. Diverses classifications et typologies seront ainsi proposées : profils pédagogiques, profils d'apprentissage, styles cognitifs, intelligences multiples, etc. (Caron, 2008; Hume, 2009; Pham, 2012). L'état actuel des connaissances présente toutefois des preuves limitées de la mobilisation de réseaux neuronaux distincts dans l'apprentissage (Sousa et Tomlinson, 2013) et des réserves sont actuellement émises sur l'interprétation parfois simpliste du fonctionnement du cerveau (Gaussel et Reverdy, 2013), d'où le choix de désigner ces différences de traitement de l'information sous l'appellation « préférences en matière d'apprentissage » plutôt que « caractéristiques personnelles innées ». Malgré cette ambiguïté, plusieurs auteurs adoptent ces approches qui ont tout de même en commun l'idée selon laquelle les individus pensent, apprennent et créent différemment (Tomlinson, 2004).

Parmi les typologies les plus connues se retrouve celle suggérant de tenir compte des préférences sensorielles, qui se traduisent en une tendance à privilégier un ou deux sens plus que les autres lorsqu'une nouvelle information est traitée, lors d'une nouvelle situation d'enseignement-apprentissage ou à titre de mode d'expression (Sousa, 2006). Trois catégories de préférences sensorielles sont communément identifiées, soit les apprenants visuels, les apprenants auditifs et les apprenants kinesthésiques, ce que certains appellent la méthode VAK (Astolfi, 2009; Caron, 2008; Fox et Hoffman, 2011; Hume, 2009; Sousa, 2006; Sprenger, 2010). La théorie des intelligences multiples de Gardner, publiée pour la première fois en 1983, constitue un moyen privilégié par d'autres auteurs pour gérer la diversité chez les élèves (Campbell, 2008; Caron, 2008; Fox et Hoffman, 2011; Leclerc, 2001; Schlemmer *et al.*, 2008). Cette approche s'appuie sur l'idée selon laquelle différents types d'intelligence peuvent se manifester chez l'élève et constituer par le fait même un mode privilégié par ce dernier pour apprendre et comprendre. Huit formes d'intelligence sont actuellement admises, soit les intelligences verbale-linguistique, logico-mathématique, corporelle-kinesthésique, spatiale, musicale-rythmique, intrapersonnelle, interpersonnelle, et naturaliste-écologique, auxquelles pourrait éventuellement s'ajouter l'intelligence existentielle (McGrath et Noble, 2008). Face au

constat que l'école met beaucoup l'accent sur l'intelligence verbale-linguistique et logico-mathématique, cette typologie permet aussi de mettre en lumière à quel point cette situation ne respecte pas nécessairement le type d'intelligence préférentiel de tous les élèves (Leclerc, 2001; Sousa et Tomlinson, 2013). Diverses autres typologies ont été proposées pour définir l'intelligence humaine. À titre d'exemple, Sternberg propose une théorie « triarchique » de l'intelligence, soit l'intelligence pratique, l'intelligence analytique et l'intelligence créative (Astolfi, 2009; Tomlinson, 2004). Meirieu (1984) distingue, pour sa part, quatre modes de pensée, soit inductive, déductive, dialectique et divergente, auxquels Astolfi (2009) ajoute la pensée analogique. Finalement, certains écrits québécois se réfèrent à des styles cognitifs illustrés par quatre cadans à partir des systèmes de représentation verbal et non verbal croisés avec les procédés de traitement de l'information séquentiel et simultané (Bédard, Lacroix, Gagnon et Pellerin, 2003; Lussier et Flessas, 2009).

Dans l'ensemble, ces écrits suggèrent différentes pratiques, telles qu'aider les élèves à prendre conscience de leurs façons d'aborder l'apprentissage et à déterminer les approches efficaces ou non pour eux; offrir de multiples occasions de travailler dans les approches efficaces pour eux et en essayer parfois de nouvelles; et enseigner à l'aide d'une variété d'approches afin de tenir compte de ces préférences (Caron, 2008; Sousa et Tomlinson, 2013). Différentes ressources correspondant aux types d'intelligence peuvent également être mises à la disposition des élèves, de manière à ce qu'ils puissent y recourir naturellement (Campbell, 2008). Tomlinson (2004) souligne enfin qu'il convient de garder en tête que le profil des intelligences dominantes fluctue avec le temps et qu'il change également selon les tâches proposées; il n'est donc pas fixe.

La rééducation des déficits spécifiques. Une troisième famille de modalités visant à tenir compte des caractéristiques individuelles concerne la remédiation ou la rééducation pour pallier les déficits spécifiques des élèves ayant des besoins particuliers. Il s'agit donc d'une famille de modalités qui ne vise que quelques élèves et qui est fortement associée à cette logique d'évaluation des dysfonctionnements et des processus déficitaires suivie d'interventions rééducatives facilitées par la médiation d'un enseignant ou de tout autre professionnel (Buchel et Paour, 2005; Paour, 2009).

Très près du domaine médical, la psychologie cognitive, les neurosciences et la neuropsychologie offrent des apports considérables aux travaux sur la remédiation et la rééducation des déficits spécifiques, principalement ceux associés aux fonctions cognitives et exécutives, aux modes d'apprentissage ainsi que ceux associés à l'attention et à la mémoire (Lussier et Flessas, 2009; Metz-Lutz, 2004). Un grand nombre d'ouvrages présentent des classifications de troubles pouvant être diagnostiqués et s'affairent à énoncer les déficits et les symptômes associés, les démarches diagnostiques et les interventions pédagogiques, remédiatrices ou rééducatives suggérées (Goupil, 2014; Guilloux, 2009; Lussier et Flessas, 2009; Mazeau, 2005; Saint-Laurent, 2008; Sousa, 2006).

D'autres écrits proposent des ajouts ou un enrichissement au programme régulier, modalités associées aux expressions *curriculum enhancement*, *curriculum augmentation* et *supplemented curriculum* (Paré, 2011). On y proposera, par exemple, l'enseignement des stratégies d'apprentissage déficitaires chez certains élèves et pourtant considérées comme essentielles à la réussite (Lee et al., 2010). Le programme d'enrichissement instrumental de Feuerstein trouve sa place dans cet engouement pour les opérations mentales et cognitives peu efficientes chez des élèves en grandes difficultés et propose des outils servant de support à la remédiation cognitive (Cardinet, 2009; Feuerstein, 2006). La programmation neurolinguistique (PNL) suggère quant à elle de décoder les stratégies mentales efficaces des élèves performants afin d'aider les élèves qui éprouvent des difficultés à les mobiliser plus efficacement (Canal, Papillon et Thirion, 1994; Thiry et Lellouche, 2007).

L'accommodation pour compenser un handicap ou un trouble. Une quatrième famille de modalités visant à tenir compte des caractéristiques individuelles découle directement de l'objectif de contourner les déficits spécifiques inhérents aux handicaps ou aux troubles en offrant une accommodation. L'accommodation peut effectivement s'inscrire dans une logique de compensation, inspirée des politiques apparues autour des années 1960 aux États-Unis (Frangji et Rochex, 2011). En ce sens, elle est considérée comme une aide technologique ou non technologique « qui amène l'élève à contourner sa difficulté et à faire la même tâche que ses pairs n'ayant pas de difficultés » (Paré, 2011, p. 57). Le principe sous-jacent est de pallier un

handicap, et ce, sans donner un avantage indu ou modifier les exigences attendues, tout en permettant d'accéder aux contenus d'apprentissage enseignés et de démontrer son potentiel lors des évaluations (Nolet et McLaughlin, 2005; Paré et Trépanier, 2010). Donner plus de temps pour réaliser une tâche est un exemple d'accommodation particulièrement fréquent (Burger, 2010; Paré, 2011). Au Québec, le terme « adaptation » (*curriculum adaptation*) est fréquemment utilisé pour référer à ce type de modalité, notamment par Rousseau (2004), Caron (2008) ainsi que par le MELS (2006). Toutefois, ces adaptations ne doivent pas modifier les exigences du programme de formation générale.

La mise en place d'un programme individuel lié à un handicap. Finalement, une cinquième famille de modalités étroitement associée à cette idée de tenir compte des caractéristiques individuelles concerne la mise en place d'un programme individuel pour un élève en particulier, et ce, en fonction d'un handicap. Les termes de programmes alternatifs, programmes fonctionnels, programmes individualisés ou superposés pour désigner ces programmes individuels sont utilisés par plusieurs auteurs (Paré, 2011). Cette modalité implique la poursuite d'objectifs d'apprentissage personnalisés dans le cadre d'un programme élaboré spécifiquement pour l'élève en fonction de ses forces, besoins, intérêts et préférences (Lawrence-Brown, 2004). Selon cette auteure, ce programme gagne à concilier des objectifs permettant l'accès à certains éléments du programme régulier et la poursuite d'habiletés plus fonctionnelles telles que la communication, les relations interpersonnelles, les habiletés motrices ou la gestion de l'attention.

2.2.3.3 *La perméabilité de la culture et de la forme scolaires*

Selon certains auteurs, les élèves peuvent rencontrer des obstacles dans l'appropriation des savoirs scolaires qui sont intimement liés à la forme même de ces savoirs scolaires et aux exigences qui lui sont spécifiques. Pour Astolfi (2007), « on ne voit pas assez à quel point les élèves consacrent une part importante du temps scolaire à s'efforcer de décoder ce que l'enseignant attend d'eux » (p. 19). Quatre grandes familles de modalités ont été associées à cette conception de la différence en

termes de « diffraction » : la mise à disposition d'une multitude de ressources permettant l'accès aux apprentissages, la mise en place de situations d'apprentissage authentiques et significatives, l'explicitation des connaissances, des stratégies cognitives et métacognitives, l'enseignement basé sur l'apprentissage par les pairs.

La mise à disposition d'une multitude de ressources permettant l'accès aux apprentissages. Une première famille de modalités de gestion pédagogique de la diversité des besoins visant à contourner la perméabilité de la culture et de la forme scolaires est associée à l'idée de favoriser l'accessibilité aux apprentissages. C'est dans cette logique d'accessibilité que s'inscrit le mouvement de l'éducation multimodale ou de la littératie médiatique multimodale en proposant de multiplier les canaux de communication et les supports médiatiques, notamment dans l'enseignement de la langue (Hassett et Scott Curwood, 2009; Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012). Le courant de la conception universelle de l'apprentissage est porteur de cette idée de miser sur l'accessibilité aux apprentissages. Ainsi, les activités et le matériel utilisé sont choisis en fonction de rendre les informations et le contenu accessibles, impliquant une souplesse dans la manière de représenter ces contenus (p. ex. schématique contre textuelle), dans les productions attendues ainsi que dans les manières de susciter l'intérêt et l'engagement dans les tâches (Lee *et al.*, 2010; Meo, 2008; Meyer *et al.*, 2014; Rose et Meyer, 2002).

Certains auteurs abordent aussi l'idée de mettre à la disposition des élèves différentes ressources qui pourraient leur permettre de contourner une difficulté momentanée ou récurrente. À titre d'exemple, disposer de plus de temps pour réaliser une tâche peut s'avérer aidant pour un élève qui aurait un rythme d'exécution plus lent à l'écriture (Bender, 2012). D'autres ressources peuvent être mises à la disposition des élèves telles que du matériel de manipulation, des aides visuelles et des graphiques, des procéduriers, des livres ou des instructions enregistrées, etc. (Lawrence-Brown, 2004). Selon cette auteure, il s'agit de soutenir « l'indépendance intellectuelle » et la capacité des élèves à trouver et à utiliser les ressources qui leur sont nécessaires pour répondre à leurs besoins. À cet effet, l'évolution technologique des dernières décennies a mené au développement de technologies d'aide (*assistive technologies*). Leur utilisation est souvent prescrite dans cette même logique de contourner les

obstacles que représentent certaines compétences scolaires telles que la lecture ou l'écriture, largement exploitées à l'école (Bender, 2012; Lawrence-Brown, 2004; Le, Wehmeyer, Soukup et Palmer, 2010; Rousseau, Paquet-Bélanger, Stanké, Bergeron et Renaud, 2014).

La mise en place de situations d'apprentissage authentiques et significatives. Une deuxième famille de modalités visant à contourner la perméabilité de la culture et de la forme scolaires concerne le fait de placer les élèves dans des situations d'apprentissage authentiques et significatives. S'appuyant largement sur les travaux de pédagogues tels que Dewey, avec son « *learning by doing* », ainsi que Freinet et Montessori, certains auteurs font le « pari que les expériences liées à la vie, qui ont du sens, sont propices aux apprentissages » (Descampe et al., 2008, p. 45) et permettent d'éliminer les obstacles à l'apprentissage que peuvent devenir le manque de signification et d'intérêt. Les travaux de Kolb (1984) et de Boud, Keogh et Walker (1985) sur l'apprentissage expérientiel sont d'ailleurs représentatifs de ce courant (Raby et Viola, 2007). Il est aussi question de miser sur la motivation à apprendre des élèves en proposant des situations d'enseignement-apprentissage complexes, obligeant un engagement réel des élèves dans leur apprentissage et perçues comme ayant de la valeur (Viau, 2009). C'est en ce sens que diverses stratégies d'enseignement associées au socioconstructivisme, telles que la pédagogie du projet et l'apprentissage par problèmes, sont présentées comme des modalités permettant une gestion pédagogique de la diversité des besoins chez les élèves (Archambault et Richer, 2005; Bender, 2012; Caron, 2008; Descampe et al., 2008; Fox et Hoffman, 2011; Hume, 2009; Lawrence-Brown, 2004; Leclerc, 2001; Schlemmer et al., 2008; Tomlinson, 2010). De plus, ces stratégies offrent une structure d'apprentissage suffisamment souple pour permettre aux élèves de s'investir à leur manière dans les tâches et de s'attarder aux contenus jugés les plus significatifs, de poursuivre des objectifs d'apprentissage différents et de réaliser une production finale différente permettant tout de même de démontrer ce qu'ils ont appris (Descampe et al., 2008; Przesmycki, 2004; Schlemmer et al., 2008).

Pour Perrenoud (2010d), le manque de sens des apprentissages est à la racine d'une partie des difficultés d'apprentissage et il importe de s'attaquer à cette question. Cette

idée de donner du sens aux apprentissages est d'ailleurs centrale dans les travaux de Barth (2013), qui proposent d'élucider ce manque de sens et d'accompagner les élèves dans tout processus d'abstraction et de construction de sens. On suggère de surcroît de prendre en compte les représentations des élèves et leurs connaissances initiales, de s'intéresser à leur rapport au savoir, au sens qu'ils accordent à ce qu'ils apprennent et aux objectifs qu'ils poursuivent, de miser sur l'interaction sociale et cognitive pour réorganiser ces représentations et construire de nouveaux apprentissages, en plus de soutenir le transfert de ces apprentissages (Astolfi, 2007; Fox et Hoffman, 2011; Lawrence-Brown, 2004; Meirieu, 2009; Perrenoud, 2010d; Przesmycki, 2004; Robbes, 2009). Finalement, d'autres auteurs misent sur la prise en compte des intérêts des élèves afin de tirer profit de l'état émotionnel et attentionnel que procure le fait d'être attentif et motivé face à un apprentissage ou à une tâche (Caron, 2008; Fox et Hoffman, 2011; Hume, 2009; Sousa et Tomlinson, 2013; Tomlinson, 2010).

Il ne s'agit pas de planifier des activités d'apprentissage uniquement axées sur les centres d'intérêt des élèves, mais de relier le plus souvent possible des éléments de contenu à ce que les élèves apprécient le plus, et ce, de manière à miser sur leur plaisir d'apprendre.

L'explicitation des connaissances, des stratégies cognitives et métacognitives. Une troisième famille de modalités visant à contourner la perméabilité de la culture et de la forme scolaires mise sur l'explicitation des connaissances, des stratégies cognitives et métacognitives. Effectivement, si les inégalités sont liées à des méthodes pédagogiques qui ne profitent qu'à quelques élèves, certains auteurs proposent de lutter contre tous les implicites de l'enseignement (Rumelhard, 2002). L'enseignement explicite et l'enseignement stratégique s'inscrivent donc dans cette logique et insistent sur une approche très explicite et progressive de l'appropriation des connaissances théoriques et des stratégies cognitives et métacognitives à mettre en œuvre dans l'apprentissage. Pour ce faire, ils font appel à des méthodes d'enseignement structurées et directives qui diminuent progressivement le niveau de soutien en débutant par un modelage (étape 1), suivi d'une pratique guidée ou dirigée (étape 2) et se terminant par une pratique autonome de l'élève (étape 3) (Bissonnette,

Richard, Gauthier et Bouchard, 2010; Gauthier, Bissonnette, Richard et Castonguay, 2013; Hume, 2009; Presseau, 2004; Tardif, 1997). Ces méthodes ont en commun différents fondements de la psychologie cognitive qui s'intéresse aux conditions qui facilitent l'acquisition, l'intégration et la réutilisation des connaissances et des stratégies développées. Alors que l'enseignement explicite mise principalement sur une organisation hiérarchique des préalables et des connaissances à développer en suggérant une démarche allant du simple au complexe, l'enseignement stratégique intègre certaines approches associées au constructivisme et suggère, entre autres, la mobilisation des apprentissages dans des tâches complètes et complexes (Gauthier et al., 2013; Presseau, 2004).

Comme le propose l'enseignement stratégique, un travail en profondeur autour des stratégies cognitives et métacognitives semble soutenir les élèves dans l'explicitation de ce qui est attendu d'eux dans le monde scolaire (Bender, 2012; Robbes, 2009). Cette approche est souvent associée à des modèles désignés en anglais par des expressions telles que *strategy integration model*, *cognitive strategy instruction* ou *metacognitive instruction*. Ces modèles adoptent plusieurs orientations, notamment la réalisation d'organiseurs visuels et la construction de réseaux conceptuels complexes afin de soutenir les élèves dans la réinterprétation et l'intégration d'un concept (Astolfi, 2007; Fox et Hoffman, 2011; Tomlinson, 2004). D'autres modèles visent à soutenir les enseignants dans l'accompagnement de leurs élèves sur le plan de leurs fonctions exécutives (Gagné, Leblanc et Rousseau, 2009; Gagné et Longpré, 2004; Gagné, Noreau et Ainsley, 2001). En s'appuyant sur les travaux d'Antoine de la Garanderie (1980), certains auteurs proposent de miser sur la gestion mentale et d'accompagner les élèves à prendre conscience de leurs processus mentaux afin de construire des stratégies qui leur seront utiles pour être attentifs, comprendre, mémoriser, réfléchir et imaginer (Descampe et al., 2008; Gillig, 2006).

L'enseignement basé sur l'apprentissage par les pairs. Toujours dans l'idée de contourner la perméabilité de la culture et de la forme scolaires, une quatrième famille de modalités mise cette fois-ci sur l'utilisation des pairs et la mise en place de conditions pour que les élèves s'offrent du soutien les uns aux autres. Si la coopé-

ration permet de créer une communauté d'apprentissage culturellement et intellectuellement diversifiée (Pham, 2012), elle s'avère surtout une pratique qui facilite l'engagement des élèves, en plus de soutenir la maîtrise et la consolidation des connaissances (Topping, 2005). Une des formes les plus étudiées d'apprentissage par les pairs est le tutorat (Topping, 2005). Cette pratique permet de donner du sens aux apprentissages ou de fournir les repères nécessaires à ceux-ci, ce qui semble favorable tant pour l'élève aidant que pour l'élève aidé (Bender, 2012; Feyfant, 2008; Tomlinson, 2010). Le tutorat peut mettre en scène des élèves de la même classe, d'un même cycle ou d'une même école (Descampe *et al.*, 2008). Cette forme d'enseignement par les pairs est orientée vers la clarification d'éléments de contenu ou de procédures et suppose l'attribution de rôles spécifiques de tuteur ou de tutoré, rôles auxquels les élèves auront préalablement été formés (Topping, 2005). Le mentorat, quant à lui, est associé au fait de jouer un rôle de conseiller et d'intégrer une posture de modèle positif, souvent le fait d'un accompagnateur plus expérimenté (Topping, 2005).

Dans la même lignée que les modalités associées à l'explicitation des stratégies cognitives et métacognitives effectuée par l'enseignant, l'enseignement réciproque, associé aux travaux de Palincsar et Brown (1984), se distingue par le fait qu'il propose d'ajouter au soutien de l'adulte celui des pairs et de miser sur les interactions verbales entre ces derniers (Baudrit, 2010; Bender, 2012; Reulier, 2012). Il mise à la fois sur l'explicitation des stratégies par l'enseignant, mais surtout sur la poursuite de cet apprentissage entre élèves, qui assument à tour de rôle l'animation de ce dialogue métacognitif. Ce principe de développer des stratégies par les interactions verbales entre pairs est aussi associé à d'autres modalités fortement inspirées de l'enseignement réciproque : *reading apprenticeship, collaborative strategies instruction, transactional strategies instruction, et peer assisted learning strategies* (Reulier, 2012). Tomlinson (2010) suggère quant à elle de tenir régulièrement des séances de critique ou de révision par les pairs.

2.2.4 Un essai de synthèse des modalités possibles

Afin de conclure et d'aider le lecteur à avoir une vue d'ensemble des familles de modalités de gestion pédagogique de la diversité des besoins abordées dans les écrits professionnels et scientifiques consultés, un exercice de schématisation a permis l'élaboration d'une représentation visuelle, qui constitue un essai de synthèse des modalités de la gestion pédagogique de la diversité des besoins (voir la figure 2). D'abord, notons que la figure expose en trois colonnes les différentes familles de modalités ayant émergé de notre analyse des écrits, à savoir celles qui visent à tenir compte des rythmes d'apprentissage et des niveaux de préparation des élèves (conception dite quantitative), celles qui prennent en compte les caractéristiques individuelles des apprenants (conception dite naturalisante), et enfin celles qui cherchent à contourner la perméabilité de la culture et de la forme scolaires (conception dite de diffraction). L'axe vertical permet pour sa part de départager les familles de modalités qui maintiennent ou non l'accès au programme régulier de même que de distinguer les familles dont les modalités concernent tous les élèves de celles qui ne concernent que quelques élèves du groupe-classe.

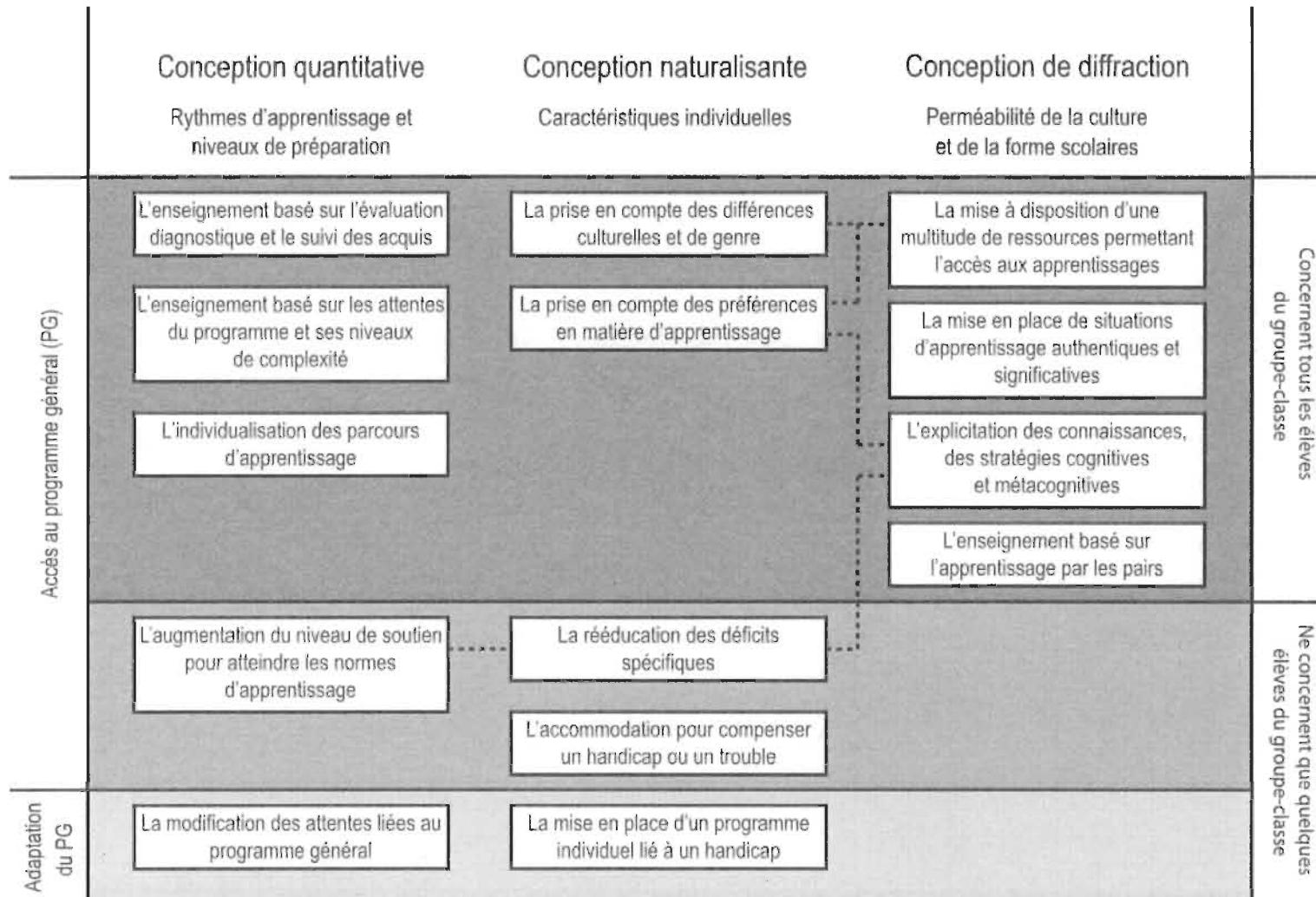


Figure 2 Essai de synthèse des modalités de gestion pédagogique de la diversité des besoins

Soulignons également que les liens entre les familles de modalités de gestion pédagogique de la diversité des besoins sont représentés par une ligne hachurée illustrant les points communs qu'elles partagent. Ainsi, la famille des modalités visant « l'augmentation du niveau de soutien pour atteindre les normes d'apprentissage » ainsi que celle visant « la rééducation des déficits spécifiques » ont en commun le fait d'être régulièrement prises en charge par un spécialiste (orthopédagogue, orthophoniste, psychologue, neuropsychologue, etc.). La famille de « la mise à disposition d'une multitude de ressources permettant l'accès aux apprentissages » cherche, entre autres choses, à s'adapter aux caractéristiques individuelles des élèves, ce qui l'associe aux familles de « la prise en compte des différences culturelles et de genre » et de « la prise en compte des préférences en matière d'apprentissage ». Notons enfin que les familles de « la rééducation des déficits spécifiques » et de « l'explicitation des connaissances, des stratégies cognitives et métacognitives » sont liées de près, puisque la rééducation dont il est question fait parfois appel aux modalités proposant l'explicitation, bien que dans ce dernier cas, celle-ci ne concerne que quelques élèves. De plus, cette explicitation peut prendre appui sur les caractéristiques individuelles associées à la famille de « la prise en compte des préférences individuelles en matière d'apprentissage », notamment pour soutenir les élèves sur le plan de la métacognition et de la connaissance de soi en tant qu'apprenant.

Ces liens démontrent bien qu'il ne s'agit pas de familles cloisonnées et qu'il serait mal venu de considérer ces regroupements comme étant hermétiques. D'ailleurs, cet essai de synthèse doit être interprété avec prudence. Tout d'abord, il ne pourrait prétendre à l'exhaustivité, compte tenu de la quantité impressionnante des modalités existantes qui, rappelons-le, utilisent des terminologies différentes en plus de s'inscrire dans des paradigmes tout aussi distincts. Ensuite, la plupart de ces modalités de gestion pédagogique de la diversité des besoins sont décrites dans la littérature de manière beaucoup plus brute qu'elles ne peuvent s'exprimer en réalité dans le feu de l'action et face à la diversité réelle des élèves. Enfin, il convient de garder à l'esprit que cet essai permet de catégoriser un certain nombre de modalités de gestion pédagogique de la diversité des besoins abordées dans les écrits, sans pour autant permettre de catégoriser chacune des pratiques des enseignants qui en découlent.

2.3 La posture à l'égard du phénomène étudié et les objectifs de recherche

Ce chapitre portant sur les assises conceptuelles permet d'abord de clarifier l'angle sous lequel cette étude envisage *a priori* la planification de l'enseignement : soit un processus décisionnel et de résolution de problèmes réalisé à partir d'une analyse et d'une interprétation personnelle de la situation, et permettant de dresser un plan général qui demeurera flexible et sujet aux ajustements. Ce chapitre permet ensuite de clarifier l'ensemble de ce qui pourrait être considéré comme un choix pédagogique en réponse à la diversité des besoins des élèves, à partir des principales modalités présentées dans la littérature, soit : les modalités qui maintiennent ou non l'accès au programme régulier; les modalités qui concernent tous les élèves et celles qui ne concernent que quelques élèves du groupe-classe; les modalités qui visent à tenir compte des rythmes d'apprentissage et des niveaux de préparation des élèves (conception dite quantitative); les modalités qui prennent en compte les caractéristiques individuelles des apprenants (conception dite naturalisante); et enfin les modalités qui cherchent à contourner la perméabilité de la culture et de la forme scolaires (conception dite de diffraction). Rappelons que cette étude se propose d'innover en réunissant ces deux champs de recherche, soit la gestion pédagogique de la diversité des besoins et la planification de l'enseignement. À ce jour, le champ de recherche associé au thème de la prise en compte de la diversité des besoins des élèves s'est peu intéressé à l'acte de planification de l'enseignement; il mise plutôt sur les différents moyens de faire face à la diversité dans l'action (phase interactive).

En accord avec Lenoir et Vanhulle (2006), cette recherche souhaite appréhender la planification pour une diversité de besoins à travers la complexité de cet acte. Les auteurs énoncent la nécessité d'analyser la pratique enseignante en recourant au paradigme de la complexité. Ils constatent dans le cadre d'une étude que la majorité des recherches possèdent un caractère prescriptif et descendant, ayant comme objectif « l'étude de l'effet des mesures extérieures, soit prescrites par le gouvernement, soit prescrites par le chercheur, sur les conduites enseignantes et les apprentissages des élèves » (Lenoir et Vanhulle, 2006, p. 226) (visée prescriptive). Ils en appellent à des recherches qui permettent de comprendre ce qui se passe concrètement et comment les pratiques s'organisent. Cette visée compréhensive et

cette manière d'aborder la planification s'éloignent d'une perspective applicationniste, qu'il est possible d'associer à l'approche processus-produit dans l'analyse des pratiques enseignantes. Cette étude privilégie une perspective descriptive et analytique de la pratique enseignante (visée théorisante) qui pourra ultimement être reprise, dans un deuxième temps et dans une perspective de formateur, afin de transformer cette action en objet de formation (visée de formation) (Lenoir et Vanhulle, 2006). Sur le plan théorique, cette approche compréhensive permettra d'apporter un éclairage plus actuel sur le phénomène de la planification de l'enseignement, un éclairage qui rend compte de la complexité réelle de l'acte, et surtout qui se réalise en fonction d'une diversité de besoins. Au niveau éducatif, cette étude souhaite aussi contribuer à une réflexion sur la formation initiale et continue. Considérant cette visée compréhensive et cette posture relativement à la complexité de la planification de l'enseignement pour une diversité de besoins, l'objectif général de cette recherche est le suivant : Comprendre l'articulation des processus décisionnels et de résolution de problèmes chez les enseignants dans la planification de l'enseignement pour une diversité de besoins en classe ordinaire.

De manière plus spécifique, appréhender la planification de l'enseignement pour une diversité de besoins à travers la complexité de cet acte nécessite de l'aborder et de l'étudier en prenant en compte certaines considérations. D'abord, comme démontré lors de la présentation de la situation problématique, la pratique enseignante est indissociable des contraintes et exigences qui la régissent. Par voie de conséquence, on ne peut négliger l'ensemble des variables de divers ordres auxquelles elle est soumise (Lenoir et Vanhulle, 2006). Philippe (2010) va même jusqu'à considérer que la pratique n'existe réellement qu'à travers elles, puisque ces contraintes et exigences contribuent à différencier cette pratique de toutes les autres. D'un point de vue sociologique, Tardif et Lessard (1999) estiment que l'un des enjeux dans l'investigation de la pratique enseignante, et donc de la planification de l'enseignement, est de s'intéresser tant au travail contrôlé et déterminé qu'au travail autonome. Il s'agit de ce qu'ils nomment le travail composite, constitué du travail codifié (aspects prescrits du travail, contraintes formelles, pesanteurs institutionnelles, normes, règlements et procédures) et du travail flou (composantes informelles, aspects implicites, contingences et imprévus). C'est aussi ce que Maulini

et Wandfluh (2007) considèrent, étant d'avis que le chainon manquant de l'étude sur la planification se trouve en aval du formel (les modèles théoriques prescrits) et en amont du réel (la réinterprétation et la transposition qu'il en est fait). Manifestement, il y a un « besoin de recherches qui tentent de saisir ce qui est de l'ordre de l'intentionnalité de l'enseignant, tout en ne mésestimant pas les contraintes du système didactique » (Laurin et Gaudreau, 2001, p. 172). Cette recherche se propose donc d'être attentive aux tensions qui peuvent se vivre lors de la planification de l'enseignement pour une diversité de besoins.

Ensuite, dans l'étude de la planification de l'enseignement, considérant l'importance du contexte de la situation, des personnes et des conditions en présence, un doute s'installe quant à la recherche de lois et de relations qui auraient un caractère général. Face à cette relativité contextuelle, certains sont d'avis que « mieux vaut étudier comment les gens utilisent les circonstances pour effectuer une action intelligente » (Bru, 2004, p. 72). Les études qui se penchent sur la pratique enseignante, notamment celles issues de la tradition française de l'ergonomie, tentent de traduire cette complexité en cherchant si des invariants se dégagent de plusieurs situations afin d'aider à comprendre comment se structure cette réalité complexe (Bru et Talbot, 2001). Si la planification est si singulière, située et soumise à différentes contraintes, il ne faut pas se résigner à ne pouvoir l'étudier, mais il convient de rechercher, à l'instar de Bressoux et Bru, à en « dégager des principes organisateurs et des invariants qui permettraient de profiler une modélisation de la pratique d'enseignement » (Lenoir *et al.*, 2011, p. 104). C'est donc dire que l'étude de la planification de l'enseignement nécessite une modélisation susceptible de fournir un cadre de lecture aux pratiques, mais tout en considérant cette pratique comme une action singulière au cœur d'activités sociales et historiquement situées (Lenoir et Vanhulle, 2006). À cet effet, Lenoir et Vanhulle (2006) abordent

la nécessité de clarifier l'action rationnelle de l'enseignant pour souligner l'existence de différentes rationalités à l'œuvre au sein des pratiques, établies en fonction de finalités diverses : le curriculum, les intentions personnelles, l'urgence, le contexte et les contraintes externes, les sensibilités du moment, les habitus, les facteurs événementiels, etc. (p. 103)

D'un point de vue didactique, Sensevy (2007) est aussi d'avis que la prise en compte des sources de l'action et des déterminants permet de mieux « comprendre le

système général de prises de décisions propres aux [enseignants], et, au-delà, aux enseignants en général » (p. 34). La relativité contextuelle de la planification de l'enseignement justifie donc l'importance de s'intéresser aux systèmes de prise de décision et aux rationalités des enseignants, d'être à la recherche de ressources structurantes et de principes organisateurs de la pratique. Cet angle présente un caractère original puisqu'il ne s'agit pas d'examiner une solution toute faite ou d'envisager de traduire « la » façon de faire, mais plutôt d'explorer les processus possibles dans la prise de décisions inhérentes à la planification des enseignants, ce qui reconnaît l'autodétermination et le professionnalisme de ces derniers.

Dans ce contexte, cette étude vise plus spécifiquement à :

- 1) comprendre le cheminement intellectuel (façon de mener sa pensée) et les ressources structurantes²³ mobilisées par les enseignants dans le processus décisionnel lors de la planification de leur enseignement pour une diversité de besoins en classe ordinaire;
- 2) interroger les tensions associées aux démarches planificatrices pour une diversité de besoins en classe ordinaire.

²³ À l'instar de Bednarz (2013a), le concept de ressources structurantes est emprunté à Lave (1988). Ces différentes ressources viennent baliser l'activité en situation, dans ce cas-ci, la planification de l'enseignement pour une diversité de besoins.

CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE

L’élaboration d’une recherche implique un ensemble de choix raisonnés pour « situer le problème de la recherche, le cadre théorique et la méthodologie dans un ensemble, un système logique et cohérent » (Savoie-Zajc et Karsenti, 2011, p. 113). Afin de traduire cette quête de cohérence, ce chapitre présente les choix qui ont été faits de manière la plus logique et cohérente, notamment sur le plan du positionnement méthodologique, des méthodes de production des données, et finalement du processus d’analyse des données.

3.1 Le positionnement méthodologique

Rappelons que dans le domaine de l’éducation, les méthodologies utilisées pour étudier la pratique enseignante peuvent poursuivre au moins trois visées différentes, soit : théoriser (décrire), prescrire ou former (Lenoir *et al.*, 2011; Lenoir et Vanhulle, 2006). Cette recherche, qui porte sur un aspect de la pratique enseignante (la planification de l’enseignement pour une diversité de besoins), privilégie une perspective descriptive et analytique de la pratique et poursuit une visée compréhensive et théorisante. Sur le plan méthodologique, elle s’inscrit donc dans un paradigme compréhensif et interprétatif puisqu’elle cherche à interpréter et à comprendre en profondeur un phénomène de même que le sens que les participants y donnent (Paillé et Mucchielli, 2012; Savoie-Zajc, 2011; Savoie-Zajc et Karsenti, 2011). Y est privilégiée une approche inductive visant à générer une compréhension théorique, mais plus spécifiquement une logique inductive modérée, de manière à reconnaître l’influence du cadre théorique, mais dans l’idée de le mettre de côté le temps d’amorcer l’analyse afin de laisser émerger le sens attribué au phénomène (Savoie-Zajc, 2011). Parmi les différentes méthodologies envisageables dans ce paradigme compréhensif, ce projet de recherche en est un de recherche collaborative, dans la tradition qui s’est amorcée dans le contexte éducatif nord-américain dans les années 1990, principalement à partir des travaux de Serge Desgagné et de Nadine

Bednarz (Anadón, 2011; Bednarz, 2013b). La recherche collaborative est envisagée comme une approche de recherche à part entière qui s'inscrit dans la grande famille des recherches participatives (Bourassa, Bélair et Chevalier, 2007; Couture, Bednarz et Barry, 2007), ainsi que dans ce que Van der Maren (2003) nomme les recherches appliquées ou les recherches pédagogiques. La section qui suit présente les attributs de la recherche collaborative, nécessaires au positionnement de cette étude.

3.1.1 Une recherche collaborative

La recherche collaborative, tout comme les autres approches participatives, est née de ce désir de réunir les préoccupations de la recherche et de la pratique, tout en travaillant « avec » plutôt que « sur » les praticiens pour questionner un objet d'investigation commun, au carrefour des préoccupations de chacun (Bednarz, 2013b; Desgagné, 2007). Ainsi, la recherche collaborative est au service de collectivités qui souhaitent élucider des questions et résoudre des problèmes qui les préoccupent en alliant les outils de la recherche et la voix des enseignants (Beauchesne, Garant et Dumoulin, 2005; Bednarz, 2013b; Bourassa, Leclerc et Fournier, 2012). Pour Maulini et Vellas (2003), la planification de l'enseignement nécessite d'engager scientifiques et praticiens dans une recherche commune de sens puisqu'actuellement, ni les chercheurs ni les enseignants ne parviennent véritablement à répondre aux questions qui la concernent. Au cœur des préoccupations de chacun, cette recherche collaborative sert donc une double finalité, soit une finalité de recherche (produire des connaissances sur la pratique enseignante) et une finalité de développement professionnel (offrir des occasions de réflexion et de questionnement sur la pratique) (Bednarz, 2013b; Desgagné, 2007; Morissette, 2013). Toutefois, contrairement à d'autres formes de recherches participatives telles que la recherche-action ou la recherche-action formation, cette étude ne poursuit pas de finalité d'action, ancrée dans un besoin de transformation des pratiques et de changement (Bourassa *et al.*, 2007; Couture *et al.*, 2007). La situation problématique sur laquelle l'étude s'appuie ne permet pas de mettre en lumière que l'écart entre la situation désirée et la situation actuelle concerne des écueils dans les pratiques de planification qu'il faudrait contourner ou régler « avec » les praticiens. Au contraire, elle amène à saisir la complexité de cet acte et donc la nécessité de mieux le comprendre, « avec » les

enseignants. Ainsi, cette étude est moins à la recherche de connaissances produites à travers le changement, concernant le processus de transformation de la pratique et la dynamique de développement professionnel, que de connaissances en action, sur la rationalité des enseignants.

Compte tenu de l'importance accordée à la voix des enseignants dans la construction du savoir, la recherche collaborative implique la modification du rapport entre le chercheur et le praticien (Beauchesne *et al.*, 2005; Desgagné, 2007). Ce changement passe par la reconnaissance que l'un et l'autre possèdent des « points de vue » différents et complémentaires, des forces et des apports distincts (Beauchesne *et al.*, 2005; Desgagné, 2007). Les enseignants y sont considérés à titre d'acteurs sociaux compétents, réflexifs, capables de rationaliser et de comprendre leurs actions, tout comme les enjeux qui y sont associés (Bednarz, Desgagné, Maheux et Savoie-Zajc, 2012; Desgagné, 2001; Proulx, 2013). Ainsi, l'enseignant n'est pas un simple technicien qui applique les savoirs scientifiques, puisqu'il peut, dans l'expérience et l'action, grâce à la réflexion et à l'explicitation, construire des savoirs (Bourassa *et al.*, 2012; Desgagné et Bednarz, 2005). Ces savoirs, au départ tacites, gagnent toutefois à être formalisés dans un processus de coconstruction avec un chercheur et sa sensibilité théorique. Si certains insistent sur l'importance de l'intégrité et de la sollicitude dans la gestion des défis éthiques que ce rapport peut supposer (Laplante, 2005), la dualité qui en découle amène les chercheurs du domaine à insister sur un critère de rigueur emprunté à Dubet (1994, 2007), soit la double vraisemblance (Desgagné, 2007). Cette double vraisemblance se traduit par une préoccupation de réciprocité : objet de préoccupation mutuel, activités réflexives et de recherche interdépendantes, diffusion dans la communauté de pratique et scientifique (Bednarz, 2013b).

« Avec » les praticiens, le chercheur collaboratif s'efforce de produire des savoirs fondamentalement orientés vers le champ de la pratique enseignante (Bednarz, 2013b; Desgagné, 2001, 2007; Desgagné et Bednarz, 2005; Proulx, 2013). Historiquement développée en réponse aux préoccupations de la formation des enseignants, la recherche collaborative est d'abord motivée par le désir de produire des connaissances sur la pratique enseignante permettant de mieux comprendre un volet de la

« didactique praticienne » à l'œuvre dans l'activité professionnelle de l'enseignant, et ensuite de contribuer à la formation initiale et continue. Plusieurs des travaux portent sur l'élaboration de situations et de séquences d'enseignement, le plus souvent dans les domaines des mathématiques de la science et de la technologie (Bednarz, 2013b). De plus, tout comme dans le cadre de cette thèse, ces démarches ne font généralement pas l'économie d'une confrontation au « contexte réel de pratique de l'enseignant, ses contraintes, ses connaissances, ses routines, ses ressources, etc. » (Bednarz, 2013b, p. 24). On y reconnaît la complexité de la pratique et la part d'indétermination qui sollicitent le jugement professionnel et l'adaptabilité des enseignants. La pratique enseignante, telle qu'elle y est envisagée, résiste à une totale standardisation de l'intervention à mener, en plus d'être un acte situé et contextuel s'éloignant d'une rationalité technique où il existerait des solutions toutes faites (Bednarz, 2013b; Proulx, 2013). Dans ce contexte, les connaissances sont considérées comme étant relatives, socialement et culturellement situées (contextuelles), comme ne pouvant être statiques, universelles et généralisables, et comme devant être adaptées à la réalité personnelle et collective de la pratique (crédibles et viables) (Desgagné, 2001, 2007; Proulx, 2013). Cette posture quant aux savoirs à produire s'inscrit en cohérence avec le choix de s'intéresser au processus décisionnel, aux rationalités et aux ressources mises à contribution par les acteurs (Bednarz, 2013b).

De plus, dans la foulée des travaux sur le praticien réflexif que l'on attribue entre autres à son précurseur Schön (1994), la recherche collaborative considère que le savoir pratique demande d'être explicité. Pour le chercheur collaboratif, la pratique enseignante n'est pas transparente et la comprendre nécessite d'être partie prenante d'un espace réflexif, d'une zone d'argumentation et de négociation qui permet de mettre au jour un certain code de pratique de même que le sens que les praticiens donnent à ce code (Bednarz, 2013b; Desgagné, 2001). À l'instar de Davidson *et al.* (1996), Bednarz (2013b) parle de « zone interprétative partagée ». S'il est avantageux de guider les enseignants dans l'explicitation du processus de résolution de leurs problèmes de planification afin de mieux le comprendre du point de vue de la recherche, ce processus leur permet aussi de conscientiser leur propre démarche et processus décisionnel (Hong et Choi, 2011; Maulini et Wandfluh, 2007). Donc, si

l'explicitation est au service de la production de connaissances, elle sert aussi la finalité de développement professionnel pour les participants (Bednarz, 2013b; Desgagné, 2007) par l'intermédiaire de la « réflexion en action sur l'action qui se négocie avec d'autres » (Bourassa et al., 2007, p. 4). C'est cette réflexion, selon Desgagné et Bednarz (2005), qui permettra aux praticiens, guidés par les chercheurs, d'élargir leur vision de la pratique. Ce principe confère un caractère émancipatoire à la recherche collaborative, qui sert alors des enjeux ontogéniques (Van der Maren, 2003), presque comme un « avantage collatéral », pour reprendre les mots de Morissette (2013).

3.2 Les méthodes de production des données

En ce qui a trait aux données de recherche à recueillir, Bourassa et al. (2007) soulèvent le défi de trouver un point de rencontre entre les activités de développement professionnel et la collecte des données afin d'éviter une dichotomie entre chercheurs et praticiens, supprimant du coup le sens même de la recherche collaborative et de sa double vraisemblance. C'est pourquoi l'on suggère que les outils de réflexion collective soient utilisés à titre d'outils méthodologiques, les activités réflexives devenant ainsi le lieu de collecte de données (Bednarz, 2013b; Bourassa et al., 2007). Au total, deux méthodes de production de données sont mobilisées dans cette étude, soit les discussions qui émergent des activités réflexives et un entretien individuel semi-dirigé qui s'est ajouté aux projections initiales (explicitées dans la section 3.2.4.2). La transcription des enregistrements audio des discussions constitue le matériel brut et donc les données de recherche. Afin de clarifier les méthodes mobilisées pour faire émerger le sens attribué au phénomène et permettant de le comprendre, sont détaillés ici la communauté d'apprentissage comme « zone interprétative partagée », les activités réflexives par l'analyse de pratiques et les techniques de verbalisation, le choix des acteurs au cœur de l'espace réflexif, ainsi que le déroulement du processus de recherche.

3.2.1 Une zone interprétative partagée : la communauté d'apprentissage

Afin de créer un contexte permettant de concrétiser cette zone interprétative partagée servant à la fois à expliciter des savoirs de la pratique tout en soutenant le développement professionnel des enseignants impliqués, la communauté d'apprentissage apparaît un puissant levier, à l'intersection du monde scolaire et du monde organisationnel (Harris et Jones, 2010). Une diversité de pratiques de communautés d'apprentissage s'est développée dans les dernières décennies, plusieurs appellations servant à les identifier²⁴ (Blankenship et Ruona, 2007; Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, 2010; Orellana, 2010; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace et Thomas, 2006). Cependant, parmi les formes possibles, celle associée à l'expression englobante « communauté d'apprentissage » est priorisée dans cette étude²⁵.

La communauté d'apprentissage est un dispositif de développement professionnel à l'intérieur duquel les enseignants peuvent coconstruire leurs connaissances à même les situations professionnelles qu'ils rencontrent, dispositif qui se révèle donc collectivement situé (Dionne *et al.*, 2010). Pour Orellana (2010), il s'agit d'une stratégie pédagogique cadre dans laquelle « un groupe structuré met en œuvre un processus d'apprentissage collaboratif basé sur une dynamique qui favorise la synergie et la complémentarité autour d'une action collective, réflexive et critique, enracinée dans le milieu de vie partagé » (p. 116). On y encourage les enseignants à adopter une « posture d'investigation, qui transcende la posture d'expert » ainsi qu'un « rôle d'utilisateurs critiques de données de recherche et producteurs d'un savoir pratique » (Dionne *et al.*, 2010, p. 29). Selon Orellana (2010), toute communauté

²⁴ Par exemple : *professional learning communities*/communautés d'apprentissage professionnelles; *community of practice*/communauté de pratique; *community of learners*, *learning community*/communauté d'apprentissage; *collaborative community*, *community of inquiry*, *research community*/communauté de recherche; *open learning communities*, *dynamic learning community*, *transforming learning communities* et *learning organization*.

²⁵ La communauté d'apprentissage se distingue de la communauté d'apprentissage professionnelle du fait qu'elle se caractérise dans plusieurs écrits par une approche axée sur les résultats des élèves par l'utilisation et l'analyse de données sur la progression des apprentissages (DuFour et Eaker, 2004; Fontaine, Savoie-Zajc et Cadieux, 2013; Leclerc, 2012), ce qui ne permettrait pas de produire des connaissances sur l'objet central de cette thèse. Aussi, la communauté d'apprentissage se distingue de la communauté de pratique qui se compose de membres d'une même organisation, mais ne partageant pas nécessairement de projet de développement professionnel à partir de préoccupations communes (Fontaine *et al.*, 2013).

d'apprentissage est aussi intimement liée à une vision socioconstructiviste (construction sociale de savoirs) puisqu'elle se trouve « au cœur d'une pratique réfléchie enracinée dans la réalité, au sein de laquelle sont mises à contribution et en étroite relation, toutes les dimensions de la personne » (p. 113).

Pour Schussler (2003), la communauté d'apprentissage se caractérise par trois dimensions : la dimension affective, la dimension cognitive et la dimension idéologique. Ce fonctionnement « s'appuie sur la mise en commun et la complémentarité des efforts, des talents, des compétences, et de l'imaginaire de chacun » (Orellana, 2010, p. 110). La dimension cognitive fait référence à la visée de développement professionnel et d'apprentissage partagé par les membres, finalité qui, rappelons-le, est aussi au cœur de la recherche collaborative (Dionne et al., 2010; Schussler, 2003). Le fonctionnement en communauté d'apprentissage implique donc une quête de sens continue à travers une pratique réflexive collective et individuelle. Finalement, la dimension idéologique suppose qu'une communauté d'apprentissage cherche à clarifier et partager une vision et une mission communes, en regard des valeurs promues dans l'institution et en fonction des contraintes organisationnelles et institutionnelles qui doivent être prises en compte dans la résolution des problèmes d'enseignement (Dionne et al., 2010; Schussler, 2003).

3.2.2 Des activités réflexives et des techniques de verbalisation

Dans le cadre de cette communauté d'apprentissage, différentes activités réflexives ont été mises en place pour soutenir l'explicitation et la formalisation des savoirs tacites des enseignants. Comme mentionné, ces activités réflexives devaient avoir l'ambition d'être une activité formelle de recherche, un lieu de collecte de données. Pour analyser la pratique enseignante, plusieurs dispositifs peuvent être déployés pour produire des connaissances et des savoirs, sur et pour l'action (Lenoir et al., 2011; Wittorski, 2004; Yvon et Saussez, 2010). Parmi les dispositifs de collecte de données possibles, les entretiens (sur la planification, de rétroaction, sous forme de groupe de discussion) permettent de s'intéresser tant à la phase préactive et interactive, que postactive, alors que la phase interactive peut aussi être analysée à l'aide

de l'observation et des questionnaires (Lenoir *et al.*, 2011). Puisque la planification de l'enseignement correspond à la phase préactive, les recherches qui la concernent reposent essentiellement sur l'utilisation du langage comme instrument de médiation de la pensée et d'explicitation (Saussez, 2008; Wanlin, 2009). En misant sur l'utilisation du langage, diverses techniques de verbalisation de l'action se sont développées afin de soutenir l'explicitation et ainsi devenir des outils de formation s'inscrivant dans une approche réflexive associée à Schön (1994) (Forget, 2013; Maurice, 2002; Yvon et Saussez, 2010). Le tableau présenté à l'annexe A en fournit une synthèse ainsi que des nuances qui les différencient, inspirée d'une analyse proposée par Forget (2013). Pour Maurice (2002), deux présupposés sont à la base d'une telle démarche :

- 1) les enseignants sont des professionnels rationnels qui, comme d'autres professionnels, formulent des jugements, prennent des décisions, en environnement incertain et complexe, et 2) le comportement de l'enseignant est influencé par ses processus de pensée, ses jugements, ses décisions. (p. 30)

Cependant, bien que la verbalisation de l'action fasse « le pari de la valeur métacognitive du dialogue » (Maurice, 2002, p. 35), de grands défis demeurent, dont deux qui retiennent l'attention : 1) les capacités expressives des participants peuvent venir moduler le contenu des propos et refléter inadéquatement les pensées, et 2) il est difficile de stimuler la verbalisation et de l'interpréter de manière valide et fidèle (Maurice, 2002, 2006; Wanlin, 2009). Ainsi, dans le but de dépasser ces limites des techniques de verbalisation liées à l'expression des participants, de contribuer à l'enrichissement du vocabulaire et de les soutenir dans la construction de sens, chaque rencontre a débuté par une reformulation des interprétations partagées et des constats des rencontres précédentes à partir des analyses qualitatives réalisées en concomitance²⁶.

Un autre enjeu pour mieux comprendre ce volet de la pratique enseignante était d'avoir accès aux pratiques effectives, alors que les recherches ont plus souvent recours aux pratiques déclarées (Lenoir *et al.*, 2011; Lenoir et Vanhulle, 2006). Plus précisément par rapport à la planification de l'enseignement, certains sont d'avis que « le processus décisionnel est un élément de compréhension de la transformation des

²⁶ Cette démarche permet aussi de répondre aux critères de rigueur de crédibilité et de confirmation (voir section 3.3.2).

contenus à enseigner en contenus effectivement enseignés que l'on ne peut qu'appréhender au travers des pratiques effectives des enseignants » (Carnus, 2002, p. 83). Or, nul besoin de rappeler que la planification et le processus décisionnel qui la sous-tend peuvent difficilement recourir à l'observation ou à la vidéoscopie pour tenter d'accéder aux pratiques les plus effectives possibles. Dans ce contexte, l'un des premiers critères qui a guidé le choix des techniques de verbalisation mobilisées lors des rencontres était de prioriser des techniques qui plaçaient les enseignantes en situation réelle de planification afin de recueillir leurs pensées et leurs pratiques de planification les plus situées, contextuelles et effectives possibles. Certaines techniques de verbalisation ont le désavantage de miser sur une réflexion qui suit la pratique (de planification). La rationalisation de l'action *a posteriori*, permettant surtout l'accès à des pratiques déclarées, devient donc une limite importante de ces techniques (Forget, 2013; Maurice, 2002, 2006).

Considérant le sens même de la recherche collaborative (« avec » et non uniquement « sur » des praticiens), un autre enjeu était que ces activités d'explicitation servent à la fois à mieux comprendre du point de vue de la recherche, mais servent aussi le développement professionnel des enseignants par la conscientisation de leurs manières de faire. En ce sens, les techniques de verbalisation s'inscrivant dans un paradigme constructiviste/socioconstructiviste se révélaient plus à propos, étant donné que les chercheurs envisagent les prises de conscience qu'implique la verbalisation de l'action et les considèrent comme une activité en soi. Cette nouvelle activité devient une occasion de développement professionnel pour des participants, leur permettant d'élucider leurs manières de faire afin de mieux les comprendre (Forget, 2013). La considération de ces prises de conscience nous apparaissait importante.

Finalement, toujours à cause de la finalité de développement professionnel de la recherche collaborative à ne pas perdre de vue, il importait que le chercheur puisse être considéré comme un membre qui participe à la coconstruction et qui peut contribuer aux discussions. Dans le cas de certaines techniques issues du paradigme interactionniste et phénoménologique, le chercheur évite de participer à la construc-

tion de sens ou de troubler la verbalisation par un apport de connaissances extérieures (Murzeau, 2002). À l'inverse, les techniques constructivistes/socio-constructivistes supposent que « le médiateur est porteur d'objets de culture, de savoir à partager [...] il y a alors médiation entre la connaissance et l'apprenant » (Murzeau, 2002, p. 3). À cet égard, ces techniques sont plus cohérentes avec le rôle de coconstruction propre à la recherche collaborative. En mots simples, le chercheur est médiateur entre les connaissances issues de la recherche et les participants.

Cette comparaison des techniques de verbalisation et de leurs présupposés épistémologiques a permis de faire des choix pour l'animation des activités réflexives. La technique de verbalisation du dialogue pédagogique (Forget, 2013; Le Poul, 2002; Murzeau, 2002) a été choisie pour la majorité des rencontres collaboratives (rencontres collectives 2 à 4). Effectivement, cette technique place les participants en situation de réalisation de la tâche (de planification), on y considère les prises de conscience comme une activité génératrice de sens, et elle mise sur la médiation du chercheur et sa contribution à la construction de sens. Concrètement, il s'agit d'un entretien métacognitif où l'interaction avec les participants au cours de la réalisation de la tâche permet de comprendre comment ils la réalisent, en amenant ces derniers à prendre conscience et à découvrir leur propre fonctionnement mental (Forget, 2013; Le Poul, 2002; Murzeau, 2002).

La technique du schéma d'action (Sonntag, 2002; 2004) a également été priorisée parce que les prises de conscience y sont envisagées comme une activité génératrice de sens, parce qu'elle mise sur la médiation du chercheur et sa contribution à la construction de sens, mais surtout parce qu'elle amène les participants à prendre du recul par rapport à leurs logiques d'action individuelles et à en dégager des constats. Cette technique a donc été priorisée en fin de parcours (rencontre collective 5 et entretien individuel). Le schéma est un outil de représentation de la réalité permettant d'illustrer l'image qu'un enseignant peut se faire de son activité (la planification). Il devient un outil de médiation entre l'activité professionnelle, le praticien, et l'autre à qui il tente de traduire sa pratique (Sonntag, 2002; 2004). Le schéma permet de représenter de manière globale l'analyse que le participant se fait de son agir ainsi que l'image mentale plus ou moins figurative qu'il en a, activité qui sert autant de

support à la recherche qu'à la formation. Il permet un va-et-vient entre le discours, la réalité et la représentation mentale (Sonntag, 2004).

Finalement, la technique de verbalisation priorisée pour la première rencontre collective, nommée la réflexion partagée, a aussi l'avantage comme les deux dernières, de considérer les prises de conscience et de miser sur la médiation du chercheur (Forget, 2013; Tochon, 1996). Cependant, elle se réalise en discutant de la tâche sans réellement la réaliser, ce qui rendait cette technique plus à propos en début de parcours, lors de la première rencontre collective, afin de se faire une première idée des manières de faire des enseignantes. Cette technique suppose la coconstruction avec les pairs de connaissances sur la pratique permettant de conceptualiser puis de réutiliser ces apprentissages dans l'action ensuite (Forget, 2013; Tochon, 1996). L'explicitation se fait à l'aide d'un médium de rappel (habituellement un enregistrement vidéo commenté, ici un artefact de planification). L'enseignant est appelé à verbaliser et expliquer ses manières de faire pour en dégager du sens avec ses pairs. Le tableau 1 présente les techniques de verbalisation suivant la chronologie des rencontres.

Tableau 1 Techniques de verbalisation selon la chronologie des activités réflexives

Activités réflexives	Techniques de verbalisation projetée	Caractéristiques
La première rencontre	La réflexion partagée	Susciter des prises de conscience concernant la tâche à partir d'un médium de rappel, mais de manière coopérative.
Les rencontres 2 à 4	Le dialogue pédagogique	Stimuler la réalisation d'une tâche et soutenir la réflexion sur les problèmes rencontrés et les solutions envisagées.
La rencontre 5 et l'entretien individuel	Le schéma d'action	Soutenir l'explicitation de l'idée que les enseignants se font de leur logique d'action concernant la tâche, à partir de discussions critiques.

Des précisions concernant la manière dont les activités se sont concrètement articulées sont fournies dans la description du déroulement de la phase de coopération (voir 3.2.4.2).

3.2.3 Les acteurs au cœur de l'espace réflexif

Pour Savoie-Zajc (2011), une sélection rigoureuse de participants

est intentionnelle et est constituée en fonction des buts poursuivis de la recherche; [elle] est balisée, théoriquement parlant, et [elle] est justifiée; [elle] est cohérente avec les postures épistémologiques et méthodologiques; [elle] traduit un souci éthique. (p. 130)

Dans cet esprit, certains critères ont orienté le processus de recrutement des acteurs au cœur de l'espace réflexif et de coconstruction. D'abord, puisque les éléments qui influencent les pensées planificatrices sont sensiblement les mêmes, et ce, indépendamment du niveau scolaire et de la matière (Wanlin, 2009), l'ordre d'enseignement primaire a été privilégié. Celui-ci a l'avantage d'impliquer une planification générale qui couvre plusieurs domaines d'apprentissage et d'être le contexte d'expertise de la chercheuse. Ensuite, compte tenu de la nature de l'objet de recherche, il importait que le milieu scolaire considère qu'une diversité de besoins se manifeste dans les classes. De plus, considérant l'apport indéniable du leadership de la direction d'école dans un projet de développement professionnel (Rousseau, 2012), le soutien de la direction apparaissait un critère important pour cette étude, tout comme la libération des enseignants pour les journées de développement professionnel (Prud'homme, 2007). Aussi, la recherche collaborative suppose que les participants perçoivent la pertinence de l'investigation de l'objet de recherche et y voient des retombées positives pour eux (Saboya, 2013). Les enseignants devaient donc être incités à s'impliquer de manière volontaire et ils devaient idéalement déjà chercher à prendre en compte les besoins des élèves dans leur planification. De surcroit, un groupe de trois à cinq enseignants du même milieu scolaire était espéré, ce nombre étant estimé suffisant pour qu'il y ait échange et coconstruction, mais assez limité pour que chacun ait un espace de discussion et d'explicitation raisonnable. Finalement, compte tenu de l'importance de l'expérience dans le processus de planification, les enseignants recherchés devaient idéalement détenir en majorité plus de cinq années d'expérience en enseignement, permettant ainsi d'éviter l'étape critique de l'instabilité des situations d'emploi des enseignants en insertion (Portelance, Mukamurera, Martineau et Gervais, 2008).

3.2.3.1 Le processus de recrutement et l'entente de collaboration

Il convient dès lors de mentionner que l'étape de recrutement a été longue et fastidieuse, considérant le contexte de revendication qui amenait les directeurs d'établissement, en cohérence avec La Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement (FQDE), à déterminer les tâches considérées comme en ajout à la tâche régulière et à refuser d'y contribuer. Dans plusieurs milieux, la collaboration avec les universités et les projets de recherche en faisait partie. Une fiche de promotion du projet a été produite afin de pouvoir se représenter efficacement le projet de recherche et ses implications (voir annexe B), et plusieurs discussions avec des directions d'écoles de différentes commissions scolaires ont eu lieu pendant près de huit mois. C'est finalement une collègue professeure qui a établi le contact avec l'établissement scolaire où a eu lieu le projet. Cette dernière travaillait déjà en collaboration avec ce milieu scolaire qui était aussi désireux de créer des communautés d'apprentissage en cohérence avec leur plan stratégique en vigueur.

La directrice a choisi de proposer le projet aux trois enseignantes de première année du troisième cycle et d'impliquer la directrice adjointe responsable de ce cycle. Une rencontre préalable avec les enseignantes et la directrice adjointe a été réalisée afin de sonder la prédisposition des enseignants à s'engager dans cette démarche, ainsi qu'à revisiter et arrimer le projet au contexte réel (Barry, 2013; Corriveau, 2013; Saboya, 2013). Pour soutenir cette discussion, un document explicatif a été produit (annexe C). Successivement ont été abordés 1) le but de cette rencontre préalable, 2) une proposition des constats initiaux concernant la complexité de la planification de l'enseignement pour une diversité de besoins, 3) les caractéristiques de la communauté d'apprentissage pour examiner l'objet qui nous préoccupe, 4) une proposition des rôles et responsabilités des enseignantes ainsi que ceux de la chercheuse, 5) les avantages et retombées possibles de la démarche, et 6) la négociation du calendrier des rencontres et des modes de fonctionnement²⁷. Cette rencontre a d'ailleurs été l'occasion de confirmer qu'une diversité de besoins se

²⁷ Soulignons que le choix a été fait de conserver des traces des activités et des rencontres collaboratives dans un format papier. Un portfolio leur a donc été fourni ainsi que des documents permettant de garder des traces au fil des rencontres.

manifestaient dans les classes. Une lettre d'information et un formulaire de consentement leur ont été présentés et ont été signés, conformément aux exigences du comité d'éthique et de la recherche sur des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières²⁸. Dans le cadre du projet, le soutien et le leadership des membres de la direction se sont traduits par la présence de la directrice adjointe dans chacune des rencontres, à laquelle s'est jointe la directrice principale lors des deux premières rencontres. Les coûts associés à la libération des enseignantes ont été couverts par la chercheuse.

Avec du recul, il convient de s'interroger sur le besoin perçu chez les enseignantes sollicitées de chercher à approfondir leurs manières de faire dans la planification de l'enseignement pour une diversité de besoins. Effectivement, même si elles étaient volontaires, elles se sont vues proposer la participation à ce projet pour d'autres raisons que celles espérées. Du point de vue des membres de la direction, l'équipe de niveau sélectionnée profiterait de ce processus pour parfaire leur travail sur le plan pédagogique dans le cadre d'une communauté d'apprentissage, alors que du point de vue des participantes, le projet leur permettrait de développer du matériel différencié en mathématiques (voir 3.2.4.1). Rappelons que les enseignantes devaient plutôt être sollicitées parce qu'elles cherchaient déjà à prendre en compte les besoins des élèves dans leur planification et que cette question les préoccupait. Malgré cette situation délicate qui a conduit, en cours de route, à questionner la légitimité de planifier *a priori* en fonction des besoins des élèves, et donc de s'y intéresser, l'accès à cette posture a permis d'enrichir les données de recherche. Effectivement, cela a permis de traduire des cheminements intellectuels variés et certainement présents chez plusieurs enseignants du Québec et d'ailleurs. L'objectif *Comprendre l'articulation des processus décisionnels et de résolution de problèmes chez les enseignants dans la planification de l'enseignement pour une diversité de besoins* pouvait tout de même être atteint.

²⁸ Le certificat éthique a été émis le 30 octobre 2014 et porte le numéro CER-14-202-07.06.

3.2.3.2 La description du contexte de l'étude

L'étude se déroulant dans le contexte scolaire québécois, les participantes enseignent dans des classes dites ordinaires, mais qui sont habituellement fréquentées par une diversité d'élèves. Au Québec, la volonté politique est de privilégier l'inclusion des élèves « à risque », en difficulté ou handicapés dans la classe ordinaire. En effet, dans la foulée du rapport Copex encourageant à scolariser les élèves dans le cadre le plus normal possible (MEQ, 1976), de la première politique pour l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage qui témoigne de l'importance de s'ouvrir et de se doter de services pour venir en aide à ces jeunes (MEQ, 1978), et finalement de la mise à jour de cette politique en 1992 (MEQ, 1992), la politique de l'adaptation scolaire intitulée *Une école adaptée à tous ses élèves* (MEQ, 1999) émet clairement que le système scolaire québécois fait le choix de privilégier l'intégration scolaire en classe ordinaire dans un contexte le plus naturel possible, incite à accepter que la réussite puisse se traduire différemment selon les capacités et les besoins, en plus d'encourager à adapter les services, les approches pédagogiques et le matériel pour les élèves en difficulté ou handicapés.

Les établissements scolaires et les enseignants sont donc soumis à ces politiques en matière d'adaptation scolaire. La Loi sur l'instruction publique (MEQ, 1997) énonce quant à elle l'obligation pour les enseignants de contribuer à la formation de chaque élève qui lui est confié indépendamment de ses besoins, et celle des établissements scolaires de se doter d'un plan d'intervention pour les élèves considérés comme handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Ce document n'est pas anodin dans la reconnaissance des besoins des élèves puisqu'afin d'allouer les ressources nécessaires, le ministère demande aux commissions scolaires de déclarer les effectifs scolaires, dont le nombre d'élèves ayant un plan d'intervention (comprenant notamment les élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage ou de comportement), ceux présentant des troubles graves du comportement ou ceux vivant avec un handicap (MELS, 2007; Goupil, 2014). Malgré le désir du ministère de s'éloigner d'une approche catégorielle et d'étiquetage,

l'introduction de la notion d' « élèves à risque »²⁹ en étant une manifestation (Tessier et Schmidt, 2007), il demeure que l'organisation des services en soutien à la prise en compte des besoins des élèves semble orientée vers les élèves handicapés ou en difficulté³⁰, comme en témoigne le document récent portant sur *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDA)* (MELS, 2007).

Lors du projet de recherche, l'établissement scolaire et l'équipe d'enseignants sont relativement nouveaux, l'année scolaire 2014-2015 correspondant à leur deuxième année de fondation. Il s'agit d'un établissement d'enseignement préscolaire et primaire situé géographiquement dans la région des Laurentides. Malgré une population scolaire relativement homogène d'environ 600 élèves et un indice de milieu socioéconomique (IMSE) de 6, les trois enseignantes de première année du troisième cycle considèrent devoir composer avec une diversité d'élèves et de besoins dans leurs classes. À titre d'exemple, pour un nombre moyen d'élèves par groupe-classe de 25, 12 d'entre eux bénéficient d'un plan d'intervention³¹.

Le comité de direction³² se compose de la directrice d'établissement, qui a été présente à deux des cinq rencontres, et de la directrice adjointe responsable de ce cycle qui a été présente tout au long du processus de recherche. Au moment du projet de recherche, la directrice principale oeuvre dans les écoles depuis 28 ans. Orthopédagogue de formation, elle occupe la fonction de direction depuis 15 ans, d'abord comme adjointe pendant quatre ans dans une école défavorisée (IMSE de 10) d'environ 150 élèves, ensuite comme directrice principale dans une autre école défavorisée d'environ 250 élèves durant six ans. Elle a ensuite travaillé trois ans dans d'autres écoles de plus de 350 élèves considérées comme favorisées (IMSE de 5 et 6),

²⁹ Ils sont considérés comme « à risque » de présenter « des difficultés pouvant mener à un échec, des retards d'apprentissage, des troubles émotifs, des troubles du comportement, un retard de développement ou une déficience intellectuelle légère » (Tessier et Schmidt, 2007, p. 563).

³⁰ Rappelons que cette posture face à la diversité se centre sur la nature et sur les caractéristiques des élèves et semble réductrice face à la diversité des besoins qui peuvent découler de plusieurs autres facteurs (voir 2.2.2).

³¹ La composition des groupes-classes ne sera pas décrite plus en profondeur puisqu'il serait difficile de s'éloigner d'une description principalement « naturalisante » des besoins d'apprentissage. L'accent de cette recherche porte sur la planification de l'enseignement (notamment en fonction de la représentation que les enseignants se font des besoins des élèves) et non pas sur les élèves en soi.

³² Aucune distinction ne sera faite entre les deux directrices lors de la présentation des résultats.

pour finalement « ouvrir [s]on école » il y a maintenant deux ans. Elle se dit animée par la pédagogie et considère que son rôle est de rendre la réussite possible pour chaque élève. La directrice adjointe, quant à elle, est enseignante de formation et elle en est à sa deuxième année dans un poste de direction. Avant de jouer ce rôle, elle a enseigné pendant 20 ans, principalement au troisième cycle du primaire dans le secteur régulier, dont la majeure partie de ces années était dans un milieu défavorisé (IMSE de 10). Elle se dit animée par le souci de la réussite du plus grand nombre ainsi que par l'importance de la relation maître-élève, et elle considère que ses décisions et ses supervisions professionnelles en sont teintées.

Toutes trois formées en enseignement primaire et préscolaire, les enseignantes ont vécu des expériences contrastantes qui ont été structurantes dans leur manière d'aborder la planification. Au moment du projet de recherche, Lise³³ possède environ 14 années d'expérience dans le domaine de l'enseignement. Elle a d'abord enseigné dans des classes « de niveaux supérieurs », jusqu'à ce qu'elle soit responsable d'une classe composée d'élèves « très faibles ». Ceci a constitué une expérience charnière dans le cheminement de Lise qui a choisi, par la suite, d'enseigner dans le domaine de l'adaptation scolaire et sociale, l'amenant à travailler pendant une dizaine d'années avec des élèves ayant de deux à quatre années de scolarité de retard, avant de transférer de nouveau dans le secteur régulier. Lise se considère comme une enseignante centrée sur l'action, ce qui ne cadrait pas avec sa formation initiale à l'enseignement, mais qui cadre davantage avec sa conception de l'acte d'enseigner et du domaine de l'adaptation scolaire et sociale :

Mets-moi en action, c'est là que tu vas voir si je réagis bien. [...] Moi je suis plus dans l'action. Je n'ai pas trouvé mon compte [en formation initiale à l'enseignement]. Mais rendue dans le milieu, j'ai trouvé ça fantastique. Fallait que ça bouge. Et je me suis retrouvée beaucoup dans mes chaussures quand j'étais en adaptation scolaire. (RI-L254)

Lise a le sentiment de comprendre ce que les élèves en difficulté vivent, ayant elle-même « bûché » à l'école et ne s'étant pas toujours sentie comprise. Comme apprenante, elle appréciait les exemples concrets : « Moi j'ai appris comme ça un peu, je me souvenais de l'exemple du prof et non de la réponse. » (RI-L506)

³³ Pour assurer la confidentialité des participantes, des prénoms fictifs leur ont été attribués.

L'adaptation scolaire et sociale est aussi un contexte où elle a pu miser sur la relation avec ses élèves et le savoir-être :

Je pouvais avoir plus de temps relationnel qu'académique. [...] je ne me considère pas comme si j'étais un prof spécialisé dans quelque chose. Ils vont me donner quelque chose, je vais aller le donner. Moi, je suis plus relationnelle. Je me dis que si la relation avec mes élèves est bonne, pas que je peux leur faire apprendre n'importe quoi, mais ça va toujours être plus facile. (RI-L264)

Cette expérience dans le secteur de l'adaptation scolaire est très structurante dans la manière dont Lise joue son rôle d'enseignante. Elle mentionne d'ailleurs ne pas pouvoir « sortir l'adapt. » d'elle. En ce sens, elle prend beaucoup de responsabilités et explique avoir peu recours aux ressources des services complémentaires. Cette année, tous s'entendent pour dire que la classe de Lise « est difficile », comparable à une classe d'adaptation scolaire, et elle explique que cette situation est très énergivore. D'ailleurs, pour illustrer son identité professionnelle actuelle au terme du projet, Lise choisit d'utiliser un pantin parmi les différents objets suggérés : « On dit qu'une image vaut mille mots. Bien moi j'ai l'air de ça! Dans ma classe, je fais tout le temps un spectacle. Je suis le bonhomme spectacle! » (R5-L29) Toujours à partir de ses convictions relativement au rôle qu'elle doit jouer auprès des élèves, elle précise adopter une posture très égalitaire avec eux :

Je ne me vois pas comme un être de savoirs qui vient transmettre ce qu'il sait. Je viens plus pour dire : moi je connais des choses que toi tu ne connais pas. Je vais essayer de te les expliquer pour que toi tu comprennes et tu l'apprécies plus après. (RI-L234)

Ainsi, elle leur laisse beaucoup d'espace pour contribuer à partir de « leur expertise » et pour suggérer des choses. En contrepartie, elle est réactive face aux élèves qui démontrent peu de volonté et qui semblent « ne pas s'aider ».

Diane, pour sa part, possède 23 années d'expérience dans le domaine de l'enseignement. Depuis, elle cumule les expériences de formation continue : « Je suis une personne qui se perfectionne tout le temps. Je ne suis pas quelqu'un qui reste assise à rien faire. Je ne fais jamais la même chose chaque année. » (RI-L79) En plus de son baccalauréat duquel découle son brevet d'enseignement, Diane explique détenir un diplôme en art, un certificat, un diplôme de deuxième cycle sur les approches pédagogiques, en plus de réaliser actuellement une maîtrise en éducation.

Pour elle, ces expériences lui permettent de varier ses approches, d'aller plus « en profondeur dans sa pédagogie », de se poser des questions et d'être à l'affut des nouveautés.

Depuis quelques années, Diane vit une certaine instabilité puisqu'elle change constamment d'année d'étude. Cette situation influence en partie la manière dont elle planifie son enseignement. Par exemple, pour illustrer son identité professionnelle liée au projet, elle choisit de se référer au sablier :

Ça c'est mon temps! Je cours après mon temps! C'est ça! [Rire] Je trouve que je suis essoufflée parce que... il me semble que ça va trop vite. Le temps file, mais aussi je trouve que je ne prends pas le temps de m'arrêter. Comme là, regarde, 4^e, là 5^e, là je m'en vais en 6^e. Je trouve que je n'ai pas le temps d'être stable et de dire, je monte des choses et ça va me servir. L'an prochain, je le peaufinerai. Ce n'est pas grave... Là, je suis comme juste de passage. Donc c'est vite, vite, vite, sans que rien ne soit solide. (R5-L8)

Ces expériences de renouveau influencent probablement de près ou de loin la manière dont Diane planifie son enseignement.

De son côté, Chantale a accumulé 25 années d'expérience dans le domaine de l'enseignement, dont une bonne partie s'est déroulée dans une école à Programme d'éducation internationale³⁴. Notons que ce programme a pour but de former des élèves sensibles à la réalité internationale. Il mise sur une planification d'un programme d'études cohérent composé de modules similaires pour l'ensemble des établissements, repose sur une approche de l'enseignement interdisciplinaire et suppose pour les enseignants de s'inscrire dans une démarche de recherche, action et réflexion concernant leurs intentions pédagogiques, leurs planifications, leur enseignement et les résultats obtenus. Cette expérience est fortement structurante dans la manière dont Chantale planifie son enseignement. En effet, le travail de réflexion qui sous-tend ce programme particulier lui a permis de développer des « automatismes ». Cependant, il représente aussi une des raisons pour lesquelles elle a choisi de changer de milieu scolaire :

Chaque année on était obligé, ça faisait partie du programme [du Baccalauréat international], de s'assoir et on avait trois retours à faire. On avait six modules. Après deux modules, on s'assoyait en équipe. Ok! Voici ce que j'ai fait. Est-ce

³⁴ Approuvé par l'Organisation du Baccalauréat international.

qu'on les change? Souvent on était libéré une journée pour faire deux modules. Donc, tout ce questionnement-là... Ça a été une richesse. Sauf qu'à un moment donné on trouvait ça [lourd]! Quand ça fait dix ans que tu fais les mêmes modules, tu ne réinventes pas la roue non plus. Ok! Ça a bien été! On ne se pose pas plus de questions... Mais avec du retour et avec [notre projet], je réalise que ça a été un bagage incroyable. (RI-L958)

Chantale explique ensuite réaliser avoir réellement intégré ces façons de faire : « quelque part je le planifie, mais on dirait que je ne m'en rends pas compte et que c'est ancré à l'intérieur de moi. Je me sens cohérente de voir que c'est encore de même ». (RI-L958)

Lors de ses premières années d'enseignement, Chantale a connu un contexte où les élèves étaient triés sur le volet par une sélection à l'inscription. Même si la sélection et les « clientèles » se sont modulées au fil du temps, Chantale a tout de même l'impression que ces élèves, tout comme ceux à qui elle enseigne aujourd'hui, ont des besoins particuliers. Ainsi, au-delà des besoins en termes d'acquis de cinquième année, ces besoins concernent également des valeurs et des méthodes de travail qui sont partie prenante de la philosophie des écoles du Programme d'éducation internationale (p. ex. les habiletés coopératives, les habiletés cognitives et métacognitives). Ce volet est donc particulièrement important pour elle. Chantale mentionne vivre un « choc » dû à l'écart entre ces deux milieux et se poser de nombreuses questions pour s'ajuster et « différencier » son enseignement. D'ailleurs, pour illustrer son identité professionnelle au terme du projet, elle choisit d'utiliser plusieurs objets parmi ceux suggérés, toujours en lien à cette idée de quête de solutions :

L'entonnoir. Avec toutes tes idées, tu es en train de les filtrer pour faire de la différenciation. La lampe frontale. Travailler en éclaireur. [...] Tu vois, tu as semé quelques petites graines [en référence aux graines d'haricots]. Il y a eu quelques semences qui m'ont permis, moi je le dis depuis le début, de réfléchir. Mais le problème, ça ne pousse pas! Je suis encore au stade en observation. Je suis comme en incubation. (R5-L5)

Finalement, parmi les expériences ayant marqué la manière dont Chantale planifie son enseignement, il y a le fait d'avoir des enfants d'âge scolaire :

Je vois la différence quand j'enseignais sans enfants et après. Quand moi je travaille avec mes filles à la maison, je vois... Elles viennent d'une autre école, la façon dont elles apprennent... Bien je me questionne. Moi mes filles sont au

privé. Ça a du bon et du mauvais. J'ai une fille en 5^e, juste en univers social, c'est du « par cœur ». Il y a d'autres projets.... Mais ça c'est venu me confirmer que moi dans mon enseignement, je n'embarquerais pas là-dedans. (RI-L1005)

3.2.4 Le déroulement du processus de recherche

Cette étude s'est déroulée selon les trois phases habituelles de la recherche collaborative, soit la cosituation, la coopération et la coproduction (Bednarz, 2013b; Desgagné, 2007). Le but général de chacune de ces phases est décrit, suivi des intentions des rencontres qui ont jalonné le processus collaboratif, du mode de fonctionnement et de la séquence des activités. En tout, une rencontre collective préalable d'une heure, cinq rencontres collectives d'une demi-journée ainsi qu'un entretien individuel d'une heure ont permis de coconstruire des connaissances concernant la planification de l'enseignement pour une diversité de besoins.

3.2.4.1 La première phase : la cosituation

La première phase de cosituation vise une sorte de contrat implicite où les partenaires s'entendent sur l'objet de la recherche, ses visées, les manières de fonctionner, les calendriers de réalisation ainsi que les rôles, responsabilités et attentes de chacun (Bednarz, 2013b; Desgagné, 2007). À ce moment, la double vraisemblance demande de clarifier et négocier le sens donné à la problématique et à la démarche d'investigation de l'objet de préoccupation mutuelle de manière à ce qu'elle reflète les préoccupations et les contraintes de chacun. C'est dans cet esprit que la rencontre préalable au projet a été réalisée, permettant, rappelons-le, de sonder la prédisposition des enseignants à s'engager dans cette démarche ainsi qu'à revisiter et arrimer le projet au contexte réel (Barry, 2013; Corriveau, 2013; Saboya, 2013).

Même si les rencontres subséquentes sont théoriquement associées à la phase de coopération, l'établissement des rôles des uns et des autres ainsi que des modalités de fonctionnement de la communauté d'apprentissage s'est poursuivi au fur et à mesure que le projet s'est déroulé. D'ailleurs, force est d'admettre que malgré cette

rencontre préalable, les attentes des participantes à l'égard du développement de matériel différencié sont demeurées. L'approche réflexive adoptée en communauté d'apprentissage a dû être clarifiée de nouveau lors de la troisième rencontre, comme il sera possible de le constater à la lecture des résultats. Il demeure que du point de vue de la recherche, ces attentes ont permis d'en apprendre davantage sur les tensions vécues par les enseignantes, ainsi que sur les représentations initiales de l'objet de recherche investigué (voir 4.2).

3.2.4.2 La deuxième phase : la coopération

La deuxième phase de coopération sert à la coconstruction du savoir (Bednarz, 2013b; Desgagné, 2007). Soulignons qu'au cœur de cette phase se trouve la création d'une zone d'interprétation entre les partenaires, qui se compose d'allers-retours entre l'expérience de planification et la réflexion sur cette expérience (Bednarz, 2013b; Desgagné, 2007). Comme mentionné précédemment, différentes méthodes socioconstructivistes de verbalisation de l'action ont été privilégiées afin de concrétiser et mener les activités d'analyse de pratiques (planification globale des rencontres collaboratives à l'annexe D). La première rencontre de la phase de coopération prévoyait le recours à la réflexion partagée, qui suppose la négociation sociodiscursive autour d'expériences de planification explicitées à l'aide d'artefacts de planification (Forget, 2013; Tochon, 1996). L'intention était de décrire le processus décisionnel habituel des enseignantes, de comprendre leurs logiques d'action actuelles, les défis qu'elles rencontrent, et de s'appuyer sur ces pratiques pour envisager la suite du processus d'investigation. Un atelier « portrait des pratiques actuelles » a donc été planifié comme activité d'analyse de pratiques. Pour mener à bien cette activité, on leur avait demandé d'apporter des traces écrites de leur mode de fonctionnement et de planification (par ex. une photocopie du plan mensuel, un tableau ou un schéma de planification). Or, elles n'ont pas répondu à cette demande, ce qui a rendu plus difficile l'explicitation de leurs manières de procéder, celle-ci prenant la forme d'une verbalisation rétrospective (le rappel) sans appui concret ni possibilité de situer leurs actions planificatrices. En amorce de la rencontre, une activité de clarification de leurs représentations de la manière dont la diversité se manifeste dans leur classe et en fonction de laquelle elles doivent planifier a été

réalisée. Celle-ci a permis de conscientiser leurs valeurs et croyances à l'égard de la diversité, d'élargir leurs représentations et leur vocabulaire grâce aux connaissances issues de la recherche et de mettre en évidence la manière englobante avec laquelle la diversité serait envisagée dans le cadre du projet (conception quantitative, naturalisante et de diffraction). En objectivation et ouverture de la rencontre, les participantes ont été amenées à se formuler collectivement une intention de développement professionnel et à discuter des possibilités de transfert dans leurs planifications à venir.

Les trois autres rencontres de la phase de coopération ont eu recours au dialogue pédagogique, qui implique de placer les participants face à la réalisation d'une tâche de planification et de soutenir la réflexion métacognitive (Forget, 2013; Le Poul, 2002; Murzeau, 2002). L'intention était d'amener les enseignantes à s'exercer à résoudre consciemment des problèmes de planification en fonction des besoins des élèves en situant leurs décisions parmi l'ensemble des possibilités pédagogiques, et en clarifiant les contraintes avec lesquelles elles doivent composer (repères et exemples de questions ayant guidé le dialogue pédagogique à l'annexe E). Des ateliers « résolution de problèmes de planification » ont donc été planifiés comme activités d'analyse de pratiques. En amorce de ces rencontres, différentes activités autour des connaissances issues de la recherche³⁵ ont été réalisées en fonction d'ambiguités identifiées lors de la rencontre précédente. Ces connaissances visent à fournir un cadre d'analyse et d'interprétation utilisé pour conscientiser et verbaliser leurs manières de faire. Lors de la deuxième rencontre, un travail concernant les différentes modalités de gestion pédagogique de la diversité documentées dans la littérature a permis de mieux nommer, comprendre et situer leurs choix pédagogiques planifiés pour une diversité de besoins. Lors de la troisième rencontre, un travail concernant la logique de planification à rebours à partir des résultats d'apprentissage a permis de clarifier leurs manières de formuler et réfléchir à leurs intentions pédagogiques. Et finalement, lors de la quatrième rencontre, un travail au sujet de la réalisation d'un portrait de classe a permis de clarifier la manière dont elles envisagent les besoins de

³⁵ Les documents nécessaires aux rencontres étaient parfois remis par courriel à l'avance, mais plus fréquemment remis et utilisés sur place. Un ordre du jour était toutefois toujours envoyé quelques jours avant les rencontres.

leurs élèves, le moment qu'elles privilégient pour le faire, et les traces qu'elles ont l'habitude d'en garder. Notons que chacune des rencontres influençait la planification de la rencontre subséquente, notamment grâce à l'analyse qualitative réalisée en continu (voir 3.3.2.1). Ainsi, les prises de conscience permettaient d'alimenter les connaissances issues de la recherche travaillées à la rencontre subséquente en fonction de leurs pertinences pour aider les enseignantes à mieux nommer et identifier leurs manières de faire. À la suite de ces activités réflexives, des prototypes d'outils d'aide à la planification ont parfois été produits afin d'être mis à l'épreuve du réel (exemple d'un outil d'aide à la planification à l'annexe F). En objectivation et ouverture des rencontres, les participantes ont été amenées à discuter soit des prises de conscience réalisées, soit des possibilités de transfert dans leurs planifications à venir.

Les deux dernières rencontres de la phase de coopération ont permis le recours au schéma d'action, qui suppose une négociation sociodiscursive à partir de l'idée que les enseignants se font de leur logique d'action, dans ce cas-ci la planification de l'enseignement pour une diversité de besoins. Cette méthode permet de prendre une certaine distance critique vis-à-vis de sa pratique (Sonntag, 2002) et c'est pourquoi elle est envisagée à la fin de la phase de coopération. La cinquième rencontre avait donc pour but d'amener les enseignantes à cerner leurs logiques d'action et à prendre du recul par rapport à la démarche vécue. Un atelier « clarification de nos logiques d'action » a donc été planifié comme activité d'analyse de pratiques. Toutefois, dans l'action, l'exercice n'a pas permis de passer des constats sur leur pratique et leurs logiques d'action respectives à un début de représentation sous forme de schéma. En objectivation de cette dernière rencontre collective, un bilan des rencontres a été proposé aux participantes afin de retracer le vécu et les prises de conscience réalisées au fil des rencontres, ainsi que les constats et apprentissages réalisés sur la planification de l'enseignement pour une diversité de besoins. Ensuite, une activité visant à identifier de quelles manières elles se sont servi du projet pour se développer professionnellement leur a été proposée, à l'aide de l'analogie du sac à dos³⁶. Au fil

³⁶ Les participantes étaient amenées à compléter la phrase suivante : « Dans ce projet de communauté d'apprentissage, j'ai... », à l'image de ce qu'elles avaient ajouté dans leur sac à dos, représentant leur expérience.

du processus d'analyse, nous avons réalisés que les trois enseignantes avaient des logiques d'action particulièrement distinctes. Du point de vue de la recherche, il est apparu pertinent d'ajouter un entretien permettant d'aller plus en profondeur avec chacune des participantes sur leurs logiques d'action individuelles, en commentant un schéma d'action proposé par la chercheuse. Ainsi, la phase de coopération s'est conclue par un entretien individuel semi-dirigé concernant leurs logiques d'action (canevas d'entretien à l'annexe G). Ainsi, pour soutenir l'explicitation lors de cet entretien, une représentation visuelle de leurs logiques d'action actuellement mises au jour par l'analyse qualitative en continu leur a été soumise et devenait le support à l'activité d'explicitation (exemple à l'annexe H).

Soulignons finalement que compte tenu du déroulement de la recherche qui insiste sur les activités réflexives permettant le développement professionnel, les critères relationnels d'authenticité ontologique et éducative sont rencontrés, permettant ainsi aux participants de passer d'une perspective individuelle à une vision d'ensemble et d'élargir leurs perceptions de la planification de l'enseignement pour une diversité de besoins (Savoie-Zajc, 2011).

3.2.4.3 La troisième phase : la coproduction

La troisième phase de coproduction ambitionne la mise en lumière des savoirs visés, reflétant à la fois le monde de la pratique et le monde de la recherche (Bednarz, 2013b; Desgagné, 2007). Ainsi, le défi de la double vraisemblance se vit dans la « mise en forme d'un nouveau savoir issu d'un métissage des ressources des deux communautés » (Desgagné, 2007, p. 101). Les connaissances issues du projet seront donc de deux natures : des connaissances pratiques et des connaissances scientifiques. Lors de la dernière rencontre individuelle, on a demandé aux enseignantes si elles aimeraient participer à cette coproduction, et dans l'affirmative de quelle manière. Malgré la réponse positive obtenue à l'unanimité lors de l'entretien, au moment d'écrire cette thèse, une enseignante a décliné l'invitation, alors que les deux autres ont cessé de répondre aux communications par courrier électronique. Le contexte de revendication syndicale étant peut-être lié à cette situation, elles seront

à nouveau sollicitées pour sonder leur intérêt à contribuer à la phase de coproduction. Selon les projections actuelles, la mise à l'essai d'outils d'aide à la planification et la vulgarisation des connaissances coproduites se poursuivront ultérieurement. Sur le plan de la diffusion des connaissances scientifiques, cette thèse écrite en constitue un premier pas. L'ensemble des informations concernant le déroulement du processus de recherche est repris dans le tableau 2, qui présente une synthèse des éléments méthodologiques. Soulignons que le souci de double vraisemblance propre à la recherche collaborative s'actualise au centre du tableau dans l'effet miroir entre les activités de développement professionnel et les activités formelles de recherche.

Tableau 2 Synthèse des phases du processus de recherche

Objet mutuel de préoccupation	Sous-composantes	Activités de développement professionnel	Activités formelles de recherche	Sources d'information et instrumentation	Analyse
Les processus décisionnels et de résolution de problèmes dans la planification pour une diversité de besoins	Le cheminement intellectuel et les ressources structurantes mobilisées et Les tensions associées aux démarches	<p>Activités de développement professionnel</p> <p>Phase 1 Cotisation</p> <p>Codéfinition de l'objet de dév. prof. Calendrier d'expérimentation</p> <p>1 rencontre préalable</p> <p>Phase 2 Coopération</p> <p>Activités réflexives = occasions de dév. prof. Coexploration d'expériences de planification Explicitation des savoirs d'action</p> <p>5 rencontres collectives 1 entretien individuel</p> <p>Phase 3 Coproduction</p> <p>Coproduction d'outils d'aide à la planification pour une diversité de besoins</p>	<p>Activités formelles de recherche</p> <p>Codéfinition de l'objet d'étude Calendrier de recherche</p> <p>1 rencontre préalable</p> <p>Activités réflexives = lieu de collecte de données Conégociation du sens donné aux expériences de planification Formalisation de savoirs tacites</p> <p>5 rencontres collectives 1 entretien individuel</p> <p>Coproduction de connaissances scientifiques (obj. de recherche)</p>	Transcription des enregistrements audio des discussions	Analyse en continu à l'aide de catégories conceptualisantes

3.3 Le processus d'analyse des données

Compte tenu de la posture compréhensive de la recherche, de la nature même des données recueillies et du processus plus large de recherche qualitative/interprétative dans lequel cette étude s'inscrit, une analyse qualitative des données s'impose d'elle-même. L'analyse qualitative est une activité de production de sens « qui se constitue au sein de la rencontre entre l'évènement du monde phénoménal et d'un projet de compréhension » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 61). Toujours selon ces auteurs, c'est à travers les interactions que les participants construisent des répertoires de sens, qui deviennent ensuite disponibles pour interpréter le monde et leurs situations professionnelles.

3.3.1 Le recours à l'analyse par catégories conceptualisantes

Cette étude a eu recours à l'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes, approche d'analyse issue de la tradition de la théorisation ancrée, initiée par Glaser et Strauss dans les années 1960 (Paillé et Mucchielli, 2012). Elle permet de dépasser la stricte synthèse du contenu, de traduire directement le sens donné au phénomène et les concepts impliqués. Effectivement, l'une des particularités de ce type d'analyse est que le chercheur met en marche le travail de conceptualisation et de théorisation dès la réalisation de son analyse (et non dans une phase ultérieure), en travaillant de manière flexible avec des catégories conceptualisantes.

3.3.2 Le déroulement des opérations d'analyse

Notons que tout au long du processus, un journal de bord du chercheur a permis d'assurer un fil conducteur clair et une cohérence dans les décisions (critère de fiabilité), ainsi qu'une description riche et détaillée du contexte et du phénomène à l'étude (critère de transférabilité) (Savoie-Zajc, 2011). C'est d'ailleurs ce journal qui permet de retracer le processus d'interprétation de la chercheuse, les questionnements et les décisions qui ont jalonné le parcours d'analyse ainsi que les prises de

conscience concernant le phénomène à l'étude. Il est possible de dégager logiquement trois grandes opérations. Toutefois, il convient de noter que ces opérations sont imbriquées et se produisent davantage de manière circulaire que de manière parfaitement séquentielle. Elles sont présentées aussi distinctement afin d'en faciliter la lecture et la compréhension.

3.3.2.1 Le codage et l'élaboration du système catégoriel

Cette étape de l'analyse permet de visualiser les données empiriques et d'en faire un réseau de sens en cherchant à les interpréter plutôt qu'à les décrire. Sur le plan de l'opérationnalisation, la chercheuse a constitué, à l'aide du logiciel NVivo, un ensemble de codes correspondant à une partie des données (unités de sens). Ce corpus a constamment été enrichi et modulé par l'arrivée de nouvelles données. Effectivement, suivant le cycle itératif de la recherche qualitative/interprétative et le caractère émergeant de ce design de recherche, les données ont été analysées au fur et à mesure que les rencontres se déroulaient (Savoie-Zajc, 2011). Au départ, les codes correspondent parfois aux phénomènes identifiés par les enseignants (constats nommés) et parfois aux phénomènes identifiés par la chercheuse (exemples ou manifestations du phénomène). Une série de questions-clés inscrites au journal de bord de la chercheuse guidaient l'analyse et le codage lors de la lecture des verbatim : « Compte tenu de ma problématique, quel est ce phénomène? Comment puis-je le nommer conceptuellement? Qu'est-ce qui se passe ici? De quoi s'agit-il? Je suis face à quel phénomène? » à partir des suggestions de Paillé et Mucchielli (2012). Concrètement, chaque code est compris comme un condensé de signification, un concept porteur de sens, une formule évocatrice précise et empiriquement fondée (état, action collective, incident situationnel, logique, dynamique, etc.) (Paillé et Mucchielli, 2012).

Gardant toujours en tête le principe de sensibilité théorique décrit brièvement dans le journal de bord (l'écoute des données), la chercheuse a tenté de donner du sens au matériel empirique par une mise en perspective théorisante (Guillemette et Lapointe, 2012; Plouffe et Guillemette, 2012). Cette écoute suppose d'être ouvert à

l'inédit et soucieux de remettre en question les théories existantes ainsi que les différents référents et postulats initiaux de la chercheuse (tels que ceux mis en évidence dans l'avant-propos) (Guillemette et Lapointe, 2012; Plouffe et Guillemette, 2012). Cette ouverture n'exclut toutefois pas de référer à des concepts existants, ce qui, pour Paillé et Mucchielli (2012), est tout à fait à propos dans la mesure où il y a une certaine construction de la catégorie à l'aide des ressources langagières d'un univers conceptuel, comparativement à une reproduction telle quelle (par ex. le recours aux routines de manière plus ou moins consciente). C'est ce que certains nomment des concepts sensibilisateurs (*sensitizing concepts*), permettant ainsi à la chercheuse de reconnaître ce qui émerge des données (Plouffe et Guillemette, 2012).

Progressivement, afin d'élaborer le système catégoriel, la chercheuse a procédé à une comparaison continue des données entre elles afin de procéder ou non au regroupement, de positionner les concepts les uns par rapport aux autres, et de distinguer les codes des catégories conceptuelles (concepts ou supra-codes), et ultérieurement des énoncés (Guillemette et Lapointe, 2012; Plouffe et Guillemette, 2012). L'analyse se développe par le biais de ces activités de regroupement, de mise en relation, de classification, etc. (Plouffe et Guillemette, 2012). Ce système de code s'est constamment raffiné avec l'ajout de nouvelles données. Le principe d'émergence (*emergence-fit*) propre à la tradition de la théorisation enracinée a aussi été au cœur des préoccupations de la chercheuse, qui s'est affairée à constamment confronter les codes, concepts et énoncés développés avec les données empiriques, toujours afin de s'assurer de l'adéquation entre ces ébauches théoriques et la réalité empirique (Plouffe et Guillemette, 2012). Cette mise à l'épreuve constante prend la forme d'une démarche d'inspection (basée sur l'idée de Guillemette et Lapointe, 2012) inscrite en ces mots dans le journal de la chercheuse :

Au fur et à mesure que l'analyse avance, retourner au monde empirique pour valider les analyses et enrichir de nouvelles réponses à des questionnements. Dépasser les premières impressions ou conceptualisations, voire être à la recherche de preuves contraires.

Le concept d'émergence et les mouvements de vérification qu'il suppose assurent une certaine validité interne (Savoie-Zajc, 2011).

Considérant que le codage et l'élaboration du système catégoriel ont été réalisés en parallèle des rencontres collaboratives, il était aussi possible de soumettre progressivement à l'analyse critique des participants le fruit de l'interprétation de la chercheuse. Cette démarche de triangulation permettait, par voie de conséquence, de répondre aux critères de rigueur de crédibilité et de confirmation (Savoie-Zajc, 2011). Cette validation par le terrain et les acteurs permet de nuancer, infirmer ou confirmer la compréhension du phénomène, et de s'assurer de l'adéquation entre les résultats d'analyse et ce que vivent les personnes qui expérimentent le phénomène (Plouffe et Guillemette, 2012). Ainsi, plusieurs hypothèses de la chercheuse ont été soumises en début de rencontre (exemple d'un document de soutien à l'annexe I). De plus, comme mentionné précédemment (voir 3.2.4.2), des activités réflexives autour de connaissances issues de la recherche ont été planifiées en fonction d'ambiguités demeurées en suspens, et ce, afin d'approfondir de nouveau ce thème avec les participantes à l'aide d'un cadre d'analyse et d'interprétation permettant de soutenir l'explicitation de leur pratique. Paillé et Mucchielli (2012) considèrent que cette exploration permet de générer de nouvelles données, mais aussi de procéder à une interrogation théorique. Par exemple, un constat concernant certaines inconstances dans leurs manières de formuler leurs intentions pédagogiques a mené à planifier une activité réflexive autour de la logique de planification à rebours, suivie de l'analyse collective d'une série d'intentions pédagogiques formulées par les enseignantes, tout cela dans le but qu'elles arrivent à mieux nommer, comprendre et situer leurs manières de faire. L'apport de ces connaissances issues de la recherche servait donc deux intérêts : valider l'interprétation de la chercheuse et soutenir l'explicitation de pratiques (recherche), en plus d'élargir leur répertoire d'action pour tenir compte des besoins des élèves à partir des prises de conscience suscitées (développement professionnel).

3.3.2.2 Le processus de réduction et le resserrement analytique

Dans le respect du principe d'émergence, le mouvement de réduction du nombre de codes et de densification théorique s'est réalisé au fur et à mesure que la chercheuse a ajusté et raffiné le système catégoriel (Paillé et Mucchielli, 2012; Plouffe et Guillemette, 2012). Idéalement, la collecte de données se poursuit ainsi jusqu'à ce

qu'il y ait saturation des données, c'est-à-dire que de nouvelles données ne permettent pas de faire émerger une compréhension nouvelle ou consistante (Plouffe et Guillemette, 2012; Savoie-Zajc, 2011). C'est dans cet esprit que l'entretien individuel a été ajouté, permettant ainsi de valider diverses hypothèses concernant les logiques d'action individuelles des participantes, mais aussi de constater cette saturation.

Le processus de réduction des données a essentiellement consisté à s'assurer que la formulation de la catégorie conceptuelle reflète bien un phénomène (concepts principaux du phénomène) et que les codes soient bien des manifestations de ce phénomène. Il s'agit de s'assurer que les catégories constituent une élévation dans l'abstraction et non une simple classification. La lecture du journal de bord lors de ce processus de réduction permet de constater de nombreux questionnements concernant les relations entre les codes et les catégories de même que les meilleures manières d'illustrer ces relations pour qu'elles permettent d'en apprendre davantage sur le phénomène étudié. L'opération de réduction a été guidée par les questions suivantes : « Qu'est-ce que cela m'apprend sur la planification de l'enseignement pour une diversité de besoins? (catégorie) Cela se voit à quoi? (codes) ». Au cours de l'analyse, le travail de réduction et de densification a permis un resserrement analytique et une émergence progressive des énoncés plus denses théoriquement (Plouffe et Guillemette, 2012). Ces énoncés correspondent en quelque sorte aux conclusions que l'analyse a permis de tirer (Guillemette et Lapointe, 2012).

Afin de répondre au critère de crédibilité (Savoie-Zajc, 2011), ce système catégoriel ainsi que les énoncés qui en découlent ont fait l'objet d'un exercice de *challenge* visant à confronter ces constats par le recours à un « ami critique », et ce, à deux reprises. Ce processus a d'ailleurs permis de mettre en lumière la nécessité de trouver un axe d'intelligibilité, un angle intégrateur pour assurer la constance de la formulation des énoncés afin qu'ils s'inscrivent dans une même dynamique et s'éloignent d'une logique linéaire (Paillé et Mucchielli, 2012).

3.3.2.3 La mise en relation : la modélisation et l'écriture

La mise en relation progressive des données, des codes et des catégories ont permis de construire différentes représentations visuelles au cours du processus d'analyse. Ces tentatives de modélisation permettaient « d'approfondir l'analyse de manière conceptuelle et de préciser les relations qui émergent entre les catégories » (Plouffe et Guillemette, 2012, p. 107), tout en permettant de prendre du recul par rapport à ces relations. La modélisation finale, niveau ultime de la théorisation, se fait au terme d'un effort d'intégration. Pour Paillé et Mucchielli (2012), il s'agit de trouver la trame qui unit les phénomènes ainsi qu'un angle d'analyse intégrateur permettant de les illustrer. Les auteurs proposent de se questionner, comme il est possible de le lire dans le journal de bord, « sur la nature du lien, sur le type de rapport unissant les phénomènes, au-delà des constats de cause à effet et de dépendance, des liens interpelant toute la complexité des rapports entre les phénomènes ». L'objectif est de reconstituer les constats sous un angle signifiant en vue d'en renouveler la compréhension au sein de la communauté (Paillé et Mucchielli, 2012; Plouffe et Guillemette, 2012). C'est ainsi qu'est apparue la possibilité d'illustrer ces liens par l'entremise de l'analyse des besoins des élèves et de son influence dans la dynamique de base du processus décisionnel et de résolution de problèmes, comme le démontre l'extrait suivant du journal de bord de la chercheuse :

L'analyse des besoins et la manière dont c'est fait ou non remettent en cause la vision classique de la planification de l'enseignant. Cet angle intégrateur est original. L'analyse des besoins deviendra ma trame qui unit les phénomènes. Je dois donc regarder chacun de mes phénomènes et cerner comment l'analyse des besoins évolue, de quelle façon elle se différencie chez les enseignants, quelles stratégies et démarches elle implique, quel est son lien avec mes autres phénomènes, quelle conséquence elle a sur les choix pédagogiques, sur la façon de formuler les intentions pédagogiques, sur la façon de tenir compte du temps imparti.

Au final, la complexité et la densité de la proposition théorique se trouvent illustrées dans cette modélisation. De plus, l'écriture des résultats à partir d'un axe d'intelligibilité clair pour le lecteur a aussi constitué pour la chercheuse une opération permettant de raffiner les relations et la proposition théorique qui, comme le soulignent Plouffe et Guillemette (2012), demeure un angle de vue sur une réalité, une approximation. Afin que la lecture des résultats soit limpide, une attention particulière a été portée à l'échafaudage progressif de la proposition théorique afin de

rendre le processus analytique transparent. Ainsi, les manifestations ancrées dans les données empiriques sont d'abord décrites et se terminent par la formulation d'énoncés et de constats relativement à ce qu'elles permettent de comprendre sur le processus décisionnel dans la planification de l'enseignement pour une diversité de besoins. Au cours de ce processus d'écriture, un souci important pour la transférabilité, soit la capacité des constats à « faire sens » ailleurs, a été au cœur des préoccupations de la chercheuse. Cette modélisation issue de la mise en relation des données empiriques recueillies dans cette étude constitue l'axe d'intelligibilité de la proposition théorique permettant d'éclairer l'objet de recherche.

CHAPITRE IV : RÉSULTATS ET PROPOSITION THÉORIQUE

Cette section présente les résultats de l'analyse des données de recherche ayant été recueillies dans le cadre de cette recherche collaborative. Au vu des objectifs poursuivis et du type d'analyse privilégié, ces résultats constituent la proposition théorique permettant, au terme de cette étude, de mieux comprendre l'articulation des processus décisionnels et de résolution de problèmes chez les enseignants dans la planification de l'enseignement pour une diversité de besoins.

4.1 Des variations dans la dynamique de base du processus décisionnel

Plus spécifiquement, cette étude s'intéresse au cheminement intellectuel (façon de mener sa pensée) d'enseignants et aux ressources structurantes³⁷ mobilisées lors de la planification de leur enseignement pour une diversité de besoins. L'ensemble des données peut être examiné à partir de la dynamique de base du processus décisionnel et de résolution de problèmes³⁸, qui établit l'interrelation entre la définition du problème de planification [1] et l'élaboration de solutions [2]. Cette dynamique de base servira de point d'ancrage aux explications et à la compréhension tout au long de ce chapitre. D'abord, comme l'illustre la figure 3, trois impératifs sont au cœur des discussions et de l'analyse des enseignantes lors de la définition du problème de planification, soit le temps, les contenus à voir et les intentions pédagogiques, ainsi que les élèves et leurs besoins [1]. Cette analyse les amène à élaborer des solutions, et donc à prendre des décisions pédagogiques en termes de tâches et de programmation didactique [2].

³⁷ À l'instar de Bednarz (2013a), le concept de ressources structurantes est emprunté à Lave (1988). Ces différentes ressources viennent baliser l'activité en situation, dans ce cas-ci, la planification de l'enseignement pour une diversité de besoins.

³⁸ Ci-après nommé « processus décisionnel », pour alléger le texte. Cette figure sur la dynamique de base a été produite à partir de la compréhension initiale de la planification de l'enseignement développée dans le chapitre portant sur les assises conceptuelles (voir figure 1). Seules les informations utiles à la compréhension des données y sont reprises.

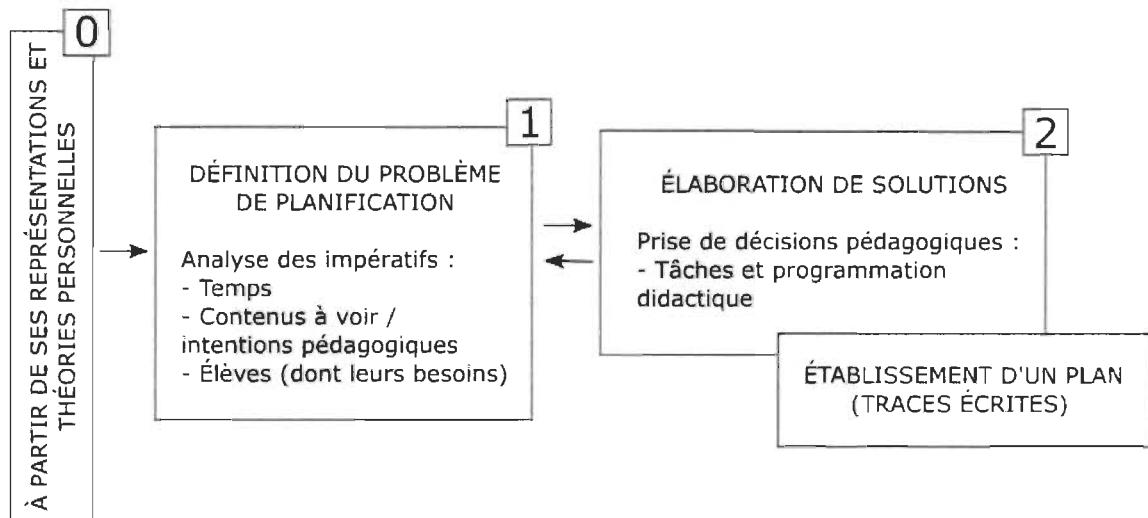


Figure 3 Dynamique de base du processus décisionnel des enseignants

Ensuite, l'interrelation entre la définition du problème de planification [1] et les solutions envisagées [2] est influencée par les représentations et théories personnelles des enseignantes [0]. Cette étude permet de préciser certaines de ces représentations, qui font office de ressources structurantes dans le cheminement intellectuel [0] qui modulent l'interrelation entre la définition du problème [1] et les solutions [2] et par voie de conséquence, la manière donc les enseignantes planifient pour une diversité de besoins. Notamment, 1) les représentations qu'elles ont de la planification concèdent une importance relative aux différents impératifs à analyser, et 2) le regard qu'elles portent sur les élèves implique un angle d'analyse privilégié pour choisir les besoins auxquels elles décident de répondre. Ces ressources structurantes influencent le type de tâches ou de programmations didactiques que les enseignantes privilégient, et donc 3) les décisions pédagogiques qui en résultent (leurs stratégies pédagogiques³⁹). Cependant, une autre ressource structurante entre en jeu, puisque 4) les représentations qu'elles ont de ces stratégies pédagogiques

³⁹ Le choix d'utiliser l'expression « stratégie pédagogique » résulte du fait que les décisions prises par les enseignantes ne constituent pas toujours clairement des modalités de gestion pédagogique de la diversité telles que décrites conceptuellement. A l'instar de Messier (2014), le concept de stratégie pédagogique est compris comme un processus d'organisation de ce qui sera mis en œuvre dans l'action pédagogique pour mener à l'apprentissage en fonction des composantes de la situation pédagogique suivant le cycle de la démarche didactique. Le concept intègre la notion de stratégie d'apprentissage, stratégie d'enseignement et stratégie didactique.

génèrent des considérations pragmatiques à leur utilisation, qui elles influencent l'intention des enseignantes d'y avoir recours ou non.

4.1.1 Une importance relative aux différents impératifs

Il est apparu relativement rapidement dans le processus collaboratif que la planification peut être envisagée de multiples façons [0]. Ces représentations influencent le moment où les enseignantes envisagent de penser aux élèves et à leurs besoins, et donc l'importance relative qu'elles concèdent à cet impératif. L'importance relative accordée à cet impératif oriente l'analyse et la définition du problème [1] ainsi que les solutions envisagées [2]. Ce phénomène se manifeste dans 1) une analyse des besoins des élèves soit préalable, à rebours ou évacuée (4.1.1.1), 2) une gestion proactive et réactive des besoins, ou principalement réactive (4.1.1.2), 3) une clarification de l'intention en fonction de l'apprentissage visé ou en fonction de la tâche et de l'action de l'enseignant (4.1.1.3), et finalement 4) une programmation temporelle en réajustement plus ou moins fréquent (4.1.1.4); ce qui mène à un premier apport à l'essai de modélisation concernant l'orientation que prennent les pensées planificatrices (4.1.4.5).

4.1.1.1 Une analyse des besoins des élèves soit préalable, à rebours ou évacuée

Une représentation relativement très présente dans le discours des participantes consiste à envisager les démarches planificatrices à travers l'association entre les contenus « à voir » et les tâches à proposer aux élèves ou à développer. Cette logique a été manifeste chez les enseignantes dès les premiers moments collectifs de planification, alors qu'elles ont choisi de nommer en rafale différentes tâches possibles en fonction des contenus pour lesquels elles souhaitaient planifier :

On pourrait faire deux phrases sur des cartons et là, il me dit : « ok c'est er, é, ées... ». [On pourrait faire] des dictées où ils ont à corriger des participes passés écrits par les pairs. Je m'étais noté la chasse aux fautes, des fautes à trouver. On avait l'idée d'une publicité pour les participes passés. (R4-L1038)

À la suite d'un autre remue-méninge de ce genre, l'une d'elles ajoute : « Bien vois-tu, c'est comme ça qu'on planifie! » (R4-L766) Diane⁴⁰ verbalise d'ailleurs très bien cette quête de tâches et de matériel qui caractérise ses pensées planificatrices : « Là, je regarde dans le cahier. Qu'est-ce que je peux greffer? Quels jeux je peux aller chercher? Quelle vidéo? » (R2-L581) Elle ajoute lors d'une rencontre subséquente : « Je fonctionne comme ça. Je me marque des idées. Si j'avais été dans ma classe, j'aurais regardé un peu partout. J'aurais fouillé. Y a-t-il quelque chose d'original? » (R4-1049)

Pour Diane, la stabilité de l'enseignant dans une année scolaire est fortement associée au fait d'avoir différentes tâches « montées », ce qui contribue au fait de se sentir « solide » dans sa planification. Ce moment de réflexion autour du matériel disponible et des tâches possibles suppose aussi de considérer le temps disponible à l'horaire. Essentiellement, lorsque la planification est envisagée de cette manière, deux impératifs structurent les pensées planificatrices, soit le contenu et le temps imparti [1], en plus des tâches possibles [2] : La première affaire, c'est le contenu. On regarde les objectifs qu'on a à voir, et à partir de là, dans ce laps de temps, qu'est-ce qu'on peut voir. Puis, on regarde les moyens qu'on peut [utiliser], des activités qu'on peut monter. (R1-L390)

L'importance centrale des tâches dans cette représentation de la planification de l'enseignement a permis de comprendre qu'à certains moments, pour elles, planifier était synonyme de développer, « monter » du matériel, « bâtir » des tâches. Cette situation les a même menées à aborder une certaine insatisfaction en lien à la démarche réflexive propre à la recherche collaborative, compte tenu de leurs attentes relatives à la production et au développement, ou encore en lien à leur désir de se voir proposer du matériel ou des tâches « clé en main » à expérimenter.

Si d'un côté, ce projet permet de mettre en lumière qu'il est possible de se représenter la planification à travers les tâches existantes ou que l'on développe [2] en fonction d'un contenu à travailler et du temps dont on dispose [1], il ressort également qu'il

⁴⁰ Rappelons que pour assurer la confidentialité des participantes, des prénoms fictifs leur ont été attribués.

est possible de se la représenter plus largement en englobant une réflexion consciente sur la correspondance entre ces tâches et les élèves qui les réaliseront. Envisager ainsi la planification suppose alors un troisième impératif qui contribue à structurer les pensées planificatrices, soit les besoins des élèves [1] (qui s'ajoute au contenu et au temps imparti). Ce dernier impératif peut sembler évident, mais les prises de conscience que ce projet a suscitées chez les enseignantes indiquent que ce n'est pas le cas, comme le démontre cet extrait de Chantale, qui lors de la dernière rencontre collective, complète la phrase « Planifier pour une diversité, c'est... » :

Penser. Et plus réfléchir. Prendre le temps, un recul. Revenir un peu. On le fait spontanément. Mais ça fait du bien des fois de réfléchir à ce que [l'on fait]. Moi je trouve que c'est ça. Des fois tu laisses [de côté cette réflexion] avec les années un peu plus. Mentalement tu le planifies. Mais juste de dire attends! Ajuster, enlever, anticiper. Jongler avec ça un peu plus. (R5-L999)

Cette « prise de recul » nécessaire pour réfléchir aux besoins des élèves est aussi présente dans leurs propos dès la première rencontre, alors qu'il a été question d'une planification à deux niveaux, où en plus de réfléchir leur planification comme à l'habitude, elles pourraient poser un deuxième regard en fonction des besoins des élèves qui composent la classe. C'est ce qu'elles appelleront jusqu'à la fin, « mettre leurs lunettes » pour penser à la diversité des besoins.

Il arrive donc que les enseignantes se représentent la planification avec (ou sans) une part de réflexion consciente au sujet des élèves [1], mais aussi avec (ou sans) une analyse approfondie des impératifs tout court. Par exemple, lors des rencontres de collaboration en équipe-niveau, les discussions planificatrices rapportées sont davantage orientées sur les tâches qu'elles mettront en place [2], comme l'explique Diane : « On n'est pas dans la réflexion de notre planification. On est comme plus, bon, on fait ça, ça... » (R3-L521) En outre, dans le cadre du projet, la logique de résolution de problèmes qui met l'accent sur la phase d'analyse de la situation [1] avant de prendre des décisions pédagogiques cohérentes [2] est apparue contraignante, s'accordant difficilement avec leurs représentations habituelles de ce à quoi elles pensent lorsqu'elles planifient :

- Je n'ai pas de difficulté à écrire ce que je voulais faire... Mais ça, moi ça me gèle. Ça ne me parle pas.
- Moi non plus ça ne me parle pas.

- Mais c'est la structure que je trouve un peu difficile, contraignante. Pas tant les termes, mais on dirait que ça ne veut rien dire pour moi. (R3-L83)

Cette situation illustre, entre autres choses, le fait que cette réflexion n'est pas envisagée à tout coup comme partie prenante du processus de décision, bien que ce soit possible et aidant de le faire : « Mais ça a fait réfléchir! » (R3-L110)

Les tentatives des enseignantes ont permis de démontrer que même lorsque l'analyse des impératifs implique une réflexion et une anticipation consciente des besoins des élèves [1], cette anticipation n'est pas nécessairement préalable aux choix des tâches à mobiliser [2]. En effet, il est apparu que dans le processus réflexif des enseignantes, cette analyse des besoins se révèle plus logique à rebours, à partir des tâches. Ainsi, plutôt que de s'appuyer sur une analyse préalable des besoins des élèves pour penser une programmation didactique *a posteriori*, il semble plus familier de s'appuyer sur des tâches existantes ou à développer pour analyser les obstacles potentiels à l'apprentissage et tenter d'ajuster ces tâches aux besoins des élèves, analysés à rebours. Chantale explique d'ailleurs que ce « virement » a été particulièrement porteur dans son processus de développement professionnel : « Là, un moment donné je me suis dit, je vais arrêter [de chercher], je vais partir de ce que j'ai. Je ne vais pas tout réinventer. Mais ça été de faire la culbute que j'ai eu de la misère. » (R4-L654) Elle ajoute, lors de la dernière rencontre collective, qu'elle « ne part pas de rien! Il y a des choses [...] déjà faites, puis que tu ajustes. Puis tu rajoutes quelque chose des fois, tu l'enlèves, selon les besoins, les circonstances des élèves ». (R5-L27)

Il convient finalement de retenir que les pensées planificatrices peuvent prendre au moins deux grandes orientations et être soit envisagées uniquement à travers 1) l'identification de tâches à faire dans un temps donné selon un contenu à travailler, ou également à travers 2) une réflexion consciente et analytique concernant les élèves et leurs besoins, soit de manière préalable, soit à rebours.

4.1.1.2 Une gestion proactive et réactive des besoins, ou principalement réactive

Le fait d'envisager préalablement une réflexion sur les élèves et leurs besoins pousse les enseignants à adopter une posture dite proactive, au sens d'être orientée vers le futur et la prévision d'éventuels problèmes et leurs solutions. En effet, même s'il est démontré dans ce qui suit qu'elles sont plus complémentaires qu'en opposition, l'orientation des pensées planificatrices amène tout de même à privilégier une certaine posture à l'égard des besoins. En fait, la logique proactive est intimement associée à l'idée que la façon de travailler le contenu se module en fonction des élèves, comme l'explique Lise : « Moi [je trouve que ce qui change selon les élèves], c'est la façon d'aborder [le contenu]. » (R4-L896) Effectivement, le groupe-classe étant toujours différent, la planification ne pourrait être totalement la même que les années précédentes : « D'une année à l'autre, tu ne planifies pas de la même façon selon le groupe que tu as. » (R1-L121) En ce sens, les décisions prises le sont en fonction du groupe-classe, en choisissant des « stratégies pédagogiques qui vont rejoindre une majorité d'élèves ». (RI-L1225) Ainsi, le fait de réfléchir aux besoins des élèves au moment de prendre des décisions planificatrices amène à penser les tâches et la programmation didactique à partir de l'interprétation de ces besoins. Même lorsqu'il est question de besoins plus spécifiques à certaines élèves, comme le précise Lise, l'idée demeure d'ajuster les tâches : « Ce n'est pas nécessairement la matière pour les forts et pour les faibles. C'est plus dans la façon de le faire. » (R1-L875)

Dans une autre logique, le fait de choisir d'envisager les élèves et leurs besoins non pas lors de la planification, mais pendant les tâches et la réalisation de la programmation didactique pousse les enseignantes à adopter principalement une posture dite réactive, au sens où elles privilégient réagir aux besoins qui émergeront. Diane précise d'ailleurs préférer agir « instinctivement », dans l'action : « Quand je planifie, je ne vais pas dire, lui je vais faire plus... C'est comme instinctivement que tu vas le faire. Sur le coup! » (RI-L47) Ainsi, pour justifier cette préférence quant à la posture réactive, les enseignantes mentionnent qu'elle est inévitable en enseignement. Effectivement, puisqu'il est impossible de tout prévoir, des besoins émergent nécessairement pendant la tâche :

- As-tu pensé à des besoins que tes élèves pourraient avoir par rapport aux participes passés?

- Non parce que je ne m'en occupe pas, là! [Rire] Bien je le dis, je suis franche! Je ne m'occupe pas de mes besoins parce que là, ce que je veux, c'est mes notions. Après ça viennent les besoins... Je ne tiendrai pas compte des besoins, je ne les [connais] pas! Ton besoin, je ne pense pas que tu le planifies au début. Tu vas l'apprendre... parce que ça se peut que celui qui était plus ou moins bon, il comprenne très bien ça. On ne sait pas. [...] C'est de l'ajustement! L'enseignement c'est ça. (R4-L1053)

Pour Diane, il s'agit d'ailleurs d'une compétence essentielle que d'être en mesure de s'ajuster aux besoins du groupe-classe, comme le démontre cet extrait :

Même si tu ne penses pas [avant aux besoins], c'est impossible qu'un prof enseigne sans tenir compte de ça... À moins qu'il ne soit vraiment pas compétent! C'est un incontournable. De toute façon, tu les as devant toi. C'est impossible de dire, je ne m'en occupe pas! Ça ne se peut pas! (RI-L36)

Les participantes reconnaissent et valorisent cette force qu'elles ont de s'ajuster aux besoins des élèves, ce qui est manifeste au moment d'analyser le déroulement d'activités et la part des besoins envisagés de manière proactive ou de manière réactive :

Moi ce que je vois là-dedans, c'est qu'on n'est pas pire. On est bien dans l'adaptation. Il se passe quelque chose, on n'est pas « oh mon dieu je ne l'avais pas planifié! Qu'est-ce que je fais? Je suis pognée avec! » Non! Il se passe quelque chose, on arrête ça, on fait notre ajustement et on les laisse aller. Il arrive autre chose... On se laisse le droit de ne pas avoir tout [anticipé]. (R5-L846)

La valeur accordée à cette posture amène, dans le cas de Diane, à entrevoir difficilement la nécessité d'adopter une posture proactive et d'anticiper les besoins. Par exemple, cette situation se révèle alors qu'elle interroge l'utilité d'une activité réflexive sur les besoins de ses élèves :

- Oui, mais... excuse-moi. J'ai un « hic », là.
- Pourquoi?

- Parce que je les connais les 25, ça fait depuis le mois de septembre. Je sais qui je dois aller voir. [...] Je sais que lui, il faut que je me mette à côté quand je fais mes dictées, lui, il faut que j'aille le voir [...], puis des fois c'est sur le moment présent. (R4-L395)

La logique réactive étant inévitable en enseignement, elle permet de demeurer à l'affût pour s'ajuster à ce qui se produit en situation. Ainsi, pour Lise, elle est associée à l'importance de « suivre le groupe » en fonction des propositions et questions en cours de route.

Précisons aussi qu'indépendamment de la posture privilégiée, les années d'expérience contribuent aux compétences des enseignants à prendre en compte les besoins des élèves. D'un côté, le fait d'avoir déjà travaillé un élément de contenu en particulier avec des élèves serait profitable pour mieux anticiper les obstacles à l'apprentissage ou les besoins possibles :

Tout dépend aussi des nouvelles activités qu'on expérimente et qu'on n'a jamais faites. L'an prochain on refait ça. On l'a expérimenté. Peut-être que l'équilibre ne sera pas le même [entre l'anticipation et la réaction aux besoins]. (R5-L880)

Tu le sais au fil des ans. Quand tu fais un projet et que tu le peaufines, on le sait où les élèves vont accrocher; la plupart accrochent aux mêmes endroits. Moi, ça, je leur dis souvent à mes stagiaires. Anticipe ce qui pourrait se passer, vois ce qu'ils pourraient te répondre. (R5-L993)

D'un autre côté, l'expérience apparaît aussi fortement contribuer à la capacité des enseignants à s'ajuster aux besoins des élèves qui émergent pendant les tâches et la programmation didactique : « Bien c'est sûr que l'expérience en général [contribue]. Il y a plus de spontanéité, tu es plus à l'aise. Il y a le bagage! » (RI-L1000) L'importance et la valeur accordées à la logique réactive permettent, entre autres, de comprendre que ces deux postures sont plus complémentaires qu'en opposition. Ainsi, si le fait de ne pas penser aux élèves et à leurs besoins lors de l'analyse des impératifs amène les enseignantes à s'inscrire principalement dans une logique réactive, il demeure que la logique proactive ne peut être suffisante en soi et doit s'accompagner d'ajustements dans une logique réactive, puisque les enseignants sont dans l'impossibilité de tout prévoir. La directrice synthétise très bien cette complémentarité dynamique à la fin du processus collaboratif :

Il y en aura toujours du réactif. Tu ne peux pas tout prévoir. Tu ne peux pas tout planifier, tout envisager, tout anticiper. Mais quand tu es obligé de réagir sur le moment parce que telle intervention, tu n'y avais pas pensé... Oui, j'aurais dû envisager telle affaire, bien, garde-toi des traces écrites pour que justement l'an prochain tu sois encore plus planifié. (RI-1195)

En définitive, il convient de retenir que selon que les enseignantes privilégient ou non une réflexion sur les élèves et leurs besoins avant de mettre en œuvre la programmation didactique et les tâches, elles privilégient une certaine posture par rapport à la prise en compte de la diversité des besoins des élèves dans leur classe :

soit plus proactive ou plus réactive. Le recours à la logique réactive à l'égard des besoins s'appuie sur l'expérience de l'enseignant lui permettant de s'ajuster plus facilement. Bien qu'elle puisse être dominante dans les processus décisionnels et de résolution de problèmes, elle repose aussi sur l'idée qu'elle permet de compléter la logique proactive, qui ne peut être infaillible et qui se peaufine au fil de l'expérience que l'enseignant accumule, l'aidant ainsi à mieux anticiper.

4.1.1.3 Une clarification de l'intention en fonction de l'apprentissage visé ou de la tâche et de l'action de l'enseignant

Force est de constater que la question du contenu s'avère centrale dans le processus décisionnel. Généralement, les contenus que les normes suggèrent relativement à leur cycle constituent le point de départ de l'analyse des impératifs [1], comme l'explique Lise : « Je pars tout le temps, exemple, de ça devrait être quoi la notion à voir. » (RI-L559) Les ressources sur lesquelles les enseignantes prennent appui sont la Progression des apprentissages et le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), dont la connaissance approfondie permet de « savoir où amener [les élèves], et d'où ils partent. » (R4-L108) Essentiellement, elles se servent de ces outils de prescription officiels pour situer les contenus normalement acquis et ceux à acquérir, tout en précisant que ce n'est pas toujours représentatif de la réalité :

[O]n prend en considération [...] je suis en 5^e, première étape, les acquis qui sont supposés être mis en place. Donc, veux, veux pas, tu ne peux pas mettre ça de côté. Mais ce n'est pas la réalité des fois. Moi [...] je me dis ok, après tant d'années [où] tu enseignes à tel niveau, en principe il y aurait [ces contenus]. Après [...], je regarde, c'est peut-être plus ou moins acquis. [...] Tu as toujours une idée globale de tes apprentissages en 5^e année, première étape, ce que tu dois voir. (R1-L8)

Le fait de clarifier les contenus normalement acquis permet aussi de cibler ce qui doit être travaillé, mais en s'appuyant sur certaines bases, comme le démontre l'intervention suivante : « Là on va trop loin. Il faudrait revenir à la progression des apprentissages. Puis on se dit, mes élèves minimalement sont capables de rédiger une phrase... » (R3-L1165) Enfin, avoir fait l'expérience de différentes années d'études est considéré comme un avantage, notamment par Diane, qui n'a pas

toujours besoin de se référer aux ressources pour vérifier ce que les élèves doivent travailler :

Je connais les niveaux inférieurs et supérieurs. Donc, je sais que lorsqu'ils arrivent, ils devraient être capables de faire ça... Ils devraient! Ça ne veut pas dire qu'ils sont capables! Normalement ils devraient avoir vu telle chose. Mais je sais environ où ils sont rendus. (RI-L67)

Règle générale, les enseignantes se dotent d'un but par rapport à ce contenu, ce qu'elles considèrent être leur intention pédagogique, même s'il arrive qu'elles planifient des tâches sans nécessairement le faire : « Normalement, on part de l'intention. Mais des fois tu as des idées d'activités... » (R5-L1118) Le fait de considérer la planification comme l'identification de tâches en fonction d'un contenu et du temps imparti avec ou sans analyse consciente des besoins des élèves se traduit aussi dans la manière dont les enseignantes envisagent et formulent leurs intentions pédagogiques. Effectivement, la centration ne repose pas sur les mêmes points d'intérêt. En réalité, les enseignantes formulent fréquemment leurs intentions en étant centrées sur ce qu'elles feront par rapport à ces contenus :

L'accord du verbe avec les mots-écrans. Là je vais me dire, comment je pourrais leur montrer ça. (R4-L1290)

Comme ce mois-là, c'est les fractions. [À] partir de là, qu'est-ce que je vais faire. (R2-L561)

Ton intention pédagogique, c'est de montrer quelque chose. Donc, avec ton matériel, comment tu peux leur montrer. (R2-L1123)

Cette centration sur leur enseignement amène d'ailleurs une enseignante, malgré son intuition qui la fait douter de ce qu'elle propose, à suggérer le « cercle de lecture » à titre d'intention pédagogique. Après une analyse collective, elle ajoutera : « Ce n'est pas une intention; je partais de là, et à partir de là j'aurais dit, bon, qu'est-ce que je veux leur montrer? » (R3-L1057) Cette situation démontre que la clarification de l'intention pédagogique se fait au moyen de ce qu'elles feront pour permettre aux élèves d'apprendre. À cela s'ajoute que la clarification est aussi fréquemment liée à ce que les élèves accompliront au terme de la tâche, ce qui semble plus près des moyens leur permettant d'atteindre un but d'apprentissage :

- Mon but, c'était, en univers social, de retirer les informations importantes dans un texte et de faire un organisateur graphique.
- Tu voulais qu'ils apprennent à faire des organisateurs?

- Non, c'était mon moyen. Retirer des informations, et le but était de faire une affiche pour venir présenter en avant. C'est-tu ça mon intention? [Rire] (R5-L724)

Ainsi, d'une part, il arrive que les enseignantes formulent leurs intentions en étant centrées sur leur enseignement ou les tâches à accomplir, démarche qui s'associe logiquement à l'idée que la planification suppose principalement d'identifier des tâches à réaliser [2], dans un temps donné et selon un contenu à travailler [1]. D'autre part, il arrive que la clarification de l'intention pédagogique occasionne une réflexion sur les résultats d'apprentissage escomptés pour les élèves, ce qui suppose de poursuivre la réflexion pour adopter une posture plutôt centrée sur l'apprentissage des élèves et leur progression vers ce but. Logiquement, cette centration sur les élèves s'associe à une représentation de la planification, qui inclut une réflexion et une analyse des élèves et de leurs besoins pour apprendre [1].

Lors des discussions, une alternance était observable entre ces deux points d'intérêt, soit une intention pédagogique centrée sur ce que les enseignantes font et les tâches à réaliser par les élèves – les moyens (p. ex. enseigner les stratégies ou faire une affiche), et sur ce pourquoi les élèves le réalisent ou les enseignantes le font – la fin (p. ex. être en mesure de retirer les informations importantes d'un texte pour le comprendre). Cette alternance a d'ailleurs été manifeste lors d'une activité d'explicitation où les enseignantes devaient écrire différentes intentions pédagogiques pour les soumettre à une analyse collective. Dans la première mouture, certaines intentions étaient formulées en contenus (implicitement : enseigner ce contenu aux élèves, réaliser une tâche sur ce contenu), alors que d'autres étaient formulées en termes de résultats escomptés (ce que les élèves vont savoir, comprendre, être en mesure de faire). L'importance d'ajouter un verbe pour préciser ces résultats d'apprentissage en lien à un contenu a généré une prise de conscience sur la différence entre ces deux logiques :

- Bien moi, au début, j'avais marqué : le récit en cinq temps. Ça m'a fatiguée, j'ai ajouté « composer ».
- Vois-tu, tu as fait la même chose avec les types de phrases. Tu as mis les types de phrases et après ça tu as mis un verbe!
- Tu as fait un peu comme moi, tu es partie du grand thème...
- J'ai mis le verbe après.
- Mais parce que ça t'achalait parce que tu disais dans le fond, les types de phrases, ce n'est pas une intention pédagogique! (R3-L947)

Les participantes mentionnent également avoir délaissé cette habitude au niveau de la formulation encouragée en formation initiale, comme le démontrent les extraits suivants :

- Je marque environ ce que je veux, mais il n'y a pas mon objectif comme à l'université quand même. (R2-L552)
- Mais c'est vrai ça, parce qu'après avoir reçu des stagiaires, ils nous reviennent toujours quand on regarde leur planification, le verbe d'action! Puis tu dis oui, oui, oui! Mais c'est vrai qu'avec ce retour-là, moi aussi dans mes planifications, je vais porter attention. Comment elles commencent?
- C'est quoi que je veux!
- Où je veux les amener. (R3-L1537)

Pour la directrice adjointe, cette orientation sur les résultats d'apprentissage escomptés et la progression des élèves dans cet apprentissage ne s'avère pas une pratique courante. Cette dernière précise en fin de processus collaboratif que la gestion des apprentissages plutôt que des résultats ne fait pas nécessairement partie des « mentalités » en enseignement (RI-L1206).

Les planifications collectives ont permis de mettre en lumière que faire l'effort de réfléchir à ce que les élèves sauront, comprendront et seront en mesure de faire à la fin de la programmation didactique semble aussi s'accompagner d'une réflexion sur la progression logique dans le savoir. Cette analyse s'appuie sur les connaissances didactiques des participantes, ce qui les amène à penser des tâches qui respectent cette progression pour permettre aux élèves d'apprendre et de comprendre :

[O]n le sait, mais juste le fait de l'écrire [en termes de résultats escomptés] [...], ça fait des distinctions parce que je me suis posé la question; faut toujours bien qu'ils les reconnaissent avant de les identifier ou de les composer! Donc, ça permet juste ça... (R3-L962)

De plus, l'utilisation des évaluations semble soutenir cette réflexion, comme l'explique Diane : « Ça va être ça mon examen, comment je vais faire pour m'y rendre. » (R3-L811) Elle ajoute à la fin de cette rencontre collective souhaiter améliorer ce volet de sa pratique professionnelle :

[J'aimerais] vraiment partir de mon but. Et peut-être revoir, sortir vraiment mon évaluation. On ne se le cache pas; on ne la sort pas tout le temps d'avance. [...] bien, je veux l'amener là, je veux qu'il réussisse ça. Qu'est-ce qui pourrait causer obstacle? Je ne le fais pas, puis je trouve que c'est une lacune. (R3-L1500)

Finalement, comme le démontre l'extrait suivant, cette clarification de l'intention pédagogique se révèle aidante pour préciser les attentes et les exigences et ainsi prendre des décisions pédagogiques plus cohérentes en fonction des besoins des élèves, notamment sur le plan de l'adaptation des tâches :

- [M]oi, quand je suis allée dans mes exigences, mon but c'est quoi? Je veux qu'il soit capable de rédiger un récit. Peut-être que pour certains élèves, tout ce qui est partie grammaticale, je ne vais pas focuser là-dessus.
- C'est intéressant parce que [...] on peut dire, c'est quoi qu'on corrige!
- Bien, c'est ça que j'ai écrit : une entrevue, ou même un scripteur. Tu sais, l'élève qui a déjà ses idées. Un moment donné je lui attribue un scripteur parce que des fois ils sont capables de nous le raconter. [...] Moi, je me suis beaucoup questionnée. À la fin, je veux qu'il soit capable de rédiger un récit en cinq temps. Mais pour lui, je m'arrête à [exiger] rédiger [à l'oral], tu m'en parles. Il y a quelqu'un qui me l'a écrit. (R3-L1168)

En somme, quelques constats peuvent être posés. Habituellement, les réflexions sur l'intention pédagogique supposent l'utilisation des normes pour situer les contenus « vus » et ceux qui « restent à voir ». Cependant, une fois ce contenu identifié, les réflexions entourant l'intention pédagogique balancent entre deux logiques : l'une centrée sur les moyens (ce que l'enseignant fait par rapport à un contenu, les tâches que les élèves réalisent) et l'autre centrée sur les fins poursuivies (ce que les élèves apprendront, comprendront et seront capables de faire). Une réflexion centrée sur l'apprentissage des élèves s'appuie parfois sur les connaissances didactiques des enseignants sur la progression dans le contenu, parfois sur les évaluations au terme de la programmation didactique, en plus d'aider à clarifier les attentes et exigences réelles, ce qui permet de cibler plus facilement les adaptations possibles.

4.1.1.4 Une programmation temporelle en réajustement plus ou moins fréquent

Il convient d'abord de rappeler que la question du temps imparti est relativement très présente dans les pensées planificatrices des enseignantes dans l'analyse des impératifs [1]. Comme mentionné précédemment, les enseignantes font nécessairement l'association entre le contenu qu'elles doivent travailler avec les élèves et le temps dont elles disposent pour le faire. L'arrimage entre les plans annuels, de l'étape, mensuels et hebdomadaires est donc constant, comme le mentionne Diane :

[J]e planifie d'abord mes notions que je vais voir dans le mois, ensuite ce que je vais voir dans ma semaine, ensuite par journée... Je me réajuste. Si j'ai de gros projets, on va planifier dans les dates [...] Tu es enchainé [au temps] parce que tu as une échéance pour les bulletins. Tu as une année scolaire pour voir tes affaires. (RI-L88)

Pour les participantes, cette programmation temporelle nécessite toutefois beaucoup de souplesse parce qu'elle doit se moduler à la réalité. Ce processus donne l'impression d'un cycle continu :

Tu prévois des choses, puis oups! Tu dis, je n'ai pas pensé à ça! Faudrait que je me réajuste, faudrait que je regarde ça... d'où là découlent tes autres planifications. C'est comme un cycle. Ça tourne, ce n'est pas une fin. (R4-L98)

Cette « réévaluation » fait en sorte qu'il est difficile de cerner là où la planification commence, et là où elle se termine. Ainsi, le temps comme impératif n'est pas exclusif aux pensées avant l'action (pensées préactives); il est aussi présent lors des pensées dans l'action (pensées interactives) et après l'action (pensées postactives). Chantale explique l'envisager comme un processus « d'essai, erreur [...] On y va! On essaie! On découvre d'autres choses et on s'ajuste! Et en continuité tout le temps ». (R4-L143)

Ces ajustements de la programmation temporelle sont, entre autres choses, expliqués par les besoins des élèves qui émergent et dont les enseignantes veulent tenir compte. Si bien que la posture réactive par rapport aux besoins semble intimement liée à la nécessité de moduler la programmation temporelle :

- L'ajustement [aux élèves] fait que ça joue sur le temps. Faut aussi que tu sois capable de t'ajuster. Quand une activité découle sur une autre période, ce n'est pas grave, tu reprends une autre chose ailleurs. Il y en a peut-être qui sont insécuries. Moi, ça ne m'insécurise pas.
- Ça revient toujours à la souplesse. Ancrée dans son horaire, c'est difficile. (R4-L170)

Ainsi, lorsqu'un obstacle auquel elles n'avaient pas pensé apparaît, cela exige de réajuster les tâches et la programmation didactique, ce qui influence la programmation temporelle. Ces ajustements temporels sont aussi en partie liés non pas à la gestion des apprentissages des élèves, mais à la gestion de comportements. Pour Diane, pour laquelle le temps imparié est un impératif très important, c'est surtout là que se situe la complexité de la planification : « Tu as beau avoir la plus belle planification du monde, si un élève ou deux dégénèrent, ta planification ne vaut plus

rien! Faut que tu gères ça avant. [Ce sont] des grugeurs d'énergie pour faire passer ta matière. » (RI-L151) Face à cette gestion relativement complexe du temps dans la planification de l'enseignement, les participantes démontrent être à la recherche de solutions en planifiant à plus court terme :

Donc, j'ai besoin de m'assoir et d'avoir ma vue d'ensemble. Je ne te dis pas que je planifie pour six mois, mais on dirait que d'année en année [...], je ne peux plus autant planifier. [...] On dirait que dans les dernières années, j'ai besoin d'y aller aux semaines. J'ai tellement d'ajustements! (R1-L633)

Lise explique aussi que de son côté, elle préfère planifier quotidiennement : « Moi, j'écris presque au jour le jour parce que ce que je m'étais dit, ce n'est jamais ce qui arrive! » (R1-L658) Cette situation permet de comprendre que les enseignantes jonglent constamment entre la programmation envisagée et la programmation réelle, ce qui suppose un rapport particulier avec les traces écrites qu'elles conservent de leurs décisions planificatrices, et pour Lise, le réflexe de les délaisser :

Parce que moi, le mettre dans l'horaire... Je change tous les jours. Je me dis, ah! je n'ai pas pu finalement! Ça va aller à l'autre journée. Ah! puis ça non plus! Donc, des fois je pensais faire ça dans la semaine, puis finalement ça prend trois semaines. Bien, je dois y aller avec leur rythme. Je ne peux pas me dire, je l'ai écrit, c'est ça que je vais faire! (R3-L132)

Malgré ces variations dans les préférences en matière de planification hebdomadaire ou journalière, il demeure que les participantes s'entendent sur l'importance d'un cadre général, une « vue d'ensemble » sujette aux ajustements, notamment à cause des besoins des élèves : « On s'est planifié en gros. Vouloir faire des planifications comme je faisais, on dirait que là, j'ai tellement d'ajustements à faire... C'est [de] nouvelles clientèles et tout ça. (R1- L700)

En conclusion, les besoins des élèves continuent d'émerger au fur et à mesure que l'on progresse dans la programmation didactique, ce qui suppose un réajustement constant des tâches en fonction du temps imparti, et ce qui amène les enseignantes à privilégier une planification à plus court terme. Selon que les enseignantes privilégiennent une posture proactive ou réactive à l'égard des besoins, la programmation temporelle sera plus ou moins fréquemment en réajustement.

4.1.1.5 Un début de modélisation : des orientations aux pensées planificatrices

Considérant les nuances apportées au processus décisionnel, particulièrement en raison des représentations de la planification qui concèdent une importance relative aux différents impératifs dans les pensées planificatrices des enseignantes (notamment aux besoins des élèves), un début de modélisation permet d'offrir une représentation visuelle des résultats de recherche.

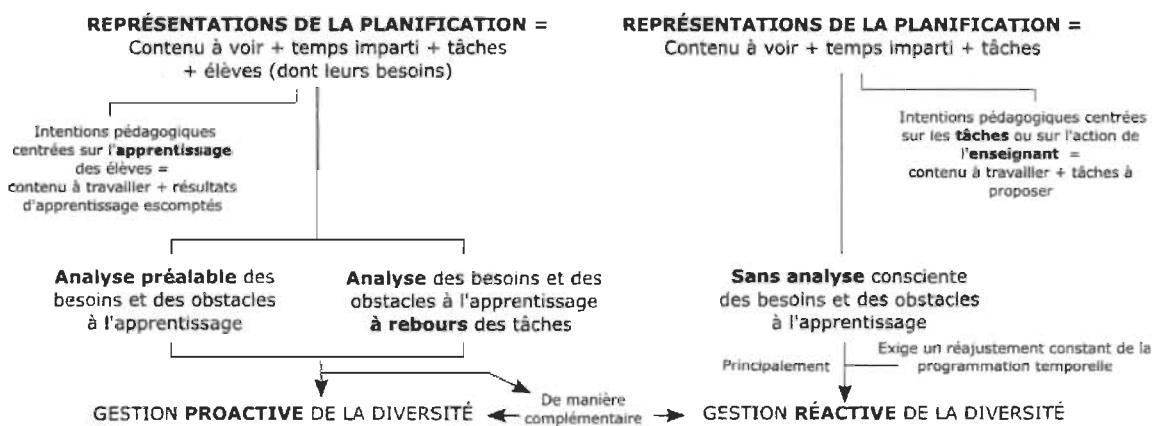


Figure 4 Des orientations possibles aux pensées planificatrices lors de la planification de l'enseignement pour une diversité de besoins

Comme l'illustre la figure 4, les pensées planificatrices oscillent entre deux grandes orientations tributaires des représentations que les participantes ont de ce qu'est la planification. Ces représentations font office de ressources structurantes et se traduisent dans : une analyse des besoins des élèves, soit préalable, à rebours, ou évacuée; une gestion proactive et réactive des besoins ou principalement réactive; une clarification de l'intention en fonction de l'apprentissage visé ou en fonction de la tâche et de l'action de l'enseignant; et finalement dans une programmation temporelle en réajustement plus ou moins fréquent.

4.1.2 L'angle d'analyse des besoins des élèves

Lors des activités réflexives et d'explicitation de ce projet, il s'est révélé que le regard que les enseignantes portent sur les besoins des élèves de la classe est un processus bien personnel, et que ces représentations influencent l'angle d'analyse de ces besoins, ainsi que ceux auxquels les enseignantes décident de répondre. Cet angle d'analyse des besoins des élèves au moment d'identifier le problème de planification [1] influence le type de décisions prises en termes de tâches et de programmation didactique [2]. Cette analyse s'inscrit dans 1) une démarche globalisante ou individualisante (4.1.2.1), et 2) s'appuie sur des besoins courants et sur des besoins spécifiques aux groupes/élèves (4.1.2.2); ce qui mène à un premier ajout à notre essai de modélisation, soit celui de l'angle d'analyse des besoins (4.1.2.3).

4.1.2.1 Une démarche globalisante et individualisante

Lorsque les participantes abordent les besoins en fonction desquels elles prennent des décisions pédagogiques, elles adoptent un regard global sur le groupe-classe à titre de collectif. Cette démarche est globalisante, au sens où elles envisagent l'ensemble comme une entité en soi. Cerner les besoins de cette entité correspond à ce que les participantes nomment : avoir le « pouls du groupe ». Comme la directrice le mentionne, l'idée est d'éviter de multiplier les interventions pour plutôt miser sur des solutions qui vont rejoindre plusieurs élèves à la fois : « Il ne faut pas que tu aies autant de moyens [pour tenir compte de la diversité] que tu as d'élèves. » (R5-L134) L'économie cognitive de considérer le groupe-classe comme une entité se révèle donc aussi une économie de moyens. En ce sens, les décisions prises le sont en fonction du groupe-classe, en choisissant des « stratégies pédagogiques qui vont rejoindre une majorité d'élèves ». (RI-L1225) Pour la directrice, ce principe est intimement lié au modèle de Réponse à l'intervention, communément appelé la Pyramide à trois niveaux, dans le milieu scolaire québécois (Whitten *et al.*, 2012). La directrice mentionne qu'au départ (1^{er} niveau), la planification doit être réalisée de manière à rejoindre l'ensemble des élèves :

Quand on pense à la pyramide à trois niveaux [...] Est-ce encore possible de planifier une activité en pensant que juste en la planifiant, je vais aller ramasser mon 80 % [d'élèves de la classe]? [...] Enseigner les nombres décimaux, faut encore le faire. Fallait le faire il y a 20 ans, on le fera encore [...] C'est comme notre noyau. Maintenant, c'est de réfléchir la planification

autrement. C'est de dire cette année, j'ai un groupe [dont la motivation est basse], est-ce qu'il y a moyen à chaque fois que j'aborde une nouvelle notion, de les obliger à être actifs? (R4-L899)

Pour justifier certaines décisions pédagogiques, les participantes mentionnent à différents moments des particularités partagées par la majorité des élèves de leurs groupes-classes telles qu'être « bougeux » ou encore avoir ou non de bonnes « habiletés sociales ». Sans être toujours le cas, ce regard globalisant amène parfois à considérer un niveau général de contenu acquis, et donc à planifier pour « la moyenne ». Pour justifier la décision d'ajuster le niveau de l'enseignement, dans une posture réactive, il arrive aussi que les participantes s'appuient sur le niveau de compréhension général du groupe-classe :

Si je vois que ça ne leur dit rien, je vais revenir sur ma position. Si je vois que l'ensemble des élèves va dire ok!, ils le savent pas pire. Je prends le pouls des élèves. S'ils me regardent tous en me disant, mon dieu de quoi tu parles!, on va revenir là-dessus. (R4-L672)

Bref, un angle utilisé par les participantes pour analyser les besoins de leurs élèves et prendre des décisions pédagogiques est donc associé à une démarche globalisante.

À l'inverse, un autre angle servant à analyser les besoins des élèves et prendre des décisions pédagogiques est plutôt associé à une démarche individualisante. Effectivement, selon les participantes, il est possible d'anticiper des besoins que seuls certains élèves pourraient avoir, comme l'exprime la directrice :

Moi, je veux anticiper les réactions de mes élèves. Est-ce que ça se peut que lorsque je vois telle notion, j'en ai qui décrochent, j'en ai qui ont besoin de mon soutien? Puis, comment je peux tenir compte de ça et m'assurer de répondre à ces besoins-là, mais sans que ma planification me prenne le double du temps [...]? Juste le fait que ma réflexion se pose là-dessus, je planifie différemment. (R4-L1174)

Dans le même esprit, pour justifier des décisions pédagogiques plus réactives, il arrive que les participantes s'appuient sur une analyse de besoins individuels, comme le démontre Lise qui met de l'avant ses capacités d'adaptation pour réexpliquer aux élèves qui ne comprennent pas :

Moi, je suis vraiment spontanée... je vais le dire franchement. Souvent, ils viennent à mon bureau puis là, je ne sais plus comment leur montrer. Je sors mes crayons [...] C'est ton côté qui est plus spontané qui fait que des personnes comme moi s'en sortent peut-être mieux avec ces élèves-là. (R1-L305)

Force est de constater que cette démarche individualisante est fortement associée à l'idée de répondre aux besoins des élèves en difficulté : « Je ne prends pas en considération toutes les petites choses de chaque élève. Je regarde en général et je sais que lui, lui, lui... ils ont des besoins particuliers. » (R3-L816) En accord avec cette complémentarité, la directrice mentionne l'importance de « choisir des stratégies pédagogiques qui vont rejoindre une majorité d'élèves [et que] c'est dans le détail que tu vas [tenir compte] de la diversité ». (RI-L1225) Il semble que culturellement à l'école, on nomme ces élèves ayant besoin « d'attentions particulières » les « VIP ». Cette propension à s'intéresser aux problèmes au moment de poser un regard individualisant sur les élèves se manifeste dans une tendance à envisager les traces écrites sur les besoins des élèves uniquement lors de difficultés importantes ou de situations problématiques. Par exemple, lors de la discussion autour de la grille proposée pour garder des traces de besoins individuels et spécifiques, les participantes se sont rapidement entendues sur le fait que tous les élèves ne nécessitaient pas que l'on réfléchisse (ou coche dans la grille) à leurs besoins, comme le démontre l'échange suivant :

- C'est clair que si tu écris le nom de tous tes élèves, ils n'auront pas tous quelque chose de coché. Mais l'élève qui a quelque chose de coché, celui-là il ne faut pas que tu l'oublies, jamais, quand tu arrives dans ta planification.
- Même moi à la limite, ceux que je sais qu'ils filent très bien, je ne les mettrais même pas.
- Non, c'est ça!
- Il y a des choses qui peuvent se rajouter, par contre. Un élève que tu découvres, *oh boy!* on n'avait pas vu ça! Il a de nouveaux besoins. On le rajoute. (R5-L97)

En somme, lorsque les participantes abordent les besoins en fonction desquels elles prennent des décisions pédagogiques, leur analyse s'inscrit à la fois dans une démarche globalisante d'identification des besoins du groupe-classe en général, et à la fois dans une démarche individualisante, bien souvent pour les quelques élèves ayant des besoins particuliers qui rencontrent des difficultés.

4.1.2.2 Un appui sur des besoins courants et sur les besoins spécifiques

Un constat relativement important de l'analyse des discussions autour des besoins des élèves amenant les enseignantes à prendre des décisions pédagogiques est que leur raisonnement s'appuie en partie sur des besoins couramment rencontrés par les jeunes. Ainsi, les besoins perçus ne sont pas nécessairement spécifiques aux élèves de la classe. Cette interprétation s'appuie sur les représentations des enseignants en lien à l'apprentissage en général, ou encore en lien à l'apprentissage d'un contenu en particulier. Autrement dit, les enseignantes s'appuient sur les besoins habituellement rencontrés pour apprendre et comprendre (p. ex. les élèves ont généralement besoin de...). C'est d'ailleurs à ce constat qu'en est venue la directrice à la suite d'une activité de planification collective sur laquelle elle revient lors de l'entretien individuel final : « Quand elles ont parlé du récit en cinq temps, elles avaient des intentions pédagogiques complètement différentes. En fonction de leurs élèves? Mais non! En fonction de ce qu'elles croient qui est important... » (RI- L1249)

À titre d'exemple, au fil des rencontres, les participantes abordent différents besoins courants chez les élèves, soit le besoin : de réajuster des conceptions erronées; de concret, d'explicite et d'exemples; de motivation et de réaliser des liens avec la vie réelle; de découvrir les contenus, de manipuler et d'être en action et en verbalisation avec les pairs; de travailler les contenus à travers une variété de processus d'apprentissage, de se pratiquer. Il arrive aussi que ce processus d'analyse qui s'appuie sur des besoins courants soit intimement lié à une analyse des obstacles didactiques en fonction des particularités du domaine d'apprentissage ou du contenu. Les besoins de groupe anticipés sont donc ceux généralement rencontrés dans une matière scolaire relativement à un contenu ou à une tâche en particulier. Une dynamique s'opère alors entre les besoins et les obstacles à l'apprentissage :

Quand je planifie chaque fois mon participe passé, ça me revient en tête parce que chaque année, ça revient. Donc, je pars de mes obstacles. Je me dis, je le sais, ils vont accrocher là! [...] Ça devient un besoin. [T]antôt je disais, je ne sais pas si c'est l'obstacle ou si c'est le besoin, ou si le besoin devient l'obstacle! [...] [Idéalement, il faut] que le besoin ne devienne pas l'obstacle, pouvoir pallier ça. Obstacle, c'est un mot négatif. Finalement, ça devient un besoin pour créer, planifier. (R4-L1122)

Face à des tâches plus complexes, cette démarche semble salutaire :

Il y a des activités [avec lesquelles] tu vas être plus planifié en détail parce que tu n'as pas le choix. Sinon, c'est toi qui perds la face. Comme une situation problème, c'est gros! Si tu ne la fais pas d'avance, tu te dis je vais faire confiance à ma capacité à réagir, et tu la lis devant eux. Mais là, tu as des questions et *oh boy!* Moi, en l'essayant au début, j'ai bloqué sur un truc, on ne les avait pas additionnés. Après coup ça nous a permis de savoir où le jeune [allait] aussi sûrement bloquer. (R5-L906)

À titre d'exemples de besoins courants identifiés en fonction des particularités du domaine d'apprentissage ou du contenu, les enseignantes abordent au fil des rencontres : que la manipulation est particulièrement importante dans le domaine des mathématiques; que la modélisation est importante en résolution de problèmes; qu'un obstacle aux fractions concerne l'abstrait de ce contenu; qu'un obstacle aux opérations mathématiques est le réflexe d'appliquer l'algorithme; qu'un obstacle lié aux mathématiques est le manque de connaissances de base (p. ex. les tables de multiplication); qu'un obstacle dans le domaine du français concerne la dimensions conceptuelle plus complexe et le caractère abstrait de certains contenus tels que les 5 temps du récit et les participes passés, le manque d'idées et d'organisation à l'écriture ainsi que le manque de connaissances de base (p. ex. le vocabulaire). Ces besoins et obstacles amènent les enseignantes vers des tâches et des programmations didactiques particulières afin de contourner des difficultés potentielles et soutenir l'apprentissage et la compréhension.

En plus de s'appuyer sur des besoins courants pour prendre des décisions pédagogiques, les enseignantes s'appuient aussi sur des besoins spécifiques au groupe-classe et aux élèves auxquels elles enseignent (p. ex. ce groupe d'élèves a besoin de..., ces quelques élèves ont besoin de..., cet élève a besoin de...). À titre d'exemple, au fil des rencontres, elles réfèrent à des besoins spécifiques, toujours en lien à une situation précise : le besoin de se remémorer; des besoins d'acquis spécifiques (acquérir certains contenus); des besoins d'adaptation pour réaliser une tâche donnée; un besoin de plus de soutien pendant la situation d'enseignement-apprentissage; le besoin d'être sécurisé; le besoin de susciter leur intérêt parce que généralement démotivé; des besoins en termes d'intérêts particuliers; le besoin de bouger lors des tâches. Dans ce cas-ci, leur interprétation dépend non pas de leurs représentations, mais de leurs démarches d'identification de ces besoins. Chez les

participantes, les démarches plus formelles abordées dans le cadre du projet sont principalement en lien aux besoins en termes d'acquis. Notamment, elles misent sur l'observation et la constatation en situation des acquis des élèves. Chantale et Diane expliquent d'ailleurs que l'expérience contribue à cette démarche d'observation : « C'est le côté professionnel. [...] tu le vois automatiquement. Tu le sais que tu as besoin d'aller valider. Tu regardes l'élève, il ne se met pas à la tâche. On a l'œil! Un œil professionnel. On voit tout [à] un moment donné! » (R4-L522) Pour ce faire, elles utilisent aussi différents artefacts tels que les contrôles de la semaine et les tâches papier-crayon réalisées. Cependant, une manière de faire qui est apparue très présente chez les enseignantes pour identifier les besoins spécifiques est de commencer toute programmation didactique par une tâche d'activation des connaissances antérieures. Ainsi, en contexte et par rapport à un contenu, elles sondent le niveau d'acquis et de préparation des élèves et s'y ajustent, comme le démontre l'échange suivant :

- Je vais d'abord aller activer. On fonctionne pas mal pareil, on active les connaissances. Qu'est-ce que vous connaissez là-dedans?
- Puis après, tu te rends compte des besoins. (R4-L663)

Lors d'une activité d'analyse de pratiques, les enseignantes soulignent qu'elles ont pu constater que l'activation des connaissances antérieures est un point qu'elles ont en commun : « Partir des connaissances, ça fait beaucoup partie de nous. » (R5-L1015) Diane explique que les besoins spécifiques « se voient » en situation, ce qui n'est pas sans rappeler une posture plus réactive à l'égard des besoins en classe :

[J]e fais un premier départ et j'ajuste. Tu le vois, ça! Si tu ne le vois pas... tu vas le remarquer. Ils vont te poser des questions, ils vont décrocher. Tu vas voir passer quelque chose et tu vas te dire non, non, non! Là, ils ne comprennent pas du tout! (R4-L1071)

De surcroit, les enseignantes font confiance à leur mémoire pour garder « en tête » les besoins spécifiques. Effectivement, elles indiquent développer une connaissance générale des besoins de leurs élèves, comme le démontre cet extrait de Diane : « Moi, je les connais, je sais c'est quoi les besoins, mais sans nécessairement dire, lui a besoin de... » (R4-L377) Elles ont donc un portrait de classe dont elles gardent une image « en tête » : « Je pense que de plus en plus, on est dans nos têtes. [Il faudrait] s'arrêter et se dire, aujourd'hui, j'écris sur mes élèves, je me tiens un journal de bord.

Je l'ai déjà fait, c'est possible. » (R1-L814) Pour Chantale, cela s'accompagne tout de même de quelques notes succinctes concernant les acquis :

J'ai un cartable avec des notions. J'ai ma liste d'élèves, mais c'est basique. Cet élève-là en mathématiques c'est difficile, j'ai à travailler dans mes cliniques avec lui. Mais c'est sur une feuille. [...] Sans ma liste, je pourrais vous le dire aussi. (R1-L541)

En définitive, il convient de retenir que lorsque les participantes abordent les besoins en fonction desquels elles prennent des décisions pédagogiques, l'analyse des besoins des élèves s'appuie parfois sur des besoins courants d'un élève de cet âge à partir des représentations des enseignants en lien à l'apprentissage en général, ou encore en lien à l'apprentissage d'un contenu ou d'un domaine en particulier. De plus, l'analyse des besoins des élèves s'appuie parfois sur des besoins spécifiques à partir de démarches d'identification des besoins le plus souvent centrées sur les acquis et au service d'une posture plus réactive à l'égard des besoins.

4.1.2.3 Un ajout à la modélisation : l'angle d'analyse des besoins

Ces résultats permettent de mieux comprendre les différents angles d'analyse des besoins des élèves utilisés par les enseignants pour prendre des décisions pédagogiques, ce qui permet à nouveau de préciser les variations dans l'interrelation entre l'identification du problème et l'analyse de la situation [1] ainsi que l'élaboration de solutions et la prise de décisions pédagogiques [2]. Un ajout à la modélisation de départ fournit une représentation visuelle de ces résultats.

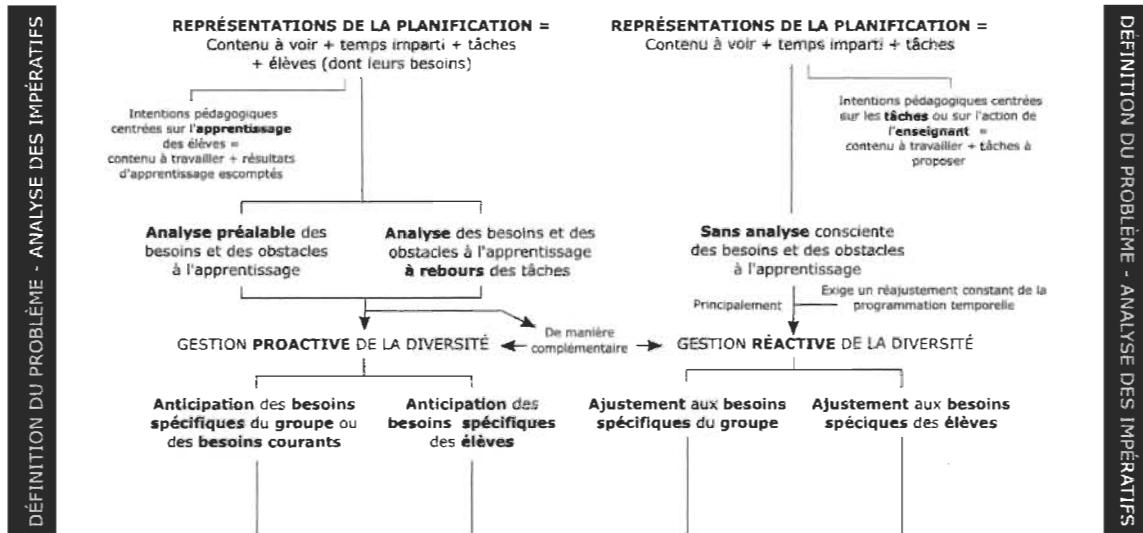


Figure 5 Des orientations possibles aux pensées planificatrices et l'angle d'analyse des besoins des élèves lors de la planification de l'enseignement pour une diversité de besoins

Comme l'illustre la figure 5, les représentations qu'ont les enseignantes des élèves et de leurs besoins font office de ressources structurantes et se traduisent en différents angles d'analyse pour aborder les besoins et choisir ceux auxquels elles décident de répondre, et ce, tant dans une posture proactive que dans une posture réactive. Ainsi, dans une posture proactive, les enseignantes anticipent des besoins de groupe-classe courants, anticipent des besoins spécifiques au groupe-classe et des besoins spécifiques aux élèves. Dans une posture réactive, les enseignantes ajustent les tâches et la programmation didactique aux besoins spécifiques du groupe-classe et aux besoins spécifiques des élèves.

4.1.3 Une résultante en termes de décisions pédagogiques

Les variations dans la dynamique de résolution de problèmes démontrées ci-dessus mettent en évidence que lorsque les enseignantes prennent des décisions pédagogiques, elles ont recours à un raisonnement particulier. Rappelons que cette étude ne cherche pas tant à comprendre ce que les enseignantes font pour prendre en compte la diversité, mais bien pourquoi elles ont tendance à le faire ainsi. Grâce aux activités

de verbalisation et de planification collective, les participantes nous informent de leur processus décisionnel et des raisons qui sous-tendent leurs décisions pédagogiques. Selon l'angle d'analyse des besoins et selon que ces besoins soient anticipés (posture proactive) ou que l'on s'y ajuste (posture réactive) [1], il est possible de constater des tendances dans le type de tâches ou de programmation didactique qu'elles choisissent [2]. Ces tendances décisionnelles en termes pédagogiques fluctuent suivant l'analyse : 1) des besoins courants de groupe (4.1.3.1), 2) des besoins spécifiques au groupe (4.1.3.2) et 3) des besoins spécifiques aux élèves (4.1.3.3); ces constats mènent à un second ajout, celui des tendances décisionnelles (4.1.3.4).

4.1.3.1 Des tendances décisionnelles pour des besoins courants de groupe

Comme démontré précédemment, certains besoins en fonction desquels les enseignantes prennent des décisions pédagogiques sont identifiés dans une démarche globalisante et sont des besoins courants (p. ex. les élèves ont généralement besoin de...). À noter que ces besoins sont toujours associés à une posture proactive, puisqu'ils sont anticipés à partir de représentations de ce qui aide l'apprentissage en général ou encore en lien à l'apprentissage d'un contenu en particulier. Face à ces besoins anticipés [1], certaines tendances se manifestent en termes de tâches et de programmation didactique [2].

D'abord, les participantes considèrent que les élèves maintiennent généralement des conceptions erronées et qu'ils ont **besoin de réajuster ces incompréhensions** [1] : « Je les questionne beaucoup et des fois, je démystifie des choses. Des fois, ils ont appris des choses [qui sont] erronées dans leur tête. » (R2-L804) Cette mise à niveau s'appuie fréquemment sur l'idée que les enseignantes se font des difficultés possibles en lien à un contenu, dans une logique d'analyse didactique : « Mais on s'aperçoit d'année en année, un de mes obstacles [est qu'il] y a des élèves qui ne sont pas capables de reconnaître un verbe, un adjectif. Donc moi, j'active toujours mes connaissances. » (R4-L1086) En d'autres mots, ces besoins courants en termes d'acquis et de rythmes variables amènent les enseignantes à planifier des **tâches de mise à niveau et de réajustement des préalables** [2]. Fréquemment, cette tâche

est prévue à même les tâches d'activation des connaissances antérieures. Comme mentionné précédemment, presque à tout coup, les participantes choisissent de commencer leur programmation didactique par cette activation. Pour Diane, cette démarche est profitable pour revenir sur certains acquis : « Et des fois, ça enlève des faussetés que les enfants ont dans leur tête. Des fois, tu t'aperçois qu'il s'est rentré quelque chose dans la tête qui n'est complètement pas vrai! » (R4-L709) Bien que cette tâche d'activation soit proactive dans le sens qu'elle est réalisée par anticipation que les élèves ont généralement des conceptions erronées, les enseignantes ont presque l'impression de ne pas la planifier tellement elles y ont recours automatiquement : « Je pars souvent mes notions comme ça. Je pars souvent d'un questionnement; je pense que c'est instinctif, je le fais tout le temps. » (R1-L233) À l'instar de Diane, Lise explique que toutes ses programmations didactiques commencent ainsi : « C'est comme le canevas. C'est comme mon modèle de départ, je sais que je vais le faire comme ça, sans l'écrire [sous forme de planification]. » (R2-L198)

Les participantes estiment ensuite que les élèves ont couramment **besoin de confiance et de sécurité** [1]. Ce besoin est important chez les participantes, notamment lorsqu'il y a un « rapport très émotif » relativement à un contenu et qu'elles ont l'impression que les jeunes en général ne se sentent pas compétents (p. ex. lors de la résolution de problèmes mathématiques). Ces besoins les amènent à choisir de planifier des **tâches qui offrent un haut niveau de soutien** [2]. Ainsi, il est question de penser la tâche pour que les élèves bénéficient de plus d'accompagnement par différentes stratégies pédagogiques telles que de prévoir une partie de la tâche en dyade : « Lorsqu'on pense situation-problème, on se dit tout le temps que c'est difficile. Et là, je me suis dit *wow!* Ils sont *relax*. Ils ont le goût d'en faire. Ça leur permet de discuter des concepts mathématiques. » (R5-L702)

Également, un besoin dont les participantes font mention découle du peu de signification des contenus. Les enseignantes ont effectivement l'impression que les élèves ont habituellement **besoin d'exemples concrets et explicites** [1], souvent en termes de démarches et de façons de faire, comme le démontre l'échange suivant :

- Il y en a qui n'ont pas de méthodes. [...] Il doit y avoir quand même une rigueur puis un encadrement. Je pense que c'est ça que certains enfants en difficulté ont besoin.
- Des fois, il y en a qui ne se posent pas des questions. Ils sont là, puis ils ne savent pas par où commencer. (R1-L330)

À cela s'ajoute que les participantes considèrent que le sens des contenus est parfois abstrait pour les élèves et que certains manquent d'idées. Cette interprétation des besoins des élèves est fréquemment associée à une analyse des obstacles didactiques possibles (p. ex. le syndrome de la page blanche en écriture). Face à ce besoin, les participantes décident de planifier des **tâches de modélisation et d'explicitation** [2]. Ainsi, elles choisissent de miser sur l'exploration des idées pour offrir des exemples aux élèves (p. ex. construire collectivement une banque de mots, une murale ou une carte d'exploration sur les idées possibles, ou encore miser sur le parrainage pour un partage d'idées). Lise explique quant à elle utiliser les mimes pour concrétiser des contenus abstraits : « J'ai fait des mimes. J'en prenais un : toi, tu vas être "ma madame". Si tu ne dis pas comment tu es, penses-tu qu'il va comprendre dans l'histoire après ça? » (R3-L1010) Elles choisissent aussi de planifier des tâches de modélisation où l'enseignant se donne en exemple, ce qu'elles nomment parfois une démonstration :

Moi, [...] je lis la situation. C'est quoi les informations importantes. Je leur laisse 5-10 minutes. Ils sont à deux. Ils regardent, les écrivent, facile, go! Deuxième étape. Que fait-on? C'est quoi l'opération? Discutez-en. Nous on a fait ça, ça, ça. Vraiment très, très dirigé. Mon but, c'est qu'eux prennent le temps de réfléchir le problème. C'est ça que je voulais leur montrer! Comment je fais quand j'ai une situation comme ça devant moi, réfléchir un problème. C'est quoi les questions que je me pose. [Qu'est-ce] que je vais chercher comme renseignement. C'était vraiment très dirigé et c'était ça mon but. (R5-L384)

Les enseignantes semblent d'ailleurs vraiment convaincues que cette étape est déterminante dans l'apprentissage, comme l'explique Diane : « Moi, je pense que ça, c'est un point de départ. Quand on planifie, il faut vraiment prévoir un temps de modélisation. » (R5-L812) Lise et Chantale ajouteront ensuite réaliser qu'elles apprécient la modélisation pour exemplifier les façons de faire auxquelles elles s'attendent :

- Dans la façon de faire, on dirait qu'on est un peu « gère-mène », on aime ça que ça soit de telle façon. Leur montrer des méthodes de travail.

- L'organisation, ça revient, je pense. Ils ont besoin d'une piste pour être capables. Après, ils vont y aller dans leur sentier, mais il y a comme une ligne de conduite. (R5-L835)

Les participantes considèrent en outre que les élèves ont généralement **besoin de donner de la signification aux contenus** [1]. Chantale explique se préoccuper de donner un sens aux apprentissages proposés :

Je trouve que quelque part, il faut que ce [lien avec la vraie vie] soit là si tu veux les motiver. Oui, je suis de même! [...] Si je fais un projet sur l'espace, bien oui, je vais avoir une sortie! Oui, je vais venir consolider! Parce que pour moi, c'est un moyen de voir ce que mes élèves comprennent et [s'ils] sont capables de faire un transfert. Mes lectures [vont aussi être liées]. Oui, je vais passer peut-être trois semaines et tout est interrelié. J'ai besoin de ces liens-là, et ça me permet d'aller plus loin que de faire un petit projet là, un petit projet là... qui sort d'un contexte de nulle part. (RI-L824)

Ce besoin de signification amène les participantes à planifier des **tâches qui misent sur l'implication active des élèves dans leurs apprentissages** [2]. Par exemple, elles abordent l'importance du plaisir dans l'apprentissage, qu'elles tentent de créer en planifiant des tâches agréables : « J'essaie qu'on [...] va trouver ça plaisant! [...] Comme en résolution de problèmes, j'avais sorti des gros cartons, on était couché par terre. Puis, c'était la même affaire. Mais eux ils capotent! Et là je me dis, yes! (RI-L582). Aussi, elles planifient des tâches qui relient les contenus à la vie de tous les jours, comme l'explique Lise :

J'utilise leurs mots ou leurs contextes de vie à eux pour donner des exemples. [...] Moi j'ai appris comme ça un peu, je me souvenais de l'exemple du prof et non de la réponse. Si l'exemple ou le contexte fait que ça déclique sur le reste, tant mieux! Des fois ça fait « ado »... (RI-L503)

L'interdisciplinarité, tout comme le fonctionnement en projet, est une autre façon d'organiser leur enseignement, pour les participantes, en réponse à ces besoins de signification qu'elles anticipent : « C'est ça [que ça veut dire] quand on dit la signification. Pourquoi donner des textes pour donner des textes? Pourquoi ne pas y aller en interdisciplinarité? » (R5-L780) Toujours à titre d'exemple, Lise considère que la verbalisation entre pairs constitue une formule idéale pour miser sur l'implication des élèves et la signification des contenus : « Dans un monde idéal, je trouve que la coopération, c'est ce qui [se] fait le mieux. Parce que je trouve que c'est dans leurs explications à eux qu'ils finissent par mieux comprendre. » (RI-L595) Finalement, il

est aussi question de tâches plus inductives et de découverte, comme l'explique Diane :

Partir avec les pédagogies par questionnement, je ne sais pas si ça a un nom. C'est vraiment gagnant parce qu'ils se posent des questions. Sinon, ils ont tout cru. C'est facile! Ça devient un automatisme et ce n'est pas ça qu'on veut leur montrer. On veut qu'ils apprennent à se questionner en écriture, en maths. [...] C'est vraiment la découverte! Je suis vraiment là-dedans! Je vais toujours trouver une activité : comment vont-ils faire pour découvrir? (R1-L107)

Également, les participantes estiment que les élèves ont généralement des préférences au niveau des démarches d'apprentissage et qu'ils ont **besoin d'une variété de représentations de l'information** [1], comme le démontre l'échange suivant :

- Parce que tu as différents élèves, tu dois varier. Ta planification, il faut qu'elle soit variée, tu ne peux pas toujours donner une notion théorique. (R1-L30)
- Mais je pense que c'est important, dans la mesure du possible, de mettre à la disposition [du matériel de] manipulation, de trouver [différents] moyens. Je pourrais passer ma matière théoriquement, mais non. Même peut-être pour mes forts et mes moyens, offrir cette possibilité-là de voir différemment. Le matériel, le mettre à la disposition; des affiches quand je suis capable d'en avoir, des présentations *PowerPoint*, des vidéos. Nous sommes aussi dans une génération que tu ne peux pas [te contenter de demander de] « tourner la page »! (R1-L30)

Ces besoins amènent les participantes à planifier des **tâches qui permettent d'adapter les processus pour apprendre** [2], soit en offrant successivement différentes modalités pour s'approprier les contenus :

J'essaie de varier pour accrocher le plus de monde possible. Mon point de départ c'est vraiment avec du matériel, visualiser, manipuler. [En] maths je pars beaucoup avec ça parce que je trouve que ça manque beaucoup aux élèves. Donc j'ai fait un atelier de pliage. Des fois j'y vais avec des régllettes. J'y vais avec des vidéos : *Brainpop!* Plein de petites affaires le fun! (R2-L878)

Finalement, les participantes jugent qu'un besoin courant chez leurs élèves est de disposer de temps pour **assimiler les contenus** [1]. Effectivement, elles considèrent que les élèves ont besoin de « répétition » pour « enregistrer » les contenus : « Moi, je pense souvent dans la répétition. Parce que le jeune qui est en difficulté, s'il en fait juste deux fois... Quand il réussit à être bon, il arrête, donc il repart à zéro. » (R1-L330) Pour Diane, cette pratique est garante de l'assimilation : « Intégrer. Pour qu'ils assimilent parce que ça aussi c'est prouvé, plus on en fait, mieux on est. [...] Plus je

le vois, plus je suis habile. Juste le voir une fois... pas sûre... » (R2-L963) Face à ce besoin, les participantes décident de prévoir des **tâches de pratique d'habiletés** [2]. Elles expliquent prévoir dans leur programmation didactique des tâches de consolidation des contenus :

Par la suite on travaille là-dessus. Ça peut être un projet, des feuilles, des exercices, pour finir avec une tâche papier crayon. Parce que c'est ça qu'ils ont à faire en examen. Ce n'est pas un projet, l'examen! C'est une tâche papier-crayon. (RI-L85)

Diane mentionne d'ailleurs que le manuel scolaire est une ressource de choix en ce sens : « Je pars de ça et ensuite, une fois que j'ai beaucoup manipulé, je vais associer avec mon cahier où c'est plus papier-crayon. Ça, je les garde comme exercice. De la *drill!* » (R2-L890)

En définitive, il convient de retenir que lorsque les participantes envisagent de manière proactive et dans une démarche globalisante des besoins courants chez leurs élèves, elles ont tendance à s'intéresser [1] aux niveaux d'acquis et aux préalables requis chez élèves, au sentiment de sécurité et de confiance des élèves relativement à certains contenus, au peu de signifiance des contenus spécifiques de certaines disciplines, au sens donnés aux contenus de manière plus générale; aux différentes préférences au niveau des démarches d'apprentissage, et finalement au temps nécessaire pour l'assimilation des apprentissages et des habiletés. Face à ces besoins, elles ont tendance à planifier [2] des tâches de mise à niveau, à prévoir des tâches qui offrent un haut niveau de soutien, à planifier des tâches de modélisation et d'explication, à miser sur l'implication active des élèves dans leurs apprentissages (par le plaisir, les liens avec la vie des élèves et l'interdépendance des contenus travaillés), à varier les processus d'apprentissage dans la programmation didactique, et à prévoir des tâches de pratique d'habiletés.

4.1.3.2 Des tendances décisionnelles pour des besoins spécifiques au groupe

Comme il a été abordé précédemment, plusieurs besoins en fonction desquels les enseignantes prennent des décisions pédagogiques sont identifiés dans une démarche globalisante, en plus d'être spécifiques au groupe-classe en particulier (p. ex. ce

groupe d'élèves a besoin de...). Ces besoins sont parfois anticipés et donc envisagés dans une posture proactive, et parfois envisagés dans une posture réactive où l'on tente de s'y ajuster. Face à ces besoins spécifiques au groupe-classe [1], certaines tendances se manifestent en termes de tâches et de programmation didactique [2].

Tout d'abord, les participantes constatent que les groupes d'élèves ont des **besoins distincts qui résultent de préalables et d'un rythme d'apprentissage général** [1] : « Je pense que ça dépend des groupes. Il y a des groupes où tu peux aller beaucoup plus loin dans tes notions et il y en a d'autres, ça va être basique. » (R1-L992) Ces besoins en termes d'acquis et de rythmes d'apprentissage variables amènent à **ajuster le niveau des tâches et les attentes en fonction du groupe-classe** [2], soit de manière proactive ou réactive. Effectivement, l'idée de planifier *a priori* en fonction des acquis de la majorité des élèves est fortement ressortie, comme elles expliquent dès la première rencontre collective : « Je ne planifie pas pour mes faibles. Je ne planifie pas pour mes forts. Je pars avec la moyenne. [...] Tu sais, ma base quand je planifie, c'est ma moyenne. Moi, j'y vais avec la majorité. » (R1-L3) Si Diane envisage les besoins collectifs à l'aide de la moyenne, Lise pour sa part, explique qu'il lui semble beaucoup plus logique d'amorcer l'apprentissage à la base : « [J]e ne pars pas de la moyenne, je pars du début début début, et je monte par en haut! [...] Moi, j'ai toujours eu des groupes faibles. On dirait que ça va de soi de partir [par exemple] de 4^e année. » (RI-L677) La directrice constate aussi ce réflexe qu'elle considère répandu d'interpréter les besoins en s'appuyant sur la moyenne en termes de niveaux d'acquis :

Si tu demandes aux profs, tout le monde va te donner la réponse que tu veux entendre. Est-ce que tu planifies pour une diversité d'élèves? Oui oui oui! Mais dans les faits, tout le monde planifie pour la moyenne, et elle est où la moyenne? Elle ne se situe plus du tout où elle se situait il y a 20 ans. (RI-L1256)

Dans une posture réactive, les enseignantes expliquent aussi ajuster le niveau ou le rythme de l'activité en fonction des besoins du groupe-classe qui émergent. À ce sujet, Diane mentionne revoir sa planification lorsqu'elle constate qu'une majorité d'élèves pourraient ne pas avoir compris, et le faire pour tous : « Moi, je suis plus grand groupe, parce que je me dis que de toute façon [l'élève qui est] bon, il l'a

[compris]. (R1-L434) Cette décision pédagogique se révèle très fréquemment associée à une tâche d'activation des connaissances antérieures au début de la programmation didactique qui permet de sonder le niveau des élèves et d'ajuster les tâches subséquentes en conséquence, comme l'explique Lise : « Selon leurs réactions, je vais aller plus vite dans ça, je vais ralentir dans l'autre... » (R4-L708) Toujours à titre d'exemple, les enseignantes modulent aussi le niveau de complexité des tâches en fonction de la réaction des élèves : « J'ai sorti les calculatrices parce que je me suis aperçu que c'était trop complexe. » (R5-L410)

Les participantes remarquent ensuite que les différences en termes d'acquis variables engendrent chez certains groupes en particulier le **besoin de se remémorer certains contenus** [1] : « Ils ne s'en souvenaient plus. Quand on est venu pour le faire, ah! là ils s'en souvenaient! » (R2-L750) Ces besoins relatifs à des contenus amènent les enseignantes, dans une posture réactive, à ajouter des **tâches de mise à niveau et de réajustement des préalables** du groupe-classe [2]. Ainsi, selon les réactions des élèves à l'égard des tâches, elles décident parfois *a posteriori* de réaliser un nouvel enseignement en grand groupe d'un contenu ou d'ajouter des explications. Dans l'extrait suivant, Diane raconte une situation de ce genre : « Il y avait aussi un concept qu'ils ne comprenaient pas [...] Un concept nouveau qu'on n'avait pas pensé qu'il était là. Donc, on l'a travaillé. » (R5-L422)

Les participantes remarquent également des besoins quant à la signifiance des contenus, notamment sur le plan **d'intérêts particuliers au groupe-classe** [1] dont elles souhaitent tenir compte. Ainsi, pour répondre à ce besoin de signifiance des contenus dans une posture proactive, elles misent sur leur implication active dans le choix de certaines thématiques ou contenus qui les intéressent particulièrement et planifient des **tâches qui rejoignent ces intérêts** [2] :

Ils « capotaient » sur l'intimidation et la violence. Bien, j'ai construit quelque chose en [éthique et culture religieuse] qui avait un rapport avec [cela] pour qu'ils puissent donner leurs mots et avoir un regard sur les changements qui s'en viennent dans l'école [...] J'essaie de partir de ça, de ce qu'ils aiment [...] Moi je suis très ouverte à ce qu'ils m'apportent comme trucs. Il y en a qui me soumettent des projets et je trouve ça fantastique. J'aime mieux ça parce qu'ils sont déjà motivés à vouloir les faire. (RI-L303)

De plus, face au constat qu'un groupe-classe n'accorde pas suffisamment de signification aux contenus, principalement en lien au **maintien de l'intérêt** [1], une participante décide de planifier des **animations motivantes** [2], ce qu'elle nomme « faire son show ». Rapidement dans le processus collaboratif, Lise explique que les élèves de son groupe-classe sont démotivés et désintéressés : « Moi, je trouve qu'ils "dorment au gaz". [Ce sont] des élèves qui ne sont pas vraiment intéressés par la matière. On dirait qu'il faut tout le temps que ce soit gros! » (R1-L23) Elle ajoute que face à cette situation, elle sent la responsabilité de susciter l'intérêt par son attitude : « On dirait que je me dis qu'il faut que ce soit moi qui parte le bal pour qu'ils viennent chercher quelque chose. » (R5-L33) Ainsi, elle raconte que lors de la planification, elle pense beaucoup à l'animation : « la façon dont je vais l'animer [...], la manière dont je vais le rendre, plus en spectacle, je vais être comme plus une animatrice de foule ». (R1-L17) Lise explique à nouveau en entretien individuel final qu'elle considère que cette modalité de prise en compte de la diversité, même si elle n'était pas la meilleure, était plus à propos en fonction des besoins de ses élèves : « dans ce groupe-là, c'est [faire le show] qui fonctionnait le plus parce qu'ils m'écoutaient davantage ». (RI-L389)

Aussi, les participantes constatent que leur groupe-classe a des **préférences sur le plan des démarches d'apprentissage** [1], ce qui les amène à réaliser des **adaptations dans les processus offerts au groupe pour apprendre** [2]. Notamment, de manière proactive, elles tentent de planifier des tâches où les élèves ont à bouger et être actifs : « j'ai une classe de bougeux ». (R4-L780)

Finalement, il arrive que les participantes remarquent que le groupe-classe a besoin de plus de temps pour **assimiler des contenus** [1] et pour ce faire, elles misent sur **plus de tâches de pratique d'habiletés** [2]. Effectivement, en plus de miser sur la pratique à partir de besoins courants et dans une logique proactive, Diane décide aussi dans une logique réactive de miser sur une augmentation de la pratique : « Si c'est la majorité [qui ne comprend pas], là je vais dire ok! Je vais refaire plus de pratique, je vais travailler beaucoup plus. » (R4-L1069)

En résumé, il convient de retenir que lorsque les participantes envisagent les besoins spécifiques de leurs élèves dans une démarche globalisante, elles ont tendance à s'intéresser [1] aux préalables et au rythme d'apprentissage général du groupe-classe, à la signifiance en termes d'intérêt particulier ou de motivation, aux préférences du groupe-classe en matière de démarche d'apprentissage ainsi qu'à la nécessité générale d'assimiler davantage. Ainsi, dans une posture proactive, les enseignantes ont tendance à anticiper et à planifier [2] des tâches en fonction d'un niveau général, à miser sur l'implication active des élèves en planifiant à la fois des tâches qui rejoignent leurs intérêts et à la fois des animations motivantes, et finalement, elles ont tendance à adapter les processus offerts au groupe-classe pour apprendre afin de les rendre actifs. Dans une posture réactive, les enseignantes ont tendance à ajuster [2] le niveau général ou le rythme des tâches au groupe-classe, à offrir une mise à niveau ou un enseignement supplémentaire pour réajuster les préalables du groupe-classe lorsque nécessaire, et finalement, à miser sur plus de pratique d'habiletés.

4.1.3.3 Des tendances décisionnelles pour des besoins spécifiques aux élèves

Comme démontré plus haut, plusieurs besoins en fonction desquels les enseignantes prennent des décisions pédagogiques sont identifiés dans une démarche individualisante, en plus d'être spécifiques aux élèves en particulier (p. ex. ces quelques élèves ont besoin de..., cet élève a besoin de...). Ces besoins sont parfois anticipés et donc envisagés dans une posture proactive, et parfois envisagés dans une posture réactive où l'on tente de s'y ajuster. Face à ces besoins spécifiques aux élèves [1], certaines tendances se manifestent en termes de tâches et de programmation didactique [2].

D'abord, les participantes constatent à différents moments dans le processus que certains de leurs élèves ont des faiblesses, n'ont pas les connaissances de base dans une matière (p. ex. les tables de divisions, reconnaître un verbe), ne sont pas « de niveau 5^e », « font de la 4^e », sont très faibles, sont en difficulté, etc. Chantale explique que forcément, ses élèves n'arrivent pas avec les mêmes **besoins qui résultent de**

leurs acquis et rythmes d'apprentissage distincts [1] : « Ton but c'est [...] que cet élève-là arrive. Et on a fait toutes les démarches pour être capable de les mettre à des niveaux différents. Les élèves arrivent et ils ne sont pas tous au même pied d'égalité [au niveau des] apprentissages. » (R3-L835) Il arrive aussi qu'elles parlent de leurs élèves pour les situer en utilisant les groupements communément appelés « faibles, moyens, forts ». Face à ces besoins en termes de contenus acquis et de rythmes d'apprentissage variables, les participantes décident de **varier les niveaux ou les attentes** des tâches [2]. Dans une posture proactive, elles envisagent de répondre à des besoins individuels en décidant d'effectuer des tâches simultanées à différents niveaux (souvent « faibles, moyens, forts »), ce qu'elle nomme parfois faire des ateliers⁴¹ ou du décloisonnement⁴² : « Certains sont allés avec des tableaux, parce qu'on est dans la conversion. Puis il y en a d'autres, oh! non! On a sorti les mètres, les réglettes... Puis, il y en a [où] c'était dans la manipulation. » (R4-L257) Dans une posture plus réactive, les participantes vont proposer des variations individuelles dans le niveau ou les attentes des tâches, tel que donner « plus de trucs à faire » à ceux allant plus rapidement, expliquer des contenus « du secondaire » aux élèves qui le demandent, « alléger la tâche » aux élèves en difficulté. À ce sujet, Lise mentionne utiliser le plan de travail⁴³ afin d'ajuster ses attentes en fonction des facilités ou des difficultés des élèves. Chantale, quant à elle, raconte choisir d'ajuster ses exigences en lien à une même tâche : « Une ou deux péripéties? J'ajuste. Toi au niveau de la grammaire, je sais que tu es capable d'aller [plus loin], je veux que tu m'ajoutes des adjectifs. Je veux des synonymes. » (RI-L911)

Les participantes observent ensuite que certains élèves en particulier ayant des niveaux d'acquis et de rythme variables ont **besoin de contourner leurs difficultés pour réaliser les apprentissages visés** [1] dans la programmation didactique. Effectivement, ces difficultés peuvent devenir des obstacles à la réalisation des tâches et donc à l'apprentissage. Notons que dans le cadre de la recherche, ces besoins

⁴¹ Les ateliers signifient ici la formation de sous-groupes qui réalisent une tâche adaptée ou en réponse à leurs besoins.

⁴² Se réfère ici au décloisonnement de groupes-classes. Ainsi, de nouveaux sous-groupes sont créés en fonction d'une nouvelle variable, comme le degré d'aisance face à un contenu. De la manière dont le décloisonnement a été abordé par les participantes de cette étude, ces sous-groupes réalisent ensuite des tâches adaptées ou en réponse à leurs besoins.

⁴³ Le plan de travail désigne une progression d'activités ou de tâches obligatoires ou non qui tiennent compte des besoins actuels de l'élève.

concernent majoritairement des tâches écrites. Face à ces besoins, les participantes **adaptent les tâches** [2] pour certains élèves. Concrètement, Chantale explique que lors de sa planification, elle cherche des solutions pour contourner des obstacles à l'apprentissage : « [B]ien oui mon évaluation [écrite], ça devient presque un obstacle! Puis, je me disais, ah bien oui, je pourrais le faire en entrevue! [...] C'est devenu une solution. » (R3-L111) Différentes autres options sont envisagées pour contourner des difficultés, anticipées ou non : l'utilisation du langage, l'utilisation d'un scribeur, la réalisation d'un organisateur graphique, la réalisation d'un dessin qui illustre l'histoire et l'enregistrement verbal. Dans une posture plus réactive, Chantale mentionne que ces besoins qui émergent sont parfois manifestés par les élèves eux-mêmes, en situation : « Il y en a qui ont des portables. Ils ont dit, je vais aller l'écrire, donc je n'ai pas coupé ça. J'ai dit, vas-y! Je m'étais dit, j'évalue l'oral. L'autre bout était écrit. » (R4-L217)

Également, toujours en lien aux contenus acquis et aux rythmes d'apprentissage variables chez les élèves, les participantes relèvent que ces derniers ont **besoin de plus de soutien** [1], ce qui est très présent chez Diane. À la suite d'une activité de réflexion concernant les besoins des élèves de sa classe, elle nomme une série d'élèves qu'elle a en tête lors de son enseignement afin de leur offrir du soutien en situation :

Je fais une dictée. Je sais que Sébastien, je dois être à côté de lui. Qu'il voient mes lèvres, que je le prononce bien. Quand j'ai une consigne, je sais que je dois répéter à Geneviève « est-ce que tu as bien compris? » Eux autres sont mon référent. [...] Je sais qu'il y en a d'autres au niveau de l'organisation. Donc, quand j'ai à faire le portfolio, à faire une signature, je sais que je dois être pas loin. Je sais qu'ils ne trouveront pas leurs choses. [...] J'en ai aussi en écriture qui sont très faibles au niveau de l'orthographe. [I]ls ne connaissent pas ça, des codes de correction. [...]. S'ils étaient forts, ça ne dérangerait pas, mais eux, je dois rester à côté. « As-tu fait ton code? Va chercher des noms! » [J]e porte une attention particulière. (R4-L436)

Ainsi, elle indique « planifier en [se] disant [qu'elle va] leur apporter un soutien ». (R4-L1195) Chantale explique que l'expérience leur permet de développer le réflexe de cerner les élèves ayant besoin de soutien : « On les détecte, on développe l'œil du tigre... Tu balaies du regard, si je vois qu'ils sont en panne... » (RI-L870) Il est aussi question du fait que certains élèves ont besoin que les enseignantes s'assurent de valider fréquemment leur compréhension : « Beaucoup ont besoin, pas parce qu'ils

ne le savent pas, mais juste [de recevoir] l'approbation, valider. Tandis que d'autres, par rapport à l'apprentissage, j'ai besoin [d'aller] valider : "as-tu bien compris?" » (R4-L485) Face à ces besoins, elles décident donc **d'augmenter le niveau de soutien** [2]. De manière proactive, il arrive que les enseignantes décident de travailler en groupe réduit avec certains élèves afin de les accompagner de plus près, parfois sous forme d'ateliers ou d'une activité de décloisonnement. Elles ont le sentiment que le fait de réduire le nombre d'élèves est salutaire : « tu as le temps de t'en occuper. Quand tu en a 6 au lieu de 26, tu as le temps d'arrêter ». (R4-L304) Pour y arriver, cette formule est fréquemment associée à la sollicitation de parents, de l'orthopédagogue ou d'autres enseignants pour diviser les sous-groupes. Toujours de manière proactive, les enseignantes décident de planifier un moment afin de répondre au besoin de validation auprès de l'enseignant : « Ça me permet d'avoir mon entrevue avec certains élèves pour qui c'est plus difficile, puis qu'ils partent sur la bonne voie après. Pour moi, ça devient un moyen très concret pour certains élèves. » (R3-L1333) Cette tâche de validation est aussi possible dans une logique réactive, en fonction de ce que les enseignantes observent en situation, ce qui amène les enseignantes à aborder l'importance de « marcher la classe ». Pour donner davantage de soutien aux élèves sur le plan des acquis, de manière réactive, les participantes font le choix de faire des cliniques⁴⁴ *a posteriori* avec certains jeunes, d'offrir un encadrement supplémentaire pendant la tâche au besoin, de réexpliquer autrement en cas d'incompréhension, et d'offrir de la récupération. Pour Lise, cela prend la forme d'une file d'attente à son bureau alors qu'elle tente de soutenir la compréhension.

La décision **d'augmenter le niveau de soutien** [2] est parfois envisagée en réponse à un **besoin de sécurité chez les élèves** [1] que les enseignantes perçoivent : « les enfants en difficulté ont besoin de sécurité : "ne panique pas, là! Ne t'énerve pas, là!" Parce qu'ils voient ça immense. C'est de là que ça va partir souvent ». (R1-L347) Dans une posture plus réactive, offrir un accompagnement individualisé et sécurisant est un moyen utilisé pour répondre au besoin de sécurité que certains jeunes manifestent :

⁴⁴ Une clinique désigne ici un enseignement proximal et supplémentaire offert par l'enseignant à un élève ou à un petit sous-groupe d'élèves, le plus souvent directement en salle de classe.

Moi, je pense que c'est une grosse partie de leur réussite. Des fois, ils vont paniquer. Et là je vais dire, on va faire une phrase ensemble! Juste ça, [ils] sont partis! Même des fois dans un examen, commence par ça, là... Viens me voir. Et là, ils partent! Des fois, c'est juste un petit mot et ils sont capables. Et je les connais! Eux autres, je vais toujours être à côté, ou je vais me mettre un petit peu plus proche. Je vais aller les voir un peu plus souvent. (R4-L468)

Finalement, les participantes constatent que certains élèves ont des **préférences en matière de démarche d'apprentissage** [1] comme travailler en équipe ou individuellement, travailler à l'aide de schéma ou sous forme textuelle, etc. Ces besoins les amènent à décider de **planifier en prévoyant varier l'offre des processus d'apprentissage possibles** [2] et de laisser les élèves choisir selon leurs préférences, sur une base individuelle :

J'ai besoin qu'il y ait toujours deux alternatives, au moins, pour aller chercher des élèves. [...] dans un texte, ça [peut] être des questions, ça [peut] être sous forme de tableau d'organiseurs graphiques. Choisissez. Sauf qu'un moment donné, il faut que tu essaies l'autre... (RI-L1075)

En somme, il convient de retenir que lorsque les participantes envisagent les besoins spécifiques de leurs élèves dans une démarche individualisante, elles ont tendance à s'intéresser [1] aux acquis et aux rythmes d'apprentissage distincts d'élèves en particulier, au sentiment de sécurité et de confiance de certains élèves ainsi qu'aux préférences individuelles en matière de démarche d'apprentissage. Dans une posture proactive, elles ont tendance à planifier [2] des tâches qui comprennent différents niveaux adaptés aux besoins de sous-groupe, à adapter des tâches pour certains élèves, à planifier des tâches qui leur permettent d'offrir davantage de soutien à des élèves en particulier, et à offrir des possibilités aux élèves pour qu'ils choisissent de quelle manière ils s'approprieront les contenus. Dans une posture réactive, elles ont tendance à ajuster en situation [2] le niveau ou la quantité de tâches demandée, à adapter individuellement les tâches lorsque nécessaire, et finalement à offrir davantage de soutien en fonction de ce qu'elles observent (incompréhension des contenus ou insécurité).

4.1.3.4 Un ajout à la modélisation : des tendances décisionnelles

Ces résultats permettent de comprendre en quoi les décisions pédagogiques découlent du cheminement intellectuel des enseignantes, les menant à planifier des tâches et une programmation didactique ou à les ajuster. Ils illustrent comment les décisions pédagogiques s'inscrivent en suite logique avec les variations dans la dynamique de base (selon l'angle d'analyse des besoins et selon que ces besoins soient anticipés (posture proactive) ou que l'on s'y ajuste (posture réactive). La figure 6 propose une représentation visuelle de ces tendances décisionnelles.



Figure 6 Des tendances décisionnelles selon l'orientation des pensées planificatrices et l'angle d'analyse des besoins lors de la planification de l'enseignement pour une diversité de besoins

Les stratégies pédagogiques choisies et illustrées dans une posture proactive sont toujours des décisions planificatrices (pensées préactives). Celles illustrées et prises dans une posture réactive sont parfois des décisions en situation (pensées interactives), et parfois des décisions planificatrices qui modifient la programmation didactique initiale (pensées préactives). Soulignons la tendance à ce que les décisions prises dans une posture réactive soient fortement associées à une prise en compte des contenus acquis et des rythmes d'apprentissage. Ceci n'est pas sans rappeler les démarches d'identification des besoins abordés par les participantes qui se centrent

sur cette variable (observation des difficultés, analyse des contrôles et des traces écrites, activation des connaissances antérieures, etc.).

4.1.4 Des considérations pragmatiques dans le choix des stratégies pédagogiques

Sans surprise, au fil du temps, les enseignantes ont eu l'occasion d'expérimenter différentes stratégies pédagogiques et elles en ont développé une représentation. Ces représentations soulèvent des considérations pragmatiques qui font office de filtre et influencent le choix d'y avoir ou non recours, et ce, au-delà des besoins des élèves. Cette réflexion concernant les stratégies pédagogiques influence donc la manière dont se produit l'interrelation entre l'identification du problème [1] et l'élaboration de solutions [2]. Il en découle que les enseignantes prennent en considération 1) l'accessibilité et la facilité à intégrer les stratégies pédagogiques (4.1.4.1), 2) les attitudes et habiletés requises chez les élèves (4.1.4.2), et 3) l'efficacité pour l'accompagnement des apprentissages des élèves (4.1.4.3); ce qui mène à un dernier ajout à l'essai de modélisation concernant ces considérations pragmatiques (4.1.4.4).

4.1.4.1 L'accessibilité et la facilité à intégrer les stratégies dans les pratiques

Les discussions entourant les stratégies pédagogiques ont permis de mettre en lumière que l'accessibilité et la facilité à les intégrer dans les pratiques des enseignantes sont partie prenante dans le choix d'y avoir ou non recours. L'une des variables qu'elles considèrent concerne le temps de développement et de production que les stratégies pédagogiques exigent. À titre d'exemple, elles mentionnent à plusieurs reprises que le fonctionnement en ateliers ou en décloisonnement (p. ex. une tâche de construction de sens et de manipulation, une tâche à trois niveaux de complexité) est particulièrement exigeant en termes de temps de développement de matériel :

- [C]e que j'aime, c'est qu'il y ait plus de manipulation, de concret [...] Une fois que c'est fait, c'est fantastique! Mais fais-le... Arrête-toi et penses-y!
- Et bâtir ça, ça prend du temps. Un moment donné, du temps, on n'en a pas. À moins que tu couches ici! (R1-L583)

À titre d'exemple, malgré la valeur qu'elles reconnaissent à ce type de tâche pour tenir compte de la diversité et la volonté de mettre en place un atelier sur les fractions en mathématiques, cette décision pédagogique ne se sera jamais réalisée dans l'action auprès des élèves, principalement dû au temps que cela aurait exigé en développement de matériel. À ce sujet, Lise explique avoir réalisé lors de la dernière rencontre collective que l'exigence de ces stratégies pédagogiques en termes de matériel l'amène maintenant à en prioriser d'autres :

j'ai pris conscience que la planification avec matériel que je désirais atteindre, ça prenait beaucoup de temps puis ce n'était pas toujours nécessaire; que je pouvais prendre la même tâche et changer les exigences, ou faire d'une autre façon. (R5-L1144)

Toujours dans l'idée d'illustrer que la faisabilité du développement amène parfois les enseignantes à renoncer à certaines stratégies pédagogiques, il est intéressant de constater que pour Diane, le fonctionnement en projet est moins réaliste comparativement à l'utilisation du manuel. Elle commence l'entretien final avec cette idée : « Ce n'est pas vrai que [de faire] juste des projets [c'est possible]. C'est impossible. Pas avec 25 ans d'enseignement, je vais te le dire... ça ne se peut pas. C'est une fausseté de l'enseignement. » (RI-L8) Il est intéressant de constater que les participantes envisagent souvent des stratégies pédagogiques de remplacement (p. ex. cette stratégie est moins exigeante en développement de matériel que celle-ci). Par exemple, l'utilisation du manuel pour la pratique d'habiletés, l'animation stimulante pour motiver les élèves, la prise en compte successive des préférences au niveau des démarches d'apprentissage plutôt que de manière simultanée, ainsi que la variation individuelle dans les niveaux d'une seule et même tâche sont mentionnées par les participantes comme étant des solutions qui demandent moins de développement de matériel. La directrice abonde dans ce sens, notamment pour ce qui est des ateliers relativement à la variation des attentes dans une même tâche :

Ce sont des exigences qui ne sont pas les mêmes à partir d'une tâche commune. Donc, ça ne demande pas de t'assoir et de bâtir des ateliers à tout coup parce que là, vous allez mourir! L'idéal serait d'enseigner en 5^e comme on enseigne à la maternelle, avec tout en ateliers. Mais ce n'est pas ça la vraie vie. En attendant, ce qu'on peut faire, moi je pense que [une tâche à trois niveaux de difficulté] c'en est une planification au niveau de l'écriture qui ne demande pas [de bâtir]. (R1-L889)

Il est aussi question des adaptations et modifications (variation individuelle des exigences de la tâche) qui demandent non pas de développer, mais de penser à réunir du matériel différent, ce qui apparaît à Lise plus complexe que d'ajuster la même tâche :

Les modifications, ça me demande de penser. Et des fois, je fais comme ah non je l'ai oublié! Je passe un examen et « ah! Moi madame, c'est quoi le mien? » Ça [...], je ne l'ai pas, je trouve. Je l'ai, mais j'oublie souvent et ça me dérange et je me dis, câline! Lui il se sent comment? J'ai comme un conflit avec ça. [...] [Les modifications exigent] d'aller chercher dans l'autre groupe les examens, mais je me rends compte que ce n'est pas si différent. Et le dernier examen, j'avoue, j'avais oublié. Ça a adonné qu'il avait quelque chose à terminer. J'ai pris le même examen, mais j'ai éliminé des choses que je savais qui ne faisaient pas partie de son programme. Je trouve que c'est plus facilitant comme ça. (RI-L609)

Une autre variable que les participantes considèrent dans la facilité à intégrer une stratégie pédagogique concerne les efforts d'organisation qu'elle nécessite. Notamment, il est question que les ateliers et le décloisonnement exige d'avoir accès à des ressources humaines au sein de la classe, alors qu'il est préférable d'être « plusieurs ». À la suite de l'expérimentation du soutien d'une enseignante ressource, Lise considère que « tout seul, tu ne peux pas le faire. J'en faisais des groupes autonomes, mais tu [dois] jeter un coup d'œil, tu vas voir... Mais ça te prend une équipe autour de ça. » (RI-L906) La gestion des comportements semble aussi devenir une contrainte à prendre en compte qui complexifie le recours à certaines stratégies pédagogiques (p. ex. une tâche de construction de sens et de manipulation), comme le démontre l'échange suivant :

- Donc, quand je fais ça, ça amène d'autres besoins, par contre...
- D'organisation.
- Donc, quand tu planifies et que tu as un groupe un peu plus « olé olé », là tu vas tenir compte du petit pop-corn. Vont-ils se garrocher!? [...] Puis, pour ne pas que ça dégénère. Des jeux comme ça c'est super le *fun*, mais il y a un autre côté qui peut [être moins le *fun*]. (R4-L797)

Au niveau organisationnel, Lise considère que le fonctionnement en plan de travail (variation individuelle des tâches et des niveaux de complexité) est particulièrement exigeant, comparativement au fonctionnement plus traditionnel : « C'est beaucoup de gestion pour moi. Si je voulais acheter ma paix personnelle, je ne ferais pas ça! Je donnerais le travail, on le ferait ensemble, les retours seraient tous faits. Je n'aurais

pas besoin de contrôler ensuite. » (RI-L473) De plus, les cliniques et récupérations (augmentation du niveau de soutien) sont perçues comme étant relativement compatibles avec le fonctionnement de classe habituelle, comparativement aux ateliers : « Dans tout, tout le temps. Des fois ça devient compliqué. On pense plus à faire des cliniques ou d'avoir moins d'élèves pour pouvoir favoriser ceux qui ont des difficultés, mais des forts aussi. » (R2-L279) D'un autre côté, ces cliniques exigent de trouver du temps pour les réaliser :

Je reviens au temps. Ces élèves-là que j'ai vus en entrevue, faut que je les prenne tout seuls, là! Mais c'est comme tout ça qu'il faut [penser], mais c'est correct. [...] J'en ai fait à la récréation. Sinon, pendant les périodes de plan de travail et tout ça dans mon petit coin de lecture. (R4-L222)

Certaines stratégies pédagogiques soulèvent aussi des enjeux plus particuliers, qui peuvent créer un malaise et être pris en considération dans la perception de leur accessibilité. Par exemple, la distinction et les frontières entre une tâche adaptée et modifiée sont difficiles à tracer et cette situation est délicate, notamment parce que les évaluations n'ont plus la même valeur : « [D]ans le fond, ce n'est pas tant l'évaluation comme plus au final. On modifie? On change des petites choses? Je me suis toujours posé la question, jusqu'où on peut aller pour dire que ce n'est pas une modification apportée... » (R2-L29) Sans oublier que les modifications soulèvent la question de la perception des rôles de chacun : « Et jusqu'à quel point aussi on est capable en tant qu'enseignant? [...] Si tu [modifies], faut [que] tu fasses de la 3^e année, de la 4^e, de la 2^e, de la 1^{ière}... [...] C'est quoi la limite? » (R3-L26)

Une autre variable qui amène à considérer comme plus ou moins accessibles certaines stratégies pédagogiques, consciemment ou non, concerne la personnalité de l'enseignant ainsi que ses propres préférences en matière de pédagogie, comme le démontre l'échange suivant :

- Je pense que ça fait partie de la personnalité du prof. Moi je sais que je suis kinesthésique. J'imagine que je ne pourrais pas être autrement.
- On part de qu'est-ce qu'on est.
- Moi j'ai besoin de bouger, de toucher, de voir, de manipuler. (R1-L108)

À ce sujet, la directrice reflète aux enseignantes, lors de la dernière rencontre collective, l'influence qu'elle perçoit de leur personnalité dans leurs décisions pédagogiques, au-delà des besoins des élèves : « L'œuf ou la poule? Un moment donné,

il y a l'ensemble des élèves qui sont devant nous, et il y a comment on se projette à travers eux. » (R5-L686) Une autre manifestation de l'importance de cette variable dans les choix pédagogiques est évidente lorsque Diane précise, lors de la dernière rencontre individuelle, que de se questionner sur la planification est une démarche délicate qui fait appel aux valeurs :

Et là, on entre dans les valeurs de la personne. Et ça, j'y tiens! [S]ouvent on dit, on est au-dessus de ça : on réfléchit. Mais non! Ça reste des valeurs, qu'on réfléchisse ou pas. Tu pars toujours de toi, ton enseignement... L'autre n'enseignera pas de la même façon, puis c'est super correct. Ça ne veut pas dire que l'autre n'est pas bon! C'est une question de personnalité. (RI-L192)

Finalement, l'accessibilité et la facilité à intégrer les stratégies pédagogiques sont aussi parfois jugées à travers les habitudes et les particularités du domaine d'apprentissage. Par exemple, de manière générale, les participantes considèrent qu'il est beaucoup plus commun et facile de varier les tâches en français qu'en mathématiques :

En maths, je réalise que c'est un domaine où il faut que je travaille un peu plus. J'ai plus de difficulté à aller différencier, voir les possibilités. Et pourtant, je le fais sous forme d'ateliers, mais j'ai encore à aller chercher comme en français, je peux donner trois sujets! (RI-L1102)

Notamment, en français, elles considèrent trouver plus facile d'accomplir des tâches de construction de sens pour des contenus comme le récit en 5 temps, ou de faire des tâches avec des attentes adaptées :

[D]ans la tâche, je trouve ça plus facile dans les lectures, je sélectionne des questions. Ou comme moins de mots, avec le même déclencheur, mais juste un paragraphe pour ces jeunes-là, mais à travailler plus dans comment je fais ma correction. (R2-L364)

En mathématiques, il apparaît plus facile aux enseignantes de faire des tâches sous forme d'ateliers à différents niveaux :

Ça me semble plus facile en maths : ah! eux peuvent aller mesurer. Ah! eux sont rendus dans les fractions. Quand ce n'est pas un dénominateur commun, je sais que je dois l'enseigner. Comme nos divisions, il y en a qui sont prêts à deux chiffres, il y en a d'autres qui doivent comprendre le tableau des multiples. (R1-L521)

En définitive, le choix d'avoir recours ou non à une stratégie pédagogique dépend de considérations telles que l'accessibilité et la facilité à les intégrer dans les pratiques

des enseignantes. Ces considérations s'appuient sur le temps de développement et de production qu'elles exigent, le matériel qu'elles demandent de réunir, l'organisation des ressources humaines qu'elles nécessitent, l'organisation et la gestion qu'elles exigent, les enjeux plus particuliers qu'elles soulèvent, la personnalité de l'enseignant ainsi que ses propres préférences en matière de pédagogie, de même que sur les habitudes et les particularités du domaine d'apprentissage.

4.1.4.2 Les attitudes et habiletés requises chez les élèves

Les propos des participantes entourant les stratégies pédagogiques ont permis de mettre en lumière que les enseignantes considèrent certains prérequis chez les élèves dans le choix d'y avoir ou non recours. À titre d'exemple, Lise considère que les tâches qui misent sur l'implication active des élèves dans l'apprentissage exigent que la gestion de classe soit bien installée, l'amenant à éviter ce type de tâche :

[P]résentement je travaille beaucoup la gestion de classe pour être capable d'arriver à ça. Quand bien même que je voudrais travailler en ateliers [...] Que ce soit plus intéressant pour chaque personne de travailler dans ma classe. Des fois, le groupe fait que même si je me dis qu'en ateliers ce serait plus formidable pour aider les plus forts ou pour travailler les difficultés, des fois ce n'est pas ça qui arrive parce qu'ils ne sont pas rendus là. (R1-L737)

Diane abonde dans le même sens et précise :

Tu as des groupes où le travail d'équipe c'est A1, mais tu as d'autres groupes où ils sont incapables de travailler en équipe. Il y a tout cela qui entre en ligne de compte. Ce n'est pas juste la matière; c'est vraiment l'ambiance, les habiletés sociales. (R1-L130)

D'un autre côté Chantale considère plutôt qu'il s'agit d'une occasion (tâches qui misent sur l'implication active) de soutenir le développement des habiletés sociales des élèves : « Il faut les habiliter à ça. Moi, c'est plus comme ça; il faut planifier une partie de notre enseignement pour les habiliter à ça. » (R2-L121) Elle ajoute lors d'une rencontre subséquente :

En équipe, c'est le droit de parole, les étiquettes. Faut l'enseigner, ce droit de parole là, au même titre qu'il faut enseigner les fractions. La tolérance, le droit de parole, l'écoute. Ça fait partie de moi. On peut l'intégrer facilement dans un travail en équipe. Les rôles [aussi]. (R4-L617)

Pour être en mesure de profiter pleinement des tâches d'activation des connaissances antérieures, Chantale mentionne que les élèves doivent apprendre à développer leurs habiletés métacognitives et apprendre à se poser des questions, et qu'il s'agit d'un entraînement à long terme. Lise rapporte quant à elle que le plan de travail nécessite l'autonomie des élèves, mais qu'il constitue aussi à la fois une bonne opportunité de la développer :

[J]e les amène à dire : ok!, moi je suis rendue là, qu'est-ce que j'ai à faire? Est-ce que je peux me permettre de faire un dessin? Je n'ai pas fini mon plan de travail. Et là on est jeudi, c'est pour demain. Les rendre autonomes parce que c'est ça qui s'en vient! Je travaille vraiment beaucoup ça. Et la responsabilité : tu n'as pas remis tes affaires, bien il y a quelque chose qui vient avec ça! Le but de mon plan de travail c'était pour les rendre autonomes et responsables de leur gestion de temps. Et tu ne peux pas te faufiler! (RI-L246)

Finalement, Lise est convaincue qu'indépendamment de la stratégie pédagogique à laquelle elle souhaite avoir recours, ses démarches sont vaines s'il n'y a pas de volonté de la part des élèves :

Si le jeune s'assoit et ne veut rien savoir, même si tu voulais lui rentrer de quoi dans la tête de n'importe quelle façon possible... (R1-L167)

Mais si tu leur lances un défi et qu'ils sont zéro motivés, ça va faire patate! (R2-L117)

Moi j'ai de la difficulté. Il y a tout ça, mais dans la motivation, je trouve ça difficile, plus avec les élèves en difficulté. Tu prévois des choses, tu apportes des affaires... Il y en a bien que même si tu usais de plein d'imagination... (R2-L373)

Comme le démontrent ces extraits, cette conviction semble l'amener à se questionner sur le réel pouvoir de ces décisions pédagogiques sur l'apprentissage des élèves.

En somme, le choix d'avoir ou non recours à une stratégie pédagogique dépend de considérations telles que les attitudes et habiletés requises chez les élèves. Ces considérations peuvent aussi amener à planifier le développement de ces habiletés au moyen des dites stratégies pédagogiques.

4.1.4.3 L'efficacité pour l'accompagnement des élèves

Les discussions entourant les stratégies pédagogiques ont permis de mettre en lumière que les enseignantes considèrent l'efficacité des stratégies pédagogiques dans l'accompagnement des apprentissages des élèves, et que cette considération influence le choix d'y avoir ou non recours. Par exemple, le plan de travail permet, selon Lise, de cibler facilement les élèves qui ne comprennent pas et de prendre du temps avec eux pendant que les autres élèves du groupe-classe travaillent de manière autonome (ajustement individuel du niveau et des attentes des tâches et augmentation du soutien). Dans le même ordre d'idées, elle ajoute que les stratégies pédagogiques où l'enseignant contrôle le rythme collectif (p. ex. la modélisation et l'explicitation) permettent un meilleur suivi :

[Les stratégies pédagogiques où] ils avancent à leur rythme, sans l'aide du prof ou plus en capsule, moi ça me colle moins. J'aime mieux avoir un peu de contrôle. J'aime mieux les arrêter puis leur demander ce qu'ils comprennent, parce que c'est facile de faire pour faire, surtout avec les élèves en difficulté. Ils veulent finir comme les autres au même moment; là à ce moment-là, ils font pour faire. Si je ne les arrêtais pas, « ah c'est vrai tu l'as fait! » Bien là, je me fais avoir. Puis je ne les aiderais pas, parce qu'ils ne comprennent rien! (R2-L348)

Certaines stratégies pédagogiques qui permettent de contextualiser l'apprentissage (p. ex. un projet et une tâche interdisciplinaire, une tâche qui relie les contenus à la vie des élèves) pourraient contribuer, aux yeux de Chantale, à favoriser le transfert des apprentissages : « C'est là que ça permet de voir encore mieux si tu as compris. » (RI-L832) Et finalement, les participantes accordent beaucoup de valeur au fonctionnement en ateliers et en décloisonnement comme stratégie de prise en compte de la diversité, principalement parce qu'elle se révèle aidante pour soutenir l'apprentissage, plus spécifiquement des élèves ayant des difficultés particulières (p. ex. une augmentation du soutien dans une tâche de groupe réduit) : « Les ateliers, je trouve que c'est une bonne façon de faire. [...] Je trouve que ça aide parce qu'il y a une rotation ou justement tu es en sous-groupe avec les personnes que tu as ciblées pour une difficulté. » (R1-L458)

D'un autre côté, plusieurs stratégies pédagogiques ont aussi des limites, ce qui amène les enseignantes à questionner le choix d'y avoir recours, de même qu'à préciser la

prudence qu'il convient d'avoir. À titre d'exemple, lors d'une conversation sur le désir commun d'offrir « des défis à la mesure de chacun », les participantes critiquent le principe du « toujours plus » dans l'accompagnement qu'elles offrent aux élèves. Plus spécifiquement, elles réfèrent à l'enrichissement :

Parce que le fort aussi, ce que je remarque, c'est qu'il ne veut pas toujours en faire plus. Ah il est capable d'en prendre, je vais lui en fournir! Mais tu lui en fournis pourquoi? Des fois, tu fournis juste pour fournir. Il faut qu'il y ait une logique pour ça. (R1-L491)

En outre, elles réfèrent à l'ajout d'explications individuelles, comme Lise l'exprime en lien au soutien individuel à son bureau :

[S]i elle ne comprend pas pendant 20 minutes, elle va rester là 20 minutes. Mais là, dans un groupe de 25 c'est difficile à gérer. Là je vais passer à l'autre « pense à ça, tu reviendras me voir ». Des fois tu es sur le bord de l'avoir! (RI-L372)

Malgré les avantages que les participantes perçoivent des ateliers à différents niveaux pour accompagner les élèves en difficulté, elles se permettent tout de même de nuancer l'homogénéité des groupes formés, principalement les regroupements faible, moyen, fort : « Tout le questionnement, qu'est-ce qu'un faible, qu'est-ce qu'un moyen et qu'est-ce qu'un fort? [...] Tu as beau les regrouper, les faibles, mais ils ont des besoins [différents]! » (R1-L384) L'une d'elles ajoute : « Il n'y a pas de catégorie homogène; lui il est faible tout le temps. » (R1-L410) Les enseignantes s'interrogent également sur les meilleurs moyens d'éviter, dans les tâches à plusieurs niveaux, que les élèves ne se sentent visés, étiquetés. La modélisation n'échappe pas aux conseils de prudence des participantes, notamment pour Chantale qui veut éviter les structures imposées :

Oui je modélise, mais je veux faire attention. Je ne veux pas être en contradiction avec mon discours. Je pars souvent des élèves, de leurs idées sur comment faire les choses, mais quand tu modélises, je ne veux pas ancrer dans une façon de faire. [...] Je veux faire attention. Je suis toujours comme entre les deux. Oui il faut modéliser, c'est certain. Mais tu prends ce qui [fonctionne] pour toi, sinon viens valider avec moi. Viens voir. Je ne veux pas les rentrer dans un cocon. (RI-L848)

Finalement, la pratique d'habiletés à l'aide des manuels scolaires pose aussi son lot de limites, dont le fait que les explications ne soient pas toujours faciles à comprendre : « Je regarde ce qu'ils ont dans leur cahier. Et là je me dis, ouf! Donc, je barre des trucs que je trouve trop lourds, je synthétise. » (RI-L574) À cela s'ajoute

que la signifiance n'est pas toujours évidente pour les élèves puisque les apprentissages sont décontextualisés :

Tu sors d'un contexte de cahier... Et c'est pour ça que je dis que ça me freine à un moment donné. [...] Tu vois, moi j'avais besoin de trouver un sens. Là, il fallait que je trouve quelque chose. On a fait une situation maths, on a fait une friperie sur un fond marin. Sinon, juste le cahier, ça n'a pas de sens... (RI-L833)

En résumé, le choix d'avoir recours ou non à une stratégie pédagogique dépend de considérations telles que l'efficacité qu'elles perçoivent pour jouer leur rôle et accompagner les élèves. Ces considérations peuvent aussi amener à déterminer certaines précautions à prendre.

4.1.4.4 Un dernier ajout à la modélisation : des considérations pragmatiques

Les résultats permettent d'apporter des nuances au processus décisionnel. En effet, des considérations pragmatiques font office de filtre dans le choix d'avoir recours à certaines stratégies pédagogiques, et ce, indépendamment de l'analyse que l'enseignant effectue des besoins des élèves. Un dernier ajout à la modélisation des résultats en offre une représentation visuelle (voir figure 7).

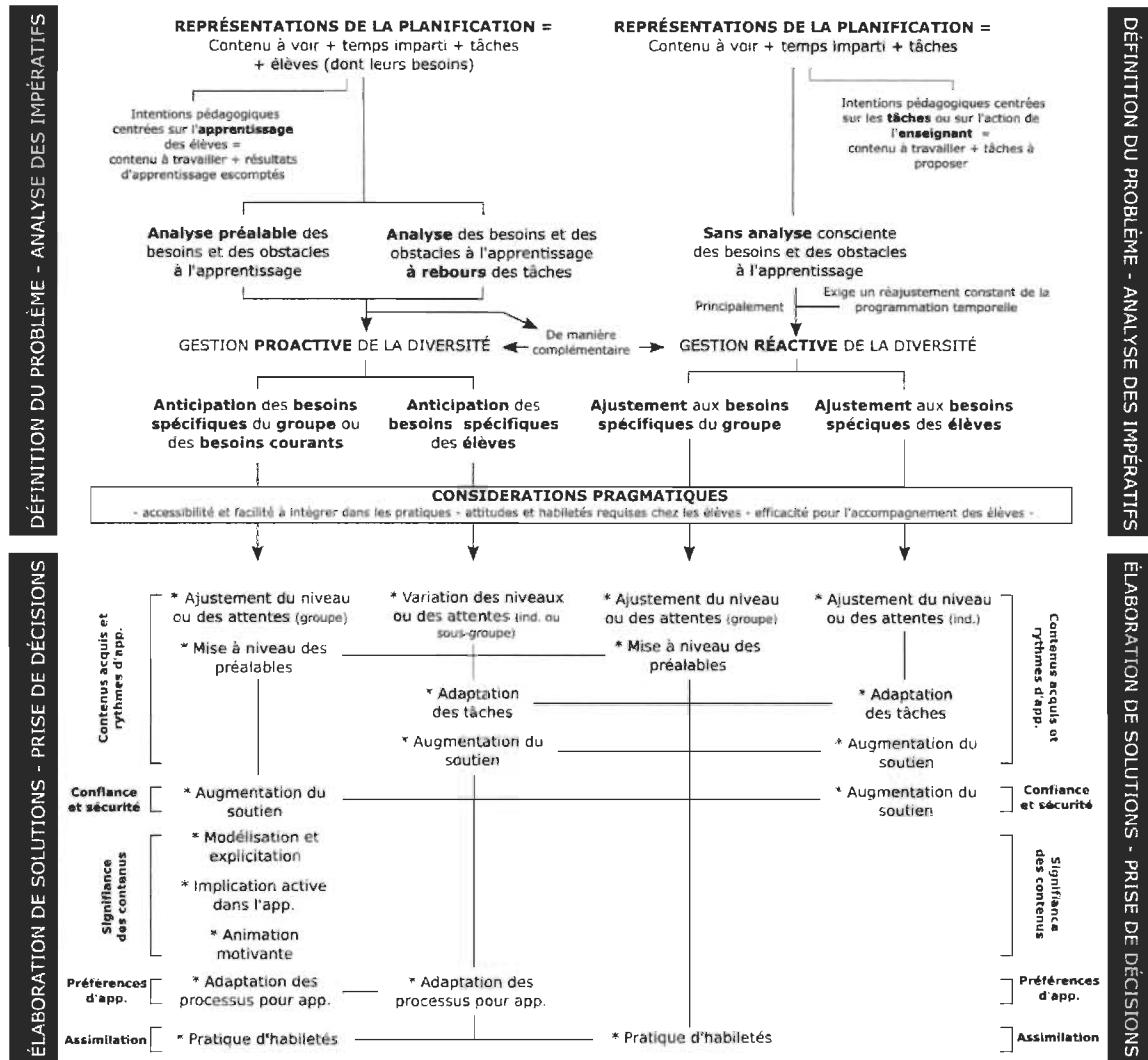


Figure 7 Des tendances décisionnelles selon l'orientation des pensées planificatrices et l'angle d'analyse des besoins, en passant par le filtre de considérations pragmatiques, lors de la planification de l'enseignement pour une diversité de besoins

Comme l'illustre la figure 7, les représentations que les enseignantes ont des stratégies pédagogiques font office de ressources structurantes et se traduisent en considérations pragmatiques qui influencent le choix d'y avoir recours ou non. Ainsi, au-delà des besoins des élèves, les enseignantes considèrent l'accessibilité et la facilité à intégrer les stratégies pédagogiques, de même que les attitudes et habiletés

requises chez les élèves, ainsi que l'efficacité qu'elles leur attribuent pour accompagner les apprentissages des élèves.

4.2 Des tensions vécues lors du processus décisionnel

Pour répondre à l'objectif général de comprendre l'articulation des processus décisionnels et de résolution de problèmes chez les enseignants dans la planification de l'enseignement pour une diversité de besoins, cette recherche vise plus spécifiquement à interroger les tensions associées à ces démarches. À nouveau, les données peuvent être examinées à partir de la dynamique de base du processus décisionnel et de résolution de problèmes (reprise de la figure 3).

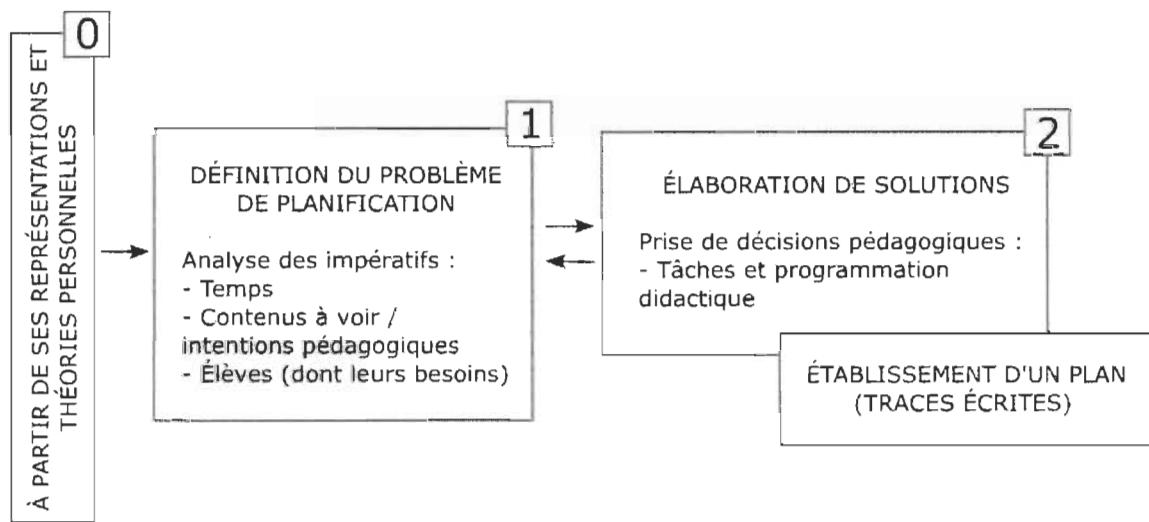


Figure 3 Dynamique de base du processus décisionnel des enseignants

Trois tensions sont reliées à l'étape de définition du problème de planification et d'analyse des impératifs [1] et concernent l'exigence de réfléchir et d'analyser (4.2.1), la difficulté d'adopter une approche consciente et rationnelle (4.2.2), et la gestion du temps coincée entre collectivité et singularité (4.2.3). Deux autres tensions sont associées à ce qui devrait découler de l'élaboration des solutions et donc des décisions planificatrices [2], soit un sentiment de surcharge associée au processus de développement de matériel et de tâches (4.2.4), de même que la contrainte de conserver et d'exposer des traces planificatrices écrites (4.2.5).

4.2.1 L'exigence de réfléchir et d'analyser

Rapidement dans le processus collaboratif, un malaise relatif au processus de planification est apparu en filigrane des conversations. En effet, les attentes d'une pratique planificatrice réflexive dans le cadre du projet, qui découle tant de l'objectif de cerner les pensées planificatrices et des techniques de verbalisation utilisées que des attentes explicites des membres de la direction présente, ont créé un malaise chez les enseignantes. Cette situation était manifeste lors de la troisième rencontre, lors d'une discussion qui a permis d'aborder le sujet. Globalement, les participantes expriment le sentiment de « rester sur leur appétit » et de ne pas pouvoir expérimenter les tâches cogitées lors des planifications collectives puisqu'elles demandent d'être « bâties » ensuite. Elles disent apprécier de réfléchir, mais avoir un côté plus « pratico-pratique ». Le besoin de compléter la boucle des pensées planificatrices pour se rendre à l'action est manifeste à ce moment. Mais surtout, ceci n'est pas étranger au sentiment d'urgence d'agir des enseignantes et au besoin qu'elles expriment que le temps qu'elles investissent soit « rentable » dans la classe. Diane exprime très bien cette logique à la dernière rencontre individuelle, lors d'une discussion sur les besoins éventuels d'autres enseignants qui s'inscriraient dans un processus semblable :

Je sais que si tu n'apportes pas quelque chose de concret à des enseignants, ils n'embarqueront pas. Ils vont décrocher. C'est sûr qu'on est très dans le concret. Qu'est-ce que ça me rapporte dans ma classe? Demain matin, je peux le faire? (RI-L184)

Lise traduit, quant à elle, son propre besoin de ressources à « passer » aux élèves, qui demeure à la fin du processus collaboratif :

Il me manque des idées... C'est peut-être pour ça qu'au début on avait l'impression que tu allais nous donner du concret, qu'on pourrait passer à nos élèves. Là je peux dire que c'est ça [mon besoin]! Ça reste ça! Je suis contente de tout ce qu'on a vécu, ça m'a fait allumer sur plein d'affaires, mais mon besoin immédiat [demeure] encore. (RI-L-706)

Dans ces propos, la lourdeur associée à la réflexion est évidente, en plus du besoin de matériel clé en main.

L'écart entre leurs attentes « pratico-pratiques » et la centration sur la réflexion lors des rencontres s'est aussi manifesté à travers la pression que les participantes ont ressentie en lien à l'utilisation du modèle de résolution de problèmes comme guide pour réfléchir, comme le démontre l'échange suivant :

- En tout cas, moi je trouvais que ça me stressait. Hier je me suis assise et là je me disais...
- Faut que je rentre dans la bonne case, là!
- Oui!
- On peut-tu parler! Moi je suis comme plus verbale, là!
- Ce que [la directrice] apporte, je trouve ça intéressant. Ça m'enlève un peu un poids sur les épaules.
- [...]
- Oui, mais je m'étais mis comme un genre de petite pression. J'avais l'impression de faire comme mon petit travail universitaire! [Rire] (R3-L603)

Ceci permet de comprendre que lorsque la réflexion est imposée, elle peut d'autant plus représenter un défi, tout comme la réflexion en formation initiale à l'enseignement semble le faire. Des situations semblables vécues dans d'autres écoles à partir de réflexions imposées des directions sont aussi rapportées par les enseignantes, qui semblent avoir une réaction commune : « C'est sûr que les enseignants disaient, ah c'est lourd! Mais ça a un but pour toi. Des fois ils le voyaient d'une autre façon. » (R5-L209) « Des fois ça nous "pesait" un peu, mais dans le fond c'est une richesse. Des fois on ne le voit pas sur le coup. » (R5-L1191) Lors de l'entretien individuel final, Lise explique avoir eu le sentiment de « se faire cuisiner » et que la présence des membres de la direction ajoutait un « décorum » qui contribuait à la lourdeur du processus imposé : « Il me semble que ça faisait bien du monde pour qu'on jase comme dans notre salon! » (RI-L744) Toujours de manière à illustrer l'exigence d'une planification réfléchie, Diane exprime pour sa part une certaine relativité par rapport aux décisions pédagogiques, probablement pour manifester son inconfort relatif à l'importance accordée au fait de réfléchir ses décisions. En effet, elle considère que l'enseignement est davantage une profession d'essais-erreurs, comme le démontre sa réaction à un questionnement de Lise :

- Parce qu'à la place de partir du tout, on aurait pu juste choisir une affaire...
- Bien, moi je ne pense pas qu'on aurait dû! J'ai de la misère avec ça. Je me dis, on est en enseignement, là... Ce sont des essais. C'est correct aussi comme ça je pense... (R3-L188)

En peu de mots, d'un côté se manifestent chez les enseignants un besoin et des attentes liés à l'action immédiate, ce qui engendre une certaine résistance à une réflexion consciente qui n'est pas nécessairement rentable sur le coup dans la classe. Cependant, de l'autre côté se manifeste aussi le désir de prendre le temps de réfléchir davantage. Un enthousiasme était d'ailleurs notamment perceptible lors de la première rencontre collective : « Je trouve ça le *fun* qu'on ait fait ça parce que ça me fait réfléchir et je trouve qu'en enseignement, on n'a pas de temps pour ça. On ne le fait pas souvent; on passe par-dessus des choses. » (R1-L1173) Après la discussion de la troisième rencontre, où les enseignantes ont manifesté une « saturation » de réflexion, la directrice réitère la chance qu'elles ont de prendre ce temps d'arrêt, comme elles le mentionnaient à la première rencontre :

Ce temps-là qu'on prend, c'est du temps pour avoir des discussions qu'on n'a pas dans le quotidien et dans le roulement. Il n'y a personne d'autre dans l'école qui prend ce temps-là pour avoir ces discussions-là autour de la pédagogie. (R3-L669)

Ce à quoi les enseignantes donneront leur assentiment. Lise rapporte d'ailleurs lors de la rencontre individuelle avoir apprécié ce temps d'arrêt et de réflexion en groupe :

Se retrouver en gang... On a toujours su toutes les trois qu'on n'est pas pareilles et c'est tant mieux! On apporte toutes quelque chose de différent. Mais se retrouver et avoir du temps ensemble pour jaser, mettre au clair des choses... Oui, on voudrait avoir du temps pour concevoir, mais juste de le dire. On fait beaucoup de temps, mais on n'a jamais de temps. Moi, c'est le constat que je fais, puis ça me fait dire il faut que je m'arrête, [que] j'analyse un peu ce que je fais. (RI-L731)

Les participantes admettent d'ailleurs que leurs années d'expérience en enseignement les éloignent parfois de cette réflexion : « Le danger de ne pas planifier (dans le sens de réfléchir), c'est d'être confortable dans nos pantoufles là aussi! » (R1-L623) En contrepartie, le fait de recevoir des stagiaires en enseignement contribue à les rapprocher de l'analyse de pratiques et de la réflexion, leur offrant ainsi « un petit miroir ». L'échange suivant démontre qu'elles constatent avoir abandonné des pratiques profitables :

- Tu ris, mais moi je vais vous dire un petit secret! J'ai ressorti des planifs de stagiaire. Au début on trouve ça... Heille regarde! Tu sais les travaux à l'université, là! C'est long. Ils en font, puis ils en font... Après avec ça je me suis dis, je vais ressortir ça juste pour la formulation, pas pour l'activité. Mais à un moment donné, quand tu es dans le roulement, on le fait plus spontanément ou pas du tout.
- On ne le fait pas...

- C'est parce qu'on sait où on s'en va, on a l'expérience [...] Puis, nos stagiaires nous le disent, c'est long! Il faut tout décortiquer. Mais quand tu regardes ça, ça ressemble un peu [à ce qu'on fait ici].
- Même le retour sur l'activité! Même ça! Qu'est-ce que j'aurais dû faire de différent? Qu'est-ce que je peux améliorer? On ne le fait pas, mais dans le fond ça apporte beaucoup de modifications à ton enseignement. (R3-L1554)

Le rapport entre l'action immédiate et la réflexion planificatrice est donc marqué par la reconnaissance de la valeur de l'un et de l'autre. Cette situation amène les enseignantes à aborder un équilibre à trouver entre les deux, notamment parce qu'elles doivent constamment réajuster la programmation temporelle en fonction de ce qui se produit réellement dans l'action (voir 4.1.1.4). À ce sujet, lorsque l'hypothèse d'un tiraillement entre les pensées planificatrices et ce qui se passe réellement dans l'action leur a été exposée dans l'analyse en construction, elles ont interrogé l'utilisation de ce mot :

On dirait que c'est le mot « tiraillement ». Tu l'as présenté comme si on ne savait pas trop sur quel pied danser. Au contraire! Je me permets d'aller sur un pied puis de revenir [...] Ce n'est pas que je ne me sens pas bien, c'est comme un équilibre. Essai, erreur, essai, erreur. C'est comme ça que je le vois. C'est là oui, mais ce n'est pas un obstacle. On y va! On essaie! On découvre d'autres choses et on s'ajuste! Et en continuité tout le temps. (R4-L132)

Chantale exprime particulièrement bien cet équilibre qu'elle tente de garder :

Je suis très spontanée [avec claquement de doigts]. Je n'ai jamais été très forte à tout planifier. C'est planifié dans ma tête! Mes décisions sont prises, mais restent [flexibles]. Je sais qu'il y a des enseignantes qui sont très cartésiennes et tout doit être cédulé. Moi je suis capable de dire on se revire, on fait d'autres choses. Ça a des bons et des mauvais côtés aussi... Parce que c'est sûr, des fois tu n'as pas toujours pensé à la différenciation et c'est ça qui m'a permis cette année [d'aller plus loin]. (RI-L1133)

En somme, une ambivalence se manifeste entre l'importance reconnue de la réflexion et les besoins liés à l'action immédiate, notamment due à l'urgence d'agir auprès des élèves, ce qui suppose un équilibre à trouver entre la part de réflexion et de spontanéité dans les décisions pédagogiques.

4.2.2 La difficulté d'adopter une approche consciente et rationnelle

Un flou s'est manifesté entre un raisonnement conscient et l'intuition dont les enseignantes font preuve, amenant à penser qu'il s'avère difficile de tracer les frontières entre les pensées préactives et celles réalisées dans l'action. Effectivement, les enseignantes prennent des décisions sans nécessairement être conscientes qu'elles le font, ce que Chantale et Lise réalisent lors de la dernière rencontre collective :

- Des fois, on le fait spontanément. C'est juste de faire l'inverse et de décorquer ce que je fais, et je suis capable [de le nommer ensuite].
- Qu'est-ce que je fais! Juste ça! (R5-L1072)

Un des constats des participantes vers la fin du processus concerne cette conscience de prendre des décisions planificatrices. Lise explique avoir réalisé être « plus planifiée [qu'elle ne le] pensait. Que c'était même un besoin ». (R5-L1147) Chantale, de son côté, constate au moment de discuter du portrait de l'analyse de ses logiques d'action qui lui est présenté à la rencontre individuelle qu'elle intègre inconsciemment ses décisions planificatrices :

Quand je le regarde comme ça, je m'aperçois qu'on dirait que je le planifie et que je ne m'en rends pas compte. Parce que tu m'aurais posé la question... Je suis tellement... Je sais où je m'en vais, c'est comme imprégné, donc on dirait que c'est planifié, mais c'est comme pas planifié. (RI-L949)

D'ailleurs, cette prise de conscience l'amène à se sentir cohérente et fière. Force est de constater que les pensées planificatrices sont omniprésentes, mais sans être toujours conscientisées. Effectivement, à savoir quand les participantes planifient, elles répondent à tout moment :

- Période libre, le matin, le soir, même en écoutant la télé! Des fois il y a des choses qui nous viennent. Des fois je me réveille la nuit, je me dis je vais faire ça de même! C'est vrai!
- Moi aussi je faisais ça! Quand j'enseignais, ma journée se *settais* dans ma demi-heure de route le matin.
- Moi des fois, je me couche le soir et je *set up*. On planifie tout le temps! (R1-L596)

Cette situation contribue sans doute au fait qu'il soit difficile de nommer ses décisions. Ce difficile accès au raisonnement des enseignantes s'est manifesté à différents moments dans le cadre du projet. Notamment, lors d'une activité réflexive pour réaliser un retour sur des tâches mises en place par les participantes, elles ont trouvé l'exercice ardu, même si elles reconnaissent à la fin apprécier davantage cette structure pour analyser leurs pratiques que le modèle de résolution de problèmes : « Moi,

je t'avoue, je suis comme... Attends un peu. Ça ne me vient pas, là! » (R5-L247)
 « C'est un peu difficile parce que je suis quelqu'un d'hyper spontané! » (R5-L274)
 Lise exprime particulièrement bien le fait que de conscientiser demande un effort :
 « Quand on parlait du "penser d'avance", je ne pouvais pas te donner d'exemples de ce que je faisais! On dirait je le fais et je l'oublie! » (RI-L509) Elle raconte un peu plus tard avoir trouvé difficile de réaliser qu'elle n'était pas toujours consciente de ce qu'elle fait, et considérer que cette démarche, bien qu'elle soit intense, puisse être utile à tous les enseignants :

Je trouvais ça intense. Puis je me disais, allume! Mais en même temps, je ne suis pas quelqu'un qui a de la difficulté à parler. Mais là, ça ne me venait pas facilement. Et je me dis, ce que ça veut dire, c'est que je ne le sais pas ce que je fais. Je pense qu'au niveau de prendre conscience, ça peut servir à tout le monde. (RI-L721)

Notons qu'à la fin de la quatrième rencontre, tout comme le fait Lise à la fin de la cinquième rencontre, Chantale explique avoir réalisé l'importance de conscientiser ce qu'elle fait intuitivement et souhaiter planifier plus consciemment :

Depuis la dernière rencontre, ce n'est qu'une prise de conscience de plus en plus, un questionnement [que] tu fais [habituellement de manière] spontanée. [...] Moi, ça me fait beaucoup réfléchir sur ma profession et ma façon d'agir pédagogiquement. (R4-L1151)

Au final, les frontières semblent difficiles à tracer entre les pensées préactives et celles ayant lieu dans l'action, ce qui crée un flou entre le raisonnement conscient et l'intuition, et suppose un effort supplémentaire pour conscientiser les décisions.

4.2.3 La gestion du temps coincée entre collectivité et singularité

Comme il a déjà été mentionné, lorsqu'elles portent un regard sur les besoins de leurs élèves, les enseignantes alternent entre une analyse selon une démarche globalisante (collectivité) et selon une démarche individualisante (singularité), cette dernière étant plus souvent associée aux quelques élèves qui rencontrent des difficultés. Ceci amène donc les enseignantes à balancer leur attention entre ces deux entités (les élèves ou l'élève) selon le moment et selon la situation. Les discussions ont permis de démontrer que ce processus amène parfois quelques tensions dans le rôle qu'elles

s'attribuent et dans leurs manières de gérer le temps de classe. À titre d'exemple, Diane, qui choisit de planifier pour « la moyenne », se questionne sur son rôle en lien aux élèves n'ayant pas les acquis pour être en cinquième année :

Jusqu'à quel point aussi on est capable en tant qu'enseignant? Il y a des limites aussi. C'est quoi les limites de l'enseignant, c'est quoi qui nous appartient puis c'est quoi qui appartient à l'orthopédagogique aussi? [...] Si tu adaptes [et qu'il] faut que tu fasses de la 3^e année, de la 4^e, de la 2^e, de la 1^{ère}... (R3-L26)

Afin de justifier un rôle plus centré sur la collectivité que sur les singularités, les participantes abordent la crainte de « niveler par le bas », l'importance de se centrer sur le niveau de contenus acquis de la majorité et de maintenir des attentes et exigences égales pour tous. L'échange suivant, entamé par la directrice, en est une manifestation très éloquente :

- Quelque chose qui est important à mon sens, [c'est qu'il] ne faut pas que notre 20 % nous amène à niveler par le bas.
- Non!
- Donc, ton intention doit rester la même! Avoir des attentes élevées pour les élèves, c'est ça aussi! Il ne faut jamais planifier pour le 20 %. Ce qu'il sera capable d'aller chercher ce 20 % là [d'élèves en difficulté], il aura nivélé par le haut. (R3-L1468)

Rappelons que Lise a de son côté plutôt fait le choix de planifier son enseignement en fonction des élèves en difficulté de son groupe. Diane, qui situe clairement son rôle par rapport à la moyenne, considère que ce réflexe d'enseigner en fonction du niveau des élèves en difficulté est plus fréquent chez les enseignants ayant de l'expérience auprès de cette catégorie d'élèves :

Je ne veux pas avoir de préjugés, mais souvent un orthopédagogue qui enseigne au primaire va souvent partir des plus faibles. Mais tu ne peux pas faire ça, sinon tu ne finiras plus! Ce n'est pas lui ton portrait d'élèves, le portrait de ta majorité. C'est ça ton élève moyen. (RI-L134)

En plus de se manifester dans le fait de choisir en fonction de qui sera conduit l'enseignement, ce positionnement relatif à leur rôle amène aussi les participantes, à différents moments, à aborder le sentiment de devoir abdiquer pour certains élèves. Effectivement, le temps dont certains auraient besoin pour répondre aux attentes et aux normes en lien à un contenu apparaît irréaliste aux enseignantes relativement à la progression du groupe-classe et à la programmation temporelle à suivre. Cette situation amène parfois les participantes à devoir choisir de cesser d'investir du temps pour certains élèves :

Je pense que ce n'est pas le fait de ne pas vouloir, mais c'est de se projeter. Un moment donné tu te dis, j'ai planifié mais je n'ai pas réussi à finaliser ce que j'avais à faire [...]. Ou peut-être que des fois je veux trop intégrer ceux qui ont de la difficulté. Puis à un moment donné, c'est ça qui me fait comme retarder. Des collègues [m'ont déjà dit de] lâche prise! Tu veux plus qu'eux autres, là. Elle est où la [limite]? (R1-L711)

Un moment donné, tu ne peux pas passer 300 heures... (R3-L1418)

Des fois il y en a qui ne finissent jamais. Le rythme? Peut-être [que c'est] ça qui dérange le plus, parce qu'il faut mettre une limite. Il y en a qu'à Noël, ils n'auraient pas fini. [...] Parce qu'à un moment donné, tu ne peux pas enseigner avec une minorité. C'est impossible! Si tu fais ça, tu ne t'en sortiras jamais. Tu vas rester toujours sur [le même contenu]. (RI-L126)

Cesser d'investir du temps fait aussi écho à la nécessité que les enseignantes ressentent d'accepter que tous n'arriveront pas à atteindre les exigences :

- Penser à nos élèves qui ultimement n'y arriveront peut-être pas, bien c'est parce que ce n'est pas pour eux autres qu'il faut que tu planifies.
- Non!
- Il ne faut pas que tu les oublies dans ta planification, mais tu ne vas pas multiplier les activités. Quand 80 % de tes élèves ont compris, ça ne donne rien de t'acharner puis de continuer.
- Non! (R3- L1445)

Lise ajoute elle aussi faire son possible tout en reconnaissant que certains n'y arriveront pas : « Je sais qu'il y en a deux, trois qui n'y arriveront pas. Mais j'essaie que tout le monde comprenne, au minimum. » (RI-L325) Cette situation ne semble pas des plus sereines pour cette dernière, qui raconte une situation avec un groupe-classe particulièrement difficile auquel elle a enseigné il y a quelques années :

J'ai l'impression de passer vite. C'est comme de mettre une couche de peinture et de dire : « ah c'est pas pire! Je pourrais en mettre deux, mais je vais arrêter à une ». Je sens [qu'il y a] certaines personnes que j'ai, pas abandonnées, mais j'ai dû faire des choix. Et ça, j'ai trouvé ça moins intéressant. (RI-L882)

D'un autre côté, avant de « lâcher prise », les enseignantes expliquent avoir confiance que l'élève n'ayant pas atteint les exigences aura l'occasion de retravailler ce contenu ultérieurement, comme le démontre l'échange suivant :

- Mais je me dis que je vais le réinvestir. Là, on écrit un texte, c'est plus difficile. On s'est donné des moyens. Bien, à la 3^e étape, on reprendra ça avec lui, cette partie-là!

- On y va aussi. Tu sais c'est 4-5. Tu ne peux pas aussi bloquer tout ça pour 4-5! On passe, puis eux autres on reviendra, on fera de la récupération. On donnera autre chose... (R3-L1427)

Si ce n'est pas avec les enseignantes elles-mêmes que les élèves retravailleront ces contenus, dans certains cas, ce sera l'année suivante. Effectivement, cette idée de ne pas « s'acharner » s'associe également au fait d'envisager le redoublement : « on commence à lâcher prise parce qu'on sait où il s'en va » (R5-L233). D'ailleurs Lise considère que cette option n'est pas suffisamment envisagée et qu'elle se sent alors dans l'obligation d'aller traduire la situation à l'enseignant qui l'accueillera dans sa classe ensuite :

Je ne comprends pas pourquoi je dirais « heille tant pis, tu avais juste à comprendre vite! Tu comprendras l'an prochain! » Et c'est justement quand on fait passer des jeunes qu'on trouve que ça ne marche pas... Moi je ne me sens pas à l'aise. Je vais voir le prof et je dis écoute, cet enfant-là, oublie ça, il n'est pas de niveau. Mais il est rendu là. Je trouve que c'est plate parce que souvent on le laisse passer et je trouve que pour l'autre, ce n'est pas mieux après. (RI-689)

Reconnaitre que certains élèves n'atteindront pas les exigences amène aussi à chercher à valoriser ce qui est tout de même réussi, comme nous pouvons le constater dans l'échange suivant :

- le 20 % [d'élèves qui n'auraient pas compris], j'essaie, lui dans ce qu'il est, de l'améliorer le plus que je peux. Bien lui, il n'est pas capable de séparer les paragraphes, je ne peux pas m'acharner! Toi, tu as quand même trouvé ça. Je vais l'amener quelque part où je peux l'amener. Tu ne sauveras pas le monde!
- Bien, c'est pour ça comme Diane disait, le récit en 5 temps; pour un élève c'était même difficile de les identifier, en plus de les mettre en ordre. Au moment où je suis, il peut les identifier, mais de là à les mettre en ordre... Au moins il peut les identifier. Ça arrête là! Je vais lâcher. Le temps, un moment donné...
- Mon 20 %, je me dis cet élève-là il est là, moi ce que je veux, c'est l'amener au moins là. J'ai fait une part. [...] Parce qu'ils partent de loin ces élèves-là, il ne faut pas l'oublier! Puis ils n'arriveront peut-être pas au top, mais ils vont peut-être faire quelque chose d'extraordinaire dans leur vie, ça n'a rien à voir. Mon but c'est qu'ils vivent des petites réussites, puis des fois je leur dis : mon homme, tu es parti de loin! Regarde tout le chemin que tu as fait! Sois fier de ce que tu es! (R3-1453)

En résumé, compte tenu de la programmation temporelle à respecter, une tension se manifeste entre l'attention à accorder au groupe-classe (collectivité) et l'attention à apporter aux élèves (singularités), ce qui amène les enseignantes à devoir prendre

position quant au rôle qu'elles se donnent et à trouver leur équilibre dans cette décision.

4.2.4 Un sentiment de surcharge associé au processus de développement

Il a déjà été mentionné que les participantes auraient souhaité utiliser le projet pour développer des ateliers sur les fractions en mathématiques, qu'elles ont vécu une déception associée au fait qu'il ne leur a pas été fourni de matériel clé en main, et qu'un réflexe en planification de l'enseignement est de se centrer sur les tâches à proposer aux élèves ou à développer, amenant parfois à considérer que planifier est synonyme de développer, « monter » du matériel, « bâtir » des tâches. Le processus de développement est donc au cœur des pensées planificatrices et il représente une surcharge pour les enseignantes qui ont le sentiment de ne pas avoir le temps de le faire. Cette situation explique en partie une certaine déstabilisation qui s'est vécue tout au long du projet. Lors de la présentation des premières hypothèses d'analyse au début de la quatrième rencontre, il leur a été présenté l'idée selon laquelle l'étape de développement et de production s'avère non négligeable par le temps qu'elle exige, et que ce temps peut constituer un obstacle suffisamment grand pour que les tâches planifiées ne soient pas actualisées. À cela, Lise répond avec aplomb :

Je suis tout à fait d'accord avec ça! Mon problème c'est ça; c'est que je veux bien, ça me tente, je suis allumée sur plein de choses. Mais plein de choses, dans le temps, même si je donne le plus de temps que je peux, je n'y arrive pas. Donc c'est de ça qu'on parlait avec [la directrice] la dernière fois. Le fait qu'on avait besoin d'avoir du temps pour pouvoir construire des choses. En surplus que du temps qu'on donne déjà. On ne se dit pas, je ne développe pas parce que je n'ai pas de temps à mettre là-dessus! C'est plus je donne le temps maximum, puis je n'y arrive toujours pas, malgré tout, à tout faire ce que j'aimerais faire. (R4-L41)

Face à ce besoin de temps, la directrice avait d'ailleurs proposé aux participantes lors de la rencontre précédente d'adresser une demande de libération afin de se réunir et développer du matériel. Même si elles n'ont finalement pas donné suite à cette demande, la suggestion a eu l'effet de diminuer le niveau de frustration lié au manque de temps. Les enseignantes ont le désir de développer pour actualiser leurs décisions planificatrices, mais elles se sentent « coincées » : « Bien c'est sûr que je voudrais en faire plus! Il y a des choses que des fois, la tête me part puis là, oui je voudrais

planifier et je me sens coincée. Ce serait mieux, mais je manque de temps, pour développer, produire. » (R4-L1158)

Lors du retour de la dernière rencontre collaborative sur le processus du projet, la directrice mentionne un changement qu'elle a perçu qui amène les enseignantes à aborder une pression qu'elles ressentent en lien au développement de matériel:

- Ce que j'ai observé, c'est le passage « on s'en vient s'assoir ici, puis planifier égale monter du matériel ». Non. Planifier, c'est se placer au-dessus de ça, au-dessus de « je voudrais avoir tout plein de petites activités bien montées ». On l'a vu! La grosse rencontre. Je l'ai senti moi cette pression-là. Et j'ai aussi senti une espèce de soulagement.
- [...]
- Il y avait comme une pression.
- Puis une pression que vous vous mettiez. Mais qu'à partir du moment où on a mis les choses plus claires...
- Moi je pense que c'était une fausse conception que tu te fais. Ah il me semble pour être capable, je vais m'en aller planifier et monter du matériel. Je ne te dis pas qu'il n'en faut pas! C'est sûr que ce serait le *fun* aussi.
- Mais là, on est ailleurs. (R5-L1048)

Ainsi, partant de l'impression qu'elles devaient indubitablement développer des tâches ou du matériel pour prendre en compte une diversité de besoins, l'importance du développement de tâches et de matériel s'est modulée au fil des rencontres, comme l'explique Chantale :

Au début, on est arrivé avec une logique de vouloir tout changer. Finalement, juste à partir de la situation qu'on a donnée en maths tantôt, [...] on n'a pas eu à s'assoir pendant des heures à faire ça. Déjà, ça pour moi, c'est quelque chose qui est intéressant. Une démarche [plus accessible]. De vouloir produire, d'avoir du temps... Oui, il y a une partie. Mais encore là, l'équilibre. Au début je le voyais peut-être plus : faut que je prépare ci, ça! Les ateliers, les ci les ça! Puis que finalement... (R5-L1033)

Pour diminuer la surcharge associée au développement de tâches et de matériel, les participantes abordent aussi l'idée de se contenter de ressources pédagogiques moins abouties :

- On peut des fois les travailler sans les plastifier. Des fois j'abandonne ça, mais je fais le même concept. Je suis moins fière.
- [...]
- C'est soit je le fais wow wow wow, mais je ne réponds pas à un besoin d'apprentissage et de motivation tout de suite [parce que je prends le temps de le développer parfaitement]. Je suis aussi bien de le faire là [mais avec du matériel imparfait]. (R4-L920)

Aussi, elles abordent la possibilité de miser sur la collaboration pour partager les responsabilités de développement du matériel et des tâches, ou encore partager du matériel déjà conçu. Toujours dans l'idée de diminuer la surcharge associée au développement pour lequel elles manquent de temps, les participantes envisagent certaines stratégies pédagogiques qui sont moins exigeantes en développement. Ceci n'est pas sans rappeler la considération de l'accessibilité et de la facilité dans le recours ou non à une stratégie (voir 4.1.4.1).

C'est donc dire que le processus de développement de matériel et de tâches est au cœur des pensées planificatrices, et il serait mal venu de négliger l'impact de cet enjeu dans les décisions planificatrices. D'ailleurs, une dernière stratégie abordée par les participantes est d'utiliser des ressources pédagogiques existantes telles que les manuels scolaires : « Sans manuel, on courait après notre souffle. » (R1-L57) Dès la première rencontre collaborative, un malaise a émergé concernant l'utilisation de ce type de ressources pédagogiques. Si, pour certaines, le manuel s'avère « un soutien », une façon de se « libérer », une ressource les empêchant de partir à la recherche d'exercices à photocopier ou à imprimer pour l'étape de consolidation et d'assimilation, pour Chantale, il est une contrainte. Elle explique vivre un « dilemme » parce que cela ne fonctionne tout simplement pas avec sa façon d'enseigner :

Moi, je suis un peu anti manuel. Pas anti, mais comme je dis, je pars d'une façon depuis x années. Et pourtant, j'ai déjà travaillé dans mes débuts avec des manuels scolaires. Je ne te dis pas que ça a seulement des désavantages; ça vient comme appuyer. Mais pour moi, ça me freine. Ça m'éteint. C'est clair! Et je l'ai constaté cette année! Et même si on me dit oui, mais c'est un complément. Peu importe. Je sais qu'on en a besoin, mais on est capable de monter, faire autre chose. Ça c'est une grosse préoccupation. Moi, je suis très confrontée depuis que je suis ici. Et je suis en remise en question. (RI-L801)

De surcroit, elle ajoute que la séquence et la progression proposées dans le manuel ne correspondent pas toujours à celles de ses élèves, en plus de ne pas toujours être conforme à la progression des apprentissages : « Tu as beau dire conforme à la progression des apprentissages, il y a des éléments qui manquent selon tes lunettes d'enseignante. » (R1-L1186) La directrice ajoute quant à elle que cette ressource pédagogique vient nécessairement avec des obligations :

Force est d'admettre que si vous avez un manuel, c'est une contrainte. Toi, tu le vois peut-être plus contraignant, mais ça reste que la contrainte est là pour

tout le monde. On s'est doté d'un matériel : il faut minimalement l'utiliser. (R3-L149)

Lise précise toutefois qu'il convient d'utiliser les manuels avec jugement : « C'est comme un livre de recettes, je ne fais jamais une copie conforme de la recette. » (RI-L670)

En résumé, le développement et la production des tâches et du matériel nécessaires à l'actualisation de la programmation didactique élaborée semblent au cœur de l'acte de planification et engendrent un sentiment de surcharge. Cependant, ce processus représente parfois une liberté appréciée par rapport à l'utilisation exclusive de ressources pédagogiques clés en main telles que les manuels scolaires.

4.2.5 La contrainte de conserver et d'exposer des traces écrites

À l'intérieur du processus collaboratif, les traces écrites des planifications sont apparues une thématique délicate à aborder. Dès la première rencontre, alors qu'on avait demandé aux participantes d'apporter un exemple de traces écrites d'une activité ou d'une série d'activités planifiées pour une diversité de besoins, et ce, indépendamment de la forme qu'elles priorisent (liste à points, plan mensuel, schéma, tableau, etc.), elles ont plutôt proposé de raconter verbalement des activités :

- On est en période d'examen. Je suis honnête, là.
- Je peux te parler de ce que j'ai fait récemment...
- On a apporté nos grosses traces [en référence au manuel scolaire]. Non [c'est une blague], mais on a apporté nos supports. Mais on n'a pas...
- Je peux peut-être partir de ce que j'ai fait pour les fractions? (R1-L205)

Face à cette situation, la directrice émet l'hypothèse qu'il y a probablement une gêne à montrer ses traces planificatrices, qui ne sont peut-être pas suffisamment formelles pour qu'on soit à l'aise de les montrer à un groupe constitué de ses pairs, des directrices et d'une chercheuse. Ainsi, la tâche de formaliser ces traces pouvait représenter un ajout, comme l'explique Chantale : « Mais comme au début on s'est sentie comme si, mon dieu, il fallait préparer des affaires. Faut faire si! Et avec du recul, je n'avais pas à le préparer; j'avais juste à regarder mes choses... » (RI-L1143) Cette situation dénote aussi une certaine représentation des attentes par rapport aux

traces écrites qui découle d'une approche de la planification en termes de leçons et qui est encore très présente en formation initiale à l'enseignement. D'ailleurs, toutes s'entendent pour dire que les traces planificatrices en contexte universitaire sont très différentes de ce qu'elles font réellement, donnant l'impression qu'elles ont besoin de justifier qu'elles fonctionnent différemment :

Mais de laisser des traces... Tu sais, ce n'est pas tout détaillé, pas comme une planification d'une stagiaire, là! Moi je n'ai pas ça! (RI-L1055)

Moi [l'université] ça m'a écoeuré de la planification. Ça ne finissait plus. Puis je me disais voyons donc! Il n'y a pas un prof qui fait ça! 15 pages pour une période d'ECR [éthique et culture religieuse]. Je trouvais ça plate! (RI-L565)

La directrice abonde dans le même sens et explique que l'utilisation du canevas universitaire est lourde dans le quotidien et ne met pas l'accent sur ce sur quoi les enseignants doivent vraiment porter leur attention : les besoins des élèves.

Toujours pour illustrer la contrainte que peut représenter le fait de conserver des traces planificatrices écrites, Chantale explique que dans le contexte scolaire bénéficiant d'un Programme d'éducation internationale où elle a enseigné pendant plusieurs années, les obligations de revoir les planifications et de garder des traces lui ont donné une « petite écoeurantite ». Lise, quant à elle, ressent très fortement cette contrainte : « Le problème d'écrire, ça reste un problème d'écrire... » (R3-L736) Lors de la dernière rencontre collective, elle mentionne avoir réalisé « que malgré [sa] grande spontanéité [elle] pouvait davantage laisser des traces. » (R5-L1147) Elle explique :

Avant, je l'avais plus en tête, puis je me mettais un titre, exemple. Là, je suis plus à me les écrire même si c'est vite vite. Je me suis fait des feuillets brouillon. J'ai écrit tout ce que j'avais dans ma tête. Ensuite, je reviens et je fais des crochets. Ça je l'ai fait. Avant je l'avais plus en tête. (R5-L1079)

D'ailleurs, le projet permet de mettre en lumière que les manières de fonctionner pour garder des traces écrites sont très différentes les unes des autres et elles dépendent grandement de la façon dont les participantes organisent leur enseignement. Effectivement, Lise, qui donne une grande importance à la manière dont elle anime ou explique les contenus, mentionne garder des traces très succinctes de ses décisions concernant l'animation, lui donnant l'impression de ne pas « réellement écrire » :

Je pars tout le temps, exemple, de ça devrait être quoi la notion à voir. Là, je me dis avec ça, premièrement, qu'est-ce que je vais leur dire, pour leur expliquer. Et là, je le mets dans ma tête. Parce que souvent je le l'écris pas. Ça c'est encore un défaut. Je l'écris en gros, là. Je me mets des tirets, des mots-clés. (RI-L559)

Lorsqu'à propos, il arrive aussi que ses traces planificatrices sous forme de liste à points soient reliées à une thématique qu'elle pourra traiter dans les différentes matières scolaires. Chantale, qui fonctionne davantage en interdisciplinarité et en projet, explique conserver des traces sous forme schématique pour mieux illustrer les liens :

Pour des nouveaux projets, bien, je vais l'écrire sur une grande feuille 11 x 17. Là je dis, dans ma semaine, je suis dans mon projet d'univers, j'ai 5 lectures d'écrites. Ensuite en maths, si je veux faire ma station spatiale, ça c'est l'aire et le périmètre. En arts : « et si c'était vrai », c'est comme un bonhomme extraterrestre, c'est mes arts! Mes sciences, ok ma démarche... Admettons que j'ai une feuille comme ça, c'est global! Mais là je te parle d'un projet que je connais. Donc, toi tu arrives et je m'absente, bien tu aurais ça. Toi, pour les deux prochaines semaines, c'est ça que tu as à faire. (RI-L1062)

L'enseignante précise qu'il ne s'agirait maintenant que d'ajouter à l'aide d'une étoile ses décisions prises de manière à répondre aux besoins des élèves. Pour sa part, Diane explique garder des traces de ses décisions directement dans des organisateurs temporels. Ainsi, elle a d'abord un plan de l'étape dans lequel elle inscrit les contenus à voir selon les matières scolaires (p. ex. lire, écrire, probabilité et mesure) ainsi que quelques tâches et ses évaluations. Ensuite, elle a un plan mensuel dans lequel elle classe les tâches par semaines et selon les matières scolaires, elle y inscrit les leçons qu'elle fera ainsi que les devoirs à la maison qu'elle envisage. Finalement, elle se fait un plan hebdomadaire dans lequel elle place les tâches reliées aux contenus (p. ex. l'accord du verbe avec les mots-écrans). Pour ce faire, elle explique se demander : « Là je vais me dire, comment je pourrais leur montrer ça? Est-ce que je vais faire juste ces pages-là? Ai-je le temps de faire ça? » (R4-L1290)

Il demeure que les enseignantes reconnaissent des avantages au fait de conserver des traces écrites de leurs décisions planificatrices. Notamment, pour Lise, cela permet de conscientiser les décisions et de les mettre à l'épreuve :

Prendre le temps de l'écrire, de laisser des traces pour savoir où tu t'enlines là-dedans. Des fois, juste de le voir, tu te dis que ça ne fonctionnera pas.

Quand tu l'as en tête, des fois tu ne penses pas à tout, ou tu en oublies des petits bouts. Mais le fait de l'écrire... Moi hier j'ai fait ça, ça a pris 5 minutes. (R5-L970)

Aussi, le fait de garder des traces permet d'avoir un point de départ pour l'année suivante et gagner du temps à long terme :

Ce que je peux dire c'est que je recommence chaque année. Puis là je me dis ah je l'ai fait! Qu'est-ce que j'ai fait avec ça? Donc, souvent je rebâti des choses que j'avais déjà bâties. Des fois c'est bien, je me dis c'était pas super si je ne m'en rappelle pas! Mais je devrais des fois me laisser plus de traces pour me souvenir... (RI-L567)

Les enseignantes peuvent aussi garder des traces de leurs décisions qui se sont révélées gagnantes, et ainsi ne pas les oublier :

Parce que moi, j'ai souvent tendance à y aller plus spontané. Sauf que des fois tu oublies. Comme tu me demanderais ce que j'ai fait, je dirais oups! Je ne me souviens plus. Je l'ai fait, mais je ne m'en souviens plus. Et là juste de l'avoir, tu peux t'assoir, quand tu regardes ton portrait de classe cette année, tu dis voici des actions. Je vais me préparer. J'avais déjà essayé ça. C'était fonctionnel, ça allait bien! (R5-L143)

À terme, il convient de retenir que la question des traces planificatrices écrites active une représentation des attentes basées sur l'expérience en formation initiale, ce qui amène un certain malaise par rapport aux manières de faire effectives, beaucoup moins systématiques, et uniques parce que dépendantes de leurs façons d'organiser leur enseignement. Le recours aux traces écrites dans la planification se situe à l'intersection de la contrainte que représente cette exigence et des bienfaits perçus.

4.3 Une illustration : le portrait de trois logiques d'action

Afin d'illustrer trois figures de style dans les variations possibles dans la dynamique de base du processus décisionnel et des tensions qui s'y vivent, cette section se propose de faire le portrait des logiques d'action de Lise, Diane et de Chantale. Quelques informations concernant leur parcours permettent d'abord de situer les enseignantes afin de mieux comprendre leur mode de fonctionnement et leurs habitudes planificatrices, leurs décisions pédagogiques et le raisonnement sous-jacent, ainsi que les tensions auxquelles elles sont sensibles.

4.3.1 Le cas de Lise

Comme il a déjà été mentionné dans la description des participants (voir 3.2.3.2), Lise possède 14 années d'expérience, parmi lesquelles une dizaine se sont déroulées dans le secteur de l'adaptation scolaire et sociale où elle a pu miser sur la relation avec ses élèves, être flexible relativement aux attentes du programme d'étude et s'adapter au rythme des élèves. Cette expérience l'amène à être reconnue pour sa capacité à composer avec une classe « difficile ».

4.3.1.1 Une vue d'ensemble du processus décisionnel

Considérant ce parcours et les expériences qui le jalonnent, Lise a développé sa façon bien à elle de planifier pour une diversité de besoins. D'abord, ses pensées planificatrices concernent surtout l'identification de tâches à proposer aux élèves en fonction des contenus qu'elle cible et la clarification de ses manières d'expliquer ces contenus. Même si elle prend un certain nombre de décisions pédagogiques en fonction de besoins qu'elle a anticipés, ses décisions ne sont pas toujours conscientisées et elle accorde beaucoup de valeur à l'habileté des enseignants à s'adapter aux besoins des élèves et au fait d'être confortable avec ce qui n'était pas prévu (posture réactive). En ce sens, le respect du rythme du groupe et des élèves est important pour elle. D'ailleurs, elle préfère s'assurer de la compréhension en profondeur, se dit très à l'aise de prendre plus de temps que prévu et ne ressent pas trop l'obligation de respecter un temps fictif ou de couvrir l'ensemble des contenus du programme de formation générale. Elle privilégie une planification journalière, écrite au crayon effaçable, compte tenu de l'ajustement constant qu'elle doit apporter à la programmation temporelle, l'amenant d'ailleurs à questionner la nécessité de garder des traces de ces décisions planificatrices, surtout dans un organisateur temporel (p. ex. un calendrier mensuel). Sinon, le fonctionnement de Lise s'arrime davantage avec une liste à points de tâches à réaliser concernant un contenu et reliée à une thématique lorsque possible.

4.3.1.2 Une sensibilité à certaines tensions

Finalement, en ce qui a trait aux tensions qui marquent le processus décisionnel, Lise est particulièrement sensible au défi que représente l'exigence de réfléchir et d'analyser lorsqu'elle planifie, surtout lorsque ce processus est imposé. Elle compose aussi avec la difficulté d'adopter une approche consciente et rationnelle. Être consciente de ce qu'elle fait et de pourquoi elle le fait lui demande un effort d'évocation, tout comme le fait de garder des traces écrites de son analyse des besoins des élèves ou de ses décisions planificatrices. Elle aborde d'ailleurs cet objectif personnel à plusieurs reprises lors du processus collaboratif. Aussi, Lise est très sensible à la surcharge que peut représenter le développement de matériel ou de tâches. Malgré l'impression qu'ils ne sont pas toujours suffisamment significatifs pour les élèves, elle considère que les manuels sont une façon de se libérer de la surcharge du développement de tâches et elle choisit de les utiliser en apportant les modifications nécessaires afin de les simplifier. De plus, le partage d'idées et d'activités est une solution qu'elle mentionne à plusieurs reprises, ce qui traduit à nouveau un besoin de matériel. Finalement, Lise se centre sur des besoins collectifs, mais en modulant son enseignement sur le cheminement des élèves plus faibles de ce groupe-classe. D'ailleurs, elle n'hésite pas à prendre du temps pour bien permettre aux élèves d'atteindre les exigences. Il arrive toutefois qu'elle ait le sentiment de ne pas pouvoir « prendre le temps » avec tous ses élèves, ce qu'elle trouve inconfortable.

4.3.1.3 Des décisions pédagogiques et le raisonnement sous-jacent

Lise s'appuie sur un certain nombre de besoins courants pour prendre des décisions pédagogiques. Par exemple, elle considère que les élèves ont couramment besoin d'exemples pour concrétiser ce qui est abstrait, à cause du peu de signification des contenus. Ainsi, elle décide de modéliser des façons de faire et de fournir des exemples très concrets, dans un langage que les jeunes comprennent, pour expliquer les contenus plus abstraits. Toujours en réponse au peu de signification de certains contenus, elle planifie en gardant en tête que les élèves doivent avoir du plaisir pour apprendre et faire des liens entre les contenus et leur vie réelle. En ce sens, elle

considère que les manuels scolaires ne présentent pas toujours les contenus de manière significative et synthétique pour les élèves.

De plus, Lise s'appuie aussi sur des besoins spécifiques à son groupe-classe pour prendre des décisions pédagogiques. Notamment, elle planifie des tâches qui se modulent au niveau le plus bas dans la progression (parfois le niveau inférieur à son niveau scolaire). De manière réactive, elle ajuste aussi le rythme de son enseignement pour « suivre le groupe ». Elle constate des besoins chez son groupe-classe quant à la signification des contenus, surtout en termes de motivation et d'intérêts. En ce sens, elle planifie des tâches qui rejoignent des thématiques qui intéressent ses élèves, en plus de tenter d'animer de la manière la plus motivante possible, en faisant « son show ». D'ailleurs, pour elle, indépendamment des stratégies pédagogiques à mettre en place, ces démarches sont vaines si les élèves ne sont pas motivés et intéressés. D'ailleurs, elle-même se dit incapable d'enseigner un contenu ou de proposer une tâche qu'elle trouve « plate ». Finalement, elle constate chez son groupe-classe des préférences au niveau des démarches d'apprentissage et planifie donc des tâches qui leur permettent, par exemple, de bouger en travaillant. Il est intéressant de constater que Lise est une enseignante qui se considère kinesthésique et qui a besoin de bouger et d'être active, ce qui l'amène à intégrer facilement des stratégies pédagogiques qui répondent à ses préférences au niveau des démarches d'apprentissage. Malgré cela, elle considère qu'il est plus difficile de faire des ateliers lorsque les élèves n'ont pas encore les préalables nécessaires, alors qu'elle doit encore « installer sa gestion de classe ».

Lise constate en outre des besoins individuels en termes de contenus acquis, notamment chez certains élèves en difficulté. Ainsi, elle planifie en cherchant à tenir compte de ces besoins en allant plus ou moins loin dans les contenus, en variant ses attentes dans le plan de travail ou dans les tâches, en réalisant des tâches en ateliers. Elle considère toutefois qu'en réponse à ce besoin, les ateliers sont moins accessibles parce qu'ils sont exigeants en développement et nécessitent des ressources humaines. À ce titre, elle trouve facilitant de planifier une animation motivante et de varier les attentes et les exigences dans une même tâche (plutôt que de chercher des tâches de différents niveaux de difficulté, par exemple). Pour ce qui est de l'efficacité

pour l'accompagnement des élèves, Lise considère que le fonctionnement en plan de travail, tout comme les tâches de modélisation et d'explicitation, constituent des stratégies pédagogiques qui lui permettent d'avoir un peu plus de contrôle sur le rythme et donc de pouvoir observer les élèves en difficulté qui ne comprennent pas afin de leur offrir davantage de soutien. D'ailleurs, de manière réactive, elle choisit d'offrir ce soutien notamment en réexpliquant aux élèves lorsque nécessaire, sous forme de cliniques ou d'explications à son bureau.

4.3.2 Le cas de Diane

Rappelons qu'au moment du projet, Diane a 23 années d'expériences, parsemées de plusieurs expériences de formation continue. Changeant fréquemment d'année d'étude, elle considère manquer de temps et ne pas avoir la stabilité nécessaire pour développer du matériel qui lui servira à long terme, ou pour peaufiner du matériel déjà développé.

4.3.2.1 Une vue d'ensemble du processus décisionnel

Plus souvent qu'autrement, les pensées planificatrices de Diane sont orientées sur le contenu « à voir » et l'identification des tâches à réaliser dans le temps imparti. Rappelons qu'elle considère qu'à ce moment, elle n'a pas à réfléchir aux besoins de ses élèves qui émergeront pendant les tâches. Ainsi, Diane ne voit pas la nécessité d'adopter une posture proactive parce qu'elle préfère répondre aux besoins en situation ou revoir sa planification au fur et à mesure. Pour elle, l'enseignement repose en grande partie sur cette habileté. De plus, au moment de clarifier l'intention pédagogique, Diane a le réflexe de penser à ce qu'elle fera pour travailler ce contenu (son but) ou encore à ce que les élèves réalisent comme tâche (leur but). Cependant, il arrive que sa réflexion l'amène à se demander ce qu'elle souhaite que les élèves sachent, à sortir les évaluations qu'elle envisage pour clarifier les contenus qui seront évalués. Elle est relativement sensible au temps dont elle dispose et se fixe des dates limites en accord avec les évaluations. Il s'agit d'ailleurs de son premier critère organisationnel pour conserver des traces écrites de ses décisions : elle fait

un arrimage entre une planification mensuelle, hebdomadaire et journalière. La gestion des comportements devient un « grugeur de temps » encore plus difficile à gérer, selon elle, que la progression des élèves dans les apprentissages.

4.3.2.2 Une sensibilité à certaines tensions

Diane est plutôt réfractaire aux exigences de la réflexion et de l'analyse en fonction des besoins des élèves, puisqu'elle n'y voit pas nécessairement d'utilité. Pour elle, enseigner demande plutôt de l'ajustement et des démarches d'essais et d'erreurs. En ce qui a trait au sentiment de surcharge relié au développement de tâches et de matériel, Diane considère que les ressources pédagogiques (telles que les manuels scolaires) sont une façon de s'en libérer, même si elle démontre le désir de miser davantage sur le fonctionnement en ateliers. Finalement, Diane considère que son rôle d'enseignant est relié à « la moyenne » et elle tente de « faire sa part » pour les élèves qui n'atteignent pas les acquis en misant plutôt sur leurs petites progressions.

4.3.2.3 Des décisions pédagogiques et le raisonnement sous-jacent

Malgré qu'elle privilégie une posture réactive par rapport à la diversité, Diane prend un certain nombre de décisions pédagogiques en s'appuyant sur des besoins courants. Ainsi, elle considère que les élèves ont fréquemment des conceptions erronées, ce qu'elle tente de contourner en planifiant des tâches de mise à niveau. Elle croit aussi que les élèves ont besoin de se sentir en confiance et en sécurité dans certains domaines où ils se sentent moins compétents. Elle choisit alors de faire des tâches qui offrent beaucoup de soutien. Elle considère que les élèves ont besoin d'exemples sur les façons de faire pour donner de la signifiance aux démarches, ce qui l'amène à planifier des tâches de modélisation et d'explicitation. Diane croit aussi que les élèves ont généralement besoin de donner de la signifiance aux contenus et décide de planifier des tâches plus inductives et de découverte, ou encore des tâches de manipulation. Elle reconnaît que les élèves ont généralement différentes façons d'apprendre, ce qui l'amène à varier son enseignement. Finalement, elle croit que les

élèves ont couramment besoin d'assimiler les contenus et planifie en ce sens des tâches de pratique d'habiletés.

Diane constate chez son groupe-classe un niveau d'acquis général, ce qui l'amène à planifier en fonction de ce dernier, et donc « pour la moyenne ». D'ailleurs, elle considère que son rôle a des limites en ce qui a trait aux élèves qui bénéficient de modifications en classe et qui doivent travailler des contenus de niveau inférieur à celui correspondant à la moyenne. De manière réactive, elle décide d'ajuster ce niveau général en fonction de la compréhension de la majorité et choisit aussi d'ajouter de nouveaux enseignements lorsque nécessaire. Il arrive aussi qu'elle constate chez le groupe-classe un besoin d'assimiler davantage et qu'elle décide donc d'ajouter plus de pratique d'habiletés. De plus, Diane considère que certains groupes n'ont pas les habiletés sociales nécessaires pour faire des tâches où ils collaborent, ce qui influence son choix d'y avoir ou non recours.

Diane s'appuie sur certains besoins individuels pour prendre des décisions pédagogiques, principalement quant aux niveaux des contenus acquis et des rythmes d'apprentissage d'élèves en particulier. Pour répondre à ces besoins, elle a tendance à planifier des tâches qui lui permettent d'offrir davantage de soutien à des élèves en particulier, et à planifier des tâches qui comprennent différents niveaux adaptés aux besoins de sous-groupes (faibles, moyens, forts). D'ailleurs, elle considère que le fonctionnement en ateliers est vraiment efficace pour augmenter le niveau de soutien pour certains élèves, puisqu'elle peut les accompagner de plus près ou demander à l'orthopédagogue de le faire. Toutefois, ce fonctionnement, tout comme les projets, demande beaucoup de temps de développement de tâches et de matériel, et en ce sens, il est moins facile à intégrer dans ses programmations didactiques. À ce titre, un enseignement combiné à l'utilisation de manuels scolaires pour l'assimilation est facilitant parce qu'il n'exige pas de développement de matériel. Dans une posture réactive, Diane a aussi tendance à offrir davantage de soutien, notamment en récupération. Elle constate également des besoins individuels de confiance et de sécurité auxquels elle tente de répondre en offrant plus de soutien. Qu'il soit planifié ou non, le soutien est omniprésent dans la manière dont Diane décide de prendre en compte les besoins de ses élèves.

4.3.3 Le cas de Chantale

Soulignons de nouveau qu'une bonne partie des 25 années d'enseignement de Chantale s'est déroulée dans une école à Programme d'éducation internationale. Elle y a développé des « automatismes » quant à l'organisation de l'enseignement en modules et quant au soutien des habiletés coopératives, cognitives et métacognitives.

4.3.3.1 Une vue d'ensemble du processus décisionnel

Les pensées planificatrices de Chantale sont orientées vers l'identification de tâches, mais elle semble familière avec une réflexion sur les besoins de ses élèves, surtout en termes d'obstacles potentiels qu'elle anticipe et pour lesquels elle cherche des solutions. D'ailleurs, elle trouve son équilibre dans le projet en analysant à rebours les besoins de ses élèves à partir des tâches qu'elle a l'habitude de faire. Elle privilégie donc une posture proactive face à la diversité, et ce, même si elle mise aussi sur sa capacité à s'adapter en situation et à réagir en fonction de ce qui émerge. Chantale considère que la planification est un cycle continu et elle préfère se fier à une planification globale qu'elle revoit de semaine en semaine pour respecter le rythme des élèves en difficulté, les « nouvelles clientèles », ce qui explique en partie sa flexibilité en lien à la programmation temporelle envisagée. Son fonctionnement l'amène davantage à conserver des traces écrites sous forme schématique pour illustrer les liens avec les différents contenus et le projet signifiant auxquels ils se rattachent, ce qui lui laisse un espace pour ajouter à l'aide d'une étoile ses décisions prises de manière à répondre aux besoins des élèves. Chantale a le réflexe de formuler ses intentions pédagogiques à l'aide d'un verbe d'action et de se demander ce qu'elle souhaite que ses élèves soient capables de faire, ce qui s'accorde bien avec le fait de clarifier les résultats d'apprentissage escomptés. La clarification de ces résultats l'amène naturellement à penser à ses exigences et donc aux adaptations possibles à offrir à certains élèves, tout en maintenant ses attentes.

4.3.3.2 Une sensibilité à certaines tensions

Concernant les différentes tensions qui émergent lors du processus décisionnel, Chantale apprécie la liberté de ne pas avoir de manuel à utiliser, malgré la surcharge que peut représenter le développement de tâches. Aussi, elle manifeste se sentir prise entre le temps dont dispose le groupe-classe pour atteindre les exigences et le temps dont certains élèves auraient besoin, l'amenant ainsi à trouver son équilibre en se disant qu'elle poursuivra son accompagnement lors de tâches subséquentes ou qu'un autre enseignant le fera l'année suivante.

4.3.3.3 Des décisions pédagogiques et le raisonnement sous-jacent

Plusieurs décisions pédagogiques de Chantale s'appuient sur des besoins courants. En effet, elle considère que les élèves ont généralement besoin d'une mise à niveau sur certains contenus de base. Ainsi, elle planifie des tâches d'activation des connaissances antérieures pour revenir sur certains préalables. Elle croit que les élèves ont généralement besoin d'exemples pour donner de la signification aux contenus et elle planifie des séances de remue-méninges afin d'offrir des exemples et une certaine modélisation aux élèves. Toutefois, Chantale considère aussi qu'il faut être prudent dans la modélisation et l'explicitation de manière à éviter d'imposer des structures toutes faites à l'élève, ce qui l'empêche de se donner ses propres façons de faire. Chantale pense aussi que les élèves ont couramment besoin d'apprendre dans un contexte signifiant. Ainsi, elle planifie contextualiser les contenus, par exemple, dans le cadre de projets interdisciplinaires ou en faisant le plus souvent possible des liens avec la vie des élèves. Elle considère que ces stratégies pédagogiques qui misent sur la contextualisation des apprentissages (interdisciplinarité, projets, lien avec la vie des élèves, etc.) sont efficientes parce qu'elles permettent de réellement s'assurer que les élèves ont compris et sont en mesure de transférer leurs apprentissages. En ce sens, elle considère que le manuel n'est pas efficace pour accompagner l'apprentissage des élèves parce que les tâches qui y sont proposées sont décontextualisées et ne sont pas significatives pour les élèves.

Chantale considère que les stratégies pédagogiques qui misent sur la coopération active des élèves sont une belle occasion de travailler les habiletés sociales, tout comme les activités d'activation des connaissances antérieures sont une belle occasion de travailler les habiletés cognitives et métacognitives. Elle croit que les élèves ont différentes préférences au niveau des démarches d'apprentissage et elle tente de mettre à la disposition des élèves différentes possibilités afin de varier les processus d'apprentissage possibles. Chantale considère d'ailleurs que son besoin de bouger, toucher, voir et manipuler l'amène à prioriser ce type de stratégies, qu'elle juge facile à intégrer à ses façons de faire.

La tendance à planifier en fonction de besoins de groupe est faible chez Chantale. Elle constate toutefois chez son groupe-classe un niveau d'acquis général en fonction duquel elle planifie. De manière réactive, il lui arrive d'offrir une mise à niveau ou un enseignement supplémentaire pour réajuster les préalables du groupe-classe lorsque nécessaire. En contrepartie, elle planifie davantage en fonction de besoins individuels, notamment sur le plan des contenus acquis des élèves. Elle a donc tendance à planifier des tâches qui comprennent différents niveaux adaptés aux besoins de sous-groupes ou à adapter des tâches pour certains élèves. Cependant, Chantale considère qu'il faut être prudent dans l'identification des élèves aux sous-groupes « faibles, moyens, forts », d'une part parce que ces groupements ne peuvent être homogènes, et d'autre part pour éviter les « étiquettes » associées à l'intégration de ce statut par l'élève. Dans une posture réactive, elle a tendance à ajuster en situation le niveau ou la quantité de tâches demandées, à adapter individuellement les tâches lorsque nécessaire, et finalement à offrir davantage de soutien en fonction de ce qu'elle observe, notamment par des cliniques. Chantale constate aussi des besoins en termes de préférences individuelles en matière de démarche d'apprentissage. Ainsi, elle planifie offrir des possibilités aux élèves pour qu'ils choisissent de quelle manière ils s'approprieront les contenus.

4.3.4 Quelques distinctions entre les logiques d'action

Afin de jeter un regard sur les logiques d'action des trois enseignantes et de cerner quelques distinctions, ces résultats peuvent être examinés à partir de la dynamique de base du processus décisionnel et de résolution de problèmes (figure 3).

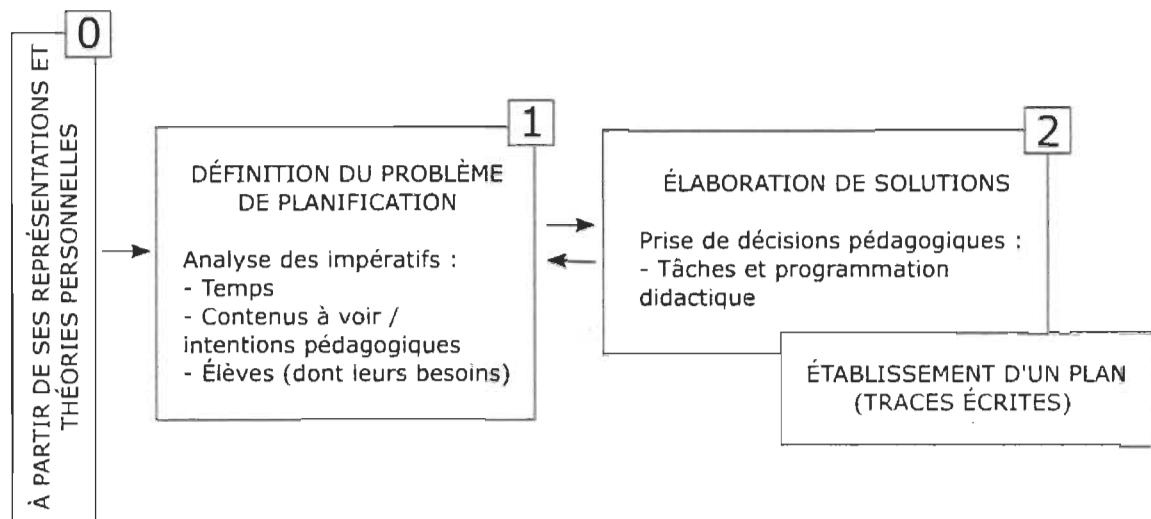


Figure 3 Dynamique de base du processus décisionnel des enseignants

Selon les discussions dans le cadre de ce projet, le mode de fonctionnement de Lise permet de comprendre que le temps n'est pas un impératif [1] auquel elle accorde beaucoup d'importance dans ses décisions pédagogiques. Elle prend des décisions [2] plus à court qu'à long terme en fonction des besoins des élèves qui émergent selon les contenus à voir [1], dans une posture plus réactive. Ces décisions pédagogiques [2] ne sont pas toujours conscientisées et mises en mots, et l'établissement d'un plan écrit de celles-ci lui apparaît peu pertinent, surtout dans un organisateur temporel. Dans ce contexte, Lise est sensible, entre autres choses, aux tensions qui découlent du fait d'adopter une approche consciente et rationnelle, de l'exigence de réfléchir et d'analyser la situation de planification et de conserver des traces écrites de ces décisions.

Pour sa part, Diane, au moment du projet de recherche, considère surtout devoir réfléchir au contenu à voir et au temps imparti pour le faire [1] pour prendre des décisions pédagogiques [2]. Le temps est d'ailleurs son premier critère d'organisation des traces écrites de ces décisions (calendrier et organisateur temporel), et la clarification de ses intentions pédagogiques est souvent liée aux tâches à réaliser ou à son enseignement. Pour elle, les élèves ne font pas partie d'une réflexion *a priori*, mais *a posteriori* au moment de réajuster la programmation didactique. Diane est sensible au caractère exigeant d'une réflexion et de l'analyse préalable, surtout lorsqu'elle est centrée sur les besoins des élèves, n'y voyant pas nécessairement d'utilité. Puisque la représentation de son rôle est de s'assurer de la progression de la « moyenne », elle est aussi sensible à la tension qui résulte du rapport entre collectivité et singularités.

Pour ce qui est de Chantale, son mode de fonctionnement est familier avec le fait d'analyser les besoins des élèves [1] afin de prendre des décisions pédagogiques [2], parfois à rebours en identifiant des obstacles potentiels à contourner. Elle clarifie ses intentions pédagogiques en réfléchissant aux résultats d'apprentissage souhaités, et planifie sa programmation didactique de manière plus globale afin de pouvoir demeurer flexible dans la gestion du temps [1]. Ses traces écrites prennent alors des formes plus schématiques pour offrir une vue d'ensemble. Une des tensions auxquelles elle est sensible est liée à la liberté que procure le fait de développer le matériel et les tâches réalisées avec les élèves de même qu'à la surcharge que cela peut représenter. De plus, Chantale se sent parfois prise entre collectivité et singularités dans le choix du rythme à donner aux apprentissages à cause de son désir de prendre davantage de temps avec les élèves qui en ont besoin.

Toujours dans l'idée de mettre en évidence des distinctions entre les logiques d'action des enseignantes, il est possible de constater grâce à la reprise de la figure 2 qui illustre l'essai de synthèse des modalités de prise en compte de la diversité des besoins, que les décisions pédagogiques des trois enseignantes et les raisonnements sous-jacents ne sont pas les mêmes.

	Conception quantitative	Conception naturalisante	Conception de diffraction	
Accès au programme général (PG)	Rythmes d'apprentissage et niveaux de préparation	Caractéristiques individuelles	Perméabilité de la culture et de la forme scolaires	Concernant tous les élèves du groupe-classe
Adaptation du PG	L'enseignement basé sur l'évaluation diagnostique et le suivi des acquis L'enseignement basé sur les attentes du programme et ses niveaux de complexité L'individualisation des parcours d'apprentissage L'augmentation du niveau de soutien pour atteindre les normes d'apprentissage La modification des attentes liées au programme général	La prise en compte des différences culturelles et de genre La prise en compte des préférences en matière d'apprentissage La rééducation des déficits spécifiques L'acmodation pour compenser un handicap ou un trouble La mise en place d'un programme individuel lié à un handicap	La mise à disposition d'une multitude de ressources permettant l'accès aux apprentissages La mise en place de situations d'apprentissage authentiques et significatives L'explication des connaissances, des stratégies cognitives et métacognitives L'enseignement basé sur l'apprentissage par les pairs	Ne concernant que quelques élèves du groupe-classe

Figure 2 Essai de synthèse des modalités de gestion pédagogique de la diversité des besoins

Bon nombre de décisions pédagogiques de Lise abordées et justifiées dans le cadre du projet de recherche s'attaquent à la **perméabilité de la culture et de la forme scolaires** par la mise en place de situations d'apprentissage significatives (motivantes et qui rejoignent leurs intérêts), et par l'explicitation des connaissances et des stratégies (modélisation et concrétisation par les exemples). Certaines de ses décisions pédagogiques sont aussi raisonnées par le désir de s'attaquer aux **caractéristiques individuelles** de ses élèves et par la prise en compte des préférences au niveau des démarches d'apprentissage (apprendre en bougeant et en étant actif, kinesthésique). Plusieurs de ses décisions sont basées sur le désir de répondre **aux rythmes d'apprentissage et aux niveaux de préparation**, principalement des élèves qu'elle considère comme étant en difficulté, en ayant recours à l'individualisation des parcours d'apprentissage (plan de travail) et en basant son enseignement sur le plus bas niveau de complexité du programme (ajuster le niveau ou les attentes des tâches). Finalement, Lise a fréquemment recours à l'augmentation du niveau de soutien de manière plus individuelle (cliniques, explications à son bureau).

La grande majorité des décisions pédagogiques abordées et justifiées par Diane dans le cadre du projet de recherche sont basées sur le désir de répondre **aux rythmes d'apprentissage et aux niveaux de préparation** des élèves qui sont différents. Notamment, elle décide de jouer sur les niveaux de complexité du programme (tâches de mise à niveau, ajustement de l'enseignement au niveau d'acquis général, tâches à différents niveaux adaptés aux besoins de sous-groupes/faibles, moyens, forts) ou encore d'augmenter le niveau de soutien (récupération et en présence pendant les tâches). Ses autres décisions sont justifiées du désir de contourner la **perméabilité de la culture et de la forme scolaires** par la mise en place de situations d'apprentissage authentiques (tâches inductives et de découvertes, manipulation) et par l'explicitation des connaissances et des stratégies (modélisation des façons de faire).

Enfin, Chantale explique bon nombre de ces décisions pédagogiques dans le cadre du projet de recherche par le besoin de contourner la **perméabilité de la culture et de la forme scolaires**, ce qu'elle tente de faire par la mise en place de situations

d'apprentissage authentiques et significatives (contextualisation dans les projets interdisciplinaires, lien avec la vie des élèves) et par l'explicitation des connaissances et des stratégies (activation des connaissances antérieures, remue-méninges afin d'offrir des exemples). Certaines de ses décisions pédagogiques sont aussi motivées par le désir de tenir compte des **caractéristiques individuelles** de ses élèves par la prise en compte des préférences en matière de démarche d'apprentissage (mise à disposition de possibilités pour varier les démarches et processus d'apprentissage possibles). Bon nombre de ses décisions sont basées sur le désir de répondre **aux rythmes d'apprentissage et aux niveaux de préparation** en modulant les tâches en fonction du niveau de complexité du programme (ajustement du niveau de la tâche en fonction des contenus acquis du groupe-classe, enseignement supplémentaire pour réajuster les préalables, tâches qui comprennent différents niveaux adaptés aux besoins de sous-groupes), en individualisant les parcours d'apprentissage (niveau et attentes adaptés pour certains élèves) et en offrant davantage de soutien lorsque nécessaire (clinique).

CHAPITRE V : DISCUSSION ET PORTÉE DE LA THÉORISATION

Ce chapitre traite de l'apport des résultats dans le champ de l'éducation, à la lumière des savoirs scientifiques existants. Ainsi, il s'agit de traiter de différents phénomènes que cette étude permet de corroborer et d'enrichir, de revisiter les assises conceptuelles sur lesquelles s'appuie cette étude, et de revoir certaines composantes de la situation problématique qui a mené à la réalisation de la recherche. Les phénomènes mis en évidence offrent des constats pour une redéfinition et une clarification des frontières de la planification, des précisions sur l'articulation des pensées planificatrices, ainsi que la mise en lumière de déterminants contextuels qui pèsent sur l'acte de planifier. Finalement, des pistes à prendre en considération sont avancées pour la formation initiale et continue à la planification de l'enseignement pour une diversité de besoins. Au fil de ce chapitre, des recommandations et des pistes de recherche sont aussi suggérées.

Précisons que de manière surprenante, la question de la diversité des besoins et des tensions initialement pressentie lors de la clarification de la problématique de recherche s'est avérée moins dominante dans les préoccupations des enseignantes que la question du processus même de planification (plus près d'une perspective des didactiques des disciplines et de l'action didactique⁴⁵). La recherche collaborative, par sa nature et son souci pour la double vraisemblance, supposait d'étudier l'objet de recherche (la planification pour une diversité de besoins) non pas uniquement à travers les préoccupations de la recherche, mais aussi à travers les préoccupations des enseignants. Le regard porté sur l'objet a évolué au fil du processus de recherche. Ainsi, d'autres fondements que ceux présentés en amont du projet auraient pu permettre d'amorcer cette étude et jeter un regard différent sur les résultats. C'est pourquoi la discussion en appellera à des construits théoriques de ce champ

⁴⁵ « L'action didactique se situe sur le plan du raisonnement, de l'analyse, de l'anticipation, de la prise de décision et de la création. Elle consiste en un ensemble de processus structurants où s'entremêlent des choix pédagogiques plus ou moins délibérés et intégrés à la planification, à l'organisation et à l'action pédagogique » (Laurin et Gaudreau, 2001, p. 20).

(didactiques des disciplines et action didactique) afin d'élargir l'interprétation possible, construits qui auraient pu constituer en soi un autre cadre conceptuel.

5.1 Des constats pour une redéfinition de la planification

À titre de contributions scientifiques, les résultats corroborent certains savoirs et en apportent de nouveaux pour aider à redéfinir la planification de l'enseignement pour une diversité de besoins et à en clarifier les contours. Face au peu de connaissances actuelles sur la planification de l'enseignement dans un contexte où les enseignants doivent tenir compte d'une diversité de besoins, l'une des retombées espérées de ce projet était de contribuer à une compréhension renouvelée de la planification. À ce sujet, il ressort une confusion entre la planification-produit et la planification-processus, des frontières subtiles entre le raisonnement conscient et l'intuition, un délicat équilibre à trouver entre réflexion et spontanéité.

5.1.1 Une confusion entre la planification-produit et la planification-processus

Cette étude permet de mettre en perspective qu'une confusion est tangible lorsqu'il est question d'aborder la planification de l'enseignement avec des enseignants, et ce, en partie dû aux façons de se représenter ce volet de la pratique enseignante. Comme il a été démontré dans les résultats, réfléchir et analyser la situation au préalable ainsi qu'adopter une approche consciente et rationnelle pour faire des choix pédagogiques cohérents ne sont pas envisagés de prime abord comme partie prenante de ce que les enseignantes entendent par planifier. Mais surtout, la tension associée à la contrainte de conserver et d'exposer des traces écrites a permis de mettre en lumière que les enseignantes avaient, quelque part, le sentiment que ce qui était attendu d'elles s'apparentait à la planification de leçons détaillées et écrites, telles qu'elles ont appris à le faire en formation initiale à l'enseignement.

Ces représentations de la planification s'expliquent en partie par l'une des principales approches abordées dans les assises conceptuelles de cette thèse, soit la planification de leçons et l'ingénierie pédagogique. Rappelons que cette approche découle des

modèles de planification tylériens, associés à une méthode linéaire où les enseignants ciblent des objectifs, identifient des tâches et conçoivent des périodes d'apprentissage permettant de les atteindre, souvent sous forme de leçons (Bru, 2002; Legendre, 2005; Musial *et al.*, 2012; Raynal et Rieunier, 2012; Wanlin, 2009). La prégnance de cette représentation n'est pas surprenante considérant la place qu'elle semble occuper en formation initiale à l'enseignement, et ce, autant lors des cours à teneur didactique que dans les exigences pour la formation pratique lors des stages. Si l'approche tylérienne et plus spécifiquement la planification de leçons est encouragée chez les enseignants novices, les enseignants d'expérience affirment avoir peu recours à ce type de planification autrement qu'en formation initiale afin de répondre aux exigences évaluatives (Altet, 2009; Skowron, 2001; Wanlin, 2009).

Malgré le fait que les enseignants s'éloignent de cette pratique de planification de leçons (ce que les participantes du projet confirment), force est d'admettre que leurs représentations de ce volet de la pratique enseignante s'en inspirent encore. Soulignons de nouveau qu'à plusieurs reprises, les enseignantes ont précisé ne pas planifier « comme à l'Université ». À ce sujet, les modèles linéaires tylériens semblent avoir le désavantage d'amener une confusion. Effectivement, le terme « planification » est parfois envisagé pour désigner la planification écrite de leçons. Or, la planification de l'enseignement est avant tout un processus et la planification-produit n'en est que le résultat sous forme de traces écrites⁴⁶. Cette centration éloigne, semble-t-il, de l'analyse de la situation et du processus de prise de décision.

Dans le contexte actuel, marqué par une diversité de besoins chez les élèves, il est primordial de réaffirmer que la planification correspond au processus de prise de décisions qui s'appuie sur une analyse de la situation et une anticipation des besoins des élèves. Cependant, il demeure que chacune des approches de la planification de l'enseignement abordées lors de la clarification des assises conceptuelles initiales contribue à saisir la planification dans sa globalité. En effet, il convient de reconnaître à l'approche tylérienne de la planification de l'enseignement son apport quant à

⁴⁶ De la même manière, Vienneau (2011) fait le parallèle entre l'apprentissage-processus et l'apprentissage-produit concernant l'acceptation actuelle de l'apprentissage à tire de processus.

l'importance de clarifier ses intentions pédagogiques, tout comme cette idée de définir les résultats d'apprentissage escomptés afin que la planification serve ce but. De la même manière, il est possible de reconnaître la contribution des autres approches. Le design universel, de son côté, précise que les buts d'apprentissage doivent être adaptés aux élèves et en fonction du contexte, et qu'il convient d'anticiper les obstacles potentiels à l'apprentissage afin de moduler le matériel et les processus d'apprentissage proposés en offrant de la latitude ou plusieurs possibilités aux élèves (Meo, 2008; Rao *et al.*, 2014; Rose et Meyer, 2002). Le design et l'ingénierie de formation, tout comme les pensées planificatrices et le *design thinking*, misent sur un processus décisionnel qui s'échelonne sur le long terme, en plus de mettre en évidence l'importance de l'analyse des besoins des élèves (besoins de formation pour l'ingénierie de formation) en fonction desquels les enseignants tentent de choisir des tâches et une programmation didactique cohérente. Dans ces trois dernières approches de la planification de l'enseignement, le processus décisionnel tient compte des particularités de la situation didactique qui orientent et influencent les décisions, qui elles ne sont que la partie visible du processus (Carnus, 2002; Hong et Choi, 2011; Morrison *et al.*, 2013; Wanlin, 2009). Enfin, seule l'approche du *design thinking* traite largement du fait que les décisions sont influencées par différentes variables chez les enseignants, qu'il s'agit d'un acte très personnel et que les démarches de planification peuvent prendre différentes formes (Charlier, 1989; Charlier et Donnay, 1993; Hong et Choi, 2011; Wanlin, 2009; Wanlin et Bodeux, 2007), ce que cette étude confirme considérant les modes de fonctionnement très distincts entre les trois participantes.

Au final, le constat mis en évidence dans cette thèse ne vise pas à élaguer les apports de l'approche de la planification de leçons écrites (tylérienne), mais à faire ressortir que la prépondérance de cette approche se fait parfois au détriment de ce que les autres approches permettent de comprendre, notamment sur la complexité cyclique de la planification et de l'interrelation entre chaque moment planifiés (p. ex. en fonction d'une programmation ou d'un plan à plus long terme, etc.), ainsi que sur la contextualisation de la planification comme acte situé, et donc la nécessité d'analyser consciemment la situation pédagogique initiale (p. ex. en fonction des besoins des élèves). Mais surtout, la prépondérance de la planification de leçons écrites dans les

représentations des enseignants amène à oublier que les traces écrites ne sont que la partie visible du processus décisionnel, et à donner le sentiment aux enseignants que les décisions planificatrices prises n'en sont pas réellement si elles ne sont pas écrites. Les projets de recherche futurs gagneraient à examiner cet objet en étant conscients des représentations initiales desquelles cet objet est porteur, et à prévoir les activer et les clarifier afin de contourner cette confusion.

5.1.2 Des frontières subtiles entre le raisonnement conscient et l'intuition

À la lumière des résultats, force est d'admettre que toutes les décisions planificatrices des enseignantes ne résultent pas nécessairement d'un raisonnement entièrement conscient. Le processus de recherche a permis aux participantes de prendre conscience qu'elles planifient plus qu'elles ne le pensaient, et donc que plusieurs décisions planificatrices sont prises sans qu'elles ne soient de l'ordre du conscient. D'ailleurs, les résultats permettent aussi de souligner qu'il n'est pas toujours facile pour elles de nommer tant leur registre d'action (choix pédagogiques) que les raisons de leurs actions. Elles ont fréquemment recours à des décisions pédagogiques qu'elles ont l'habitude de prendre, décisions qu'elles arrivent parfois à fonder sur un certain raisonnement *a posteriori*, mais qui semblent tellement « intégrées » qu'elles ont le sentiment d'y avoir recours inconsciemment. Cette situation les amène d'ailleurs à avoir le sentiment d'être intuitives et d'improviser, sans réellement planifier et avoir pris ces décisions préalablement.

Déjà, lors de la clarification de la problématique et des assises conceptuelles, cette idée que les décisions planificatrices sont plus ou moins conscientes avait été mise en lumière dans une note de synthèse (Wanlin, 2009). Cette thèse permet au passage de corroborer que les enseignants ont recours à des routines sans nécessairement s'en rendre compte (Bressoux, 2002; Wanlin, 2009); les exemples de l'activation des connaissances antérieures ainsi que de l'explicitation et la modélisation qu'elles ont le sentiment de ne pas planifier étant flagrants dans les résultats. Ce phénomène complexifie l'étude de la planification de l'enseignement. Effectivement, face aux frontières subtiles entre le raisonnement conscient et l'intuition, il devient difficile de

distinguer et d'identifier les décisions prises sur le vif de celles qui sont des décisions planificatrices mais dont les enseignantes n'ont pas conscience, ou qu'elles n'arrivent pas à verbaliser clairement. Ces décisions intuitives, même si elles ne sont pas conscientes, ne sont pas pour autant irrationnelles et déraisonnées. Il s'agit plutôt d'une intuition raisonnée, qui s'appuie sur l'expérience intégrée par les enseignants. Pour ajouter à la complexité d'identifier ce qui est de l'ordre du raisonnement conscient dans la planification, il semble que les décisions planificatrices se prennent à tout moment, ce que les participantes confirment en identifiant différents moments ou endroits qu'elles privilégient. Il convient de retenir qu'il s'agit là d'un défi méthodologique considérable. Il demeure difficile d'examiner les pensées planificatrices et une réflexion sur les meilleures méthodes pour soutenir l'explicitation et pour avoir accès au raisonnement des enseignants est essentielle lorsque l'on cherche à étudier cet objet de recherche.

De surcroit, il a été mis en lumière lors de la clarification des assises conceptuelles que la complexité de la planification requiert une démarche la plus rationnelle possible suivant un processus décisionnel et de résolution de problèmes (Hong et Choi, 2011; Musial et al., 2012). À l'inverse, une recherche effectuée auprès de futures enseignantes laisse entrevoir des démarches planificatrices de sens commun « fonctionnant ainsi selon des schèmes opératoires implicites, selon des modalités empiriques de nature intuitive », « contrairement à la démarche à caractère scientifique qui relève d'un processus d'objectivation d'une réalité extérieure et opposée au sujet (construction et résolution d'une situation-problème) » (Araujo-Oliviera et al., 2011, p. 150). Par exemple, pour Musial et al. (2012), une démarche qui n'est pas rationnelle : ne part pas d'un objectif, ne définit pas de moyens optimaux (p. ex. des moyens au service d'autre chose que du but), ne peut justifier ou expliciter ses moyens (p. ex. relève uniquement de l'intuition), et la justification des moyens ne relève pas de la raison (par ex. par habitude). Ce lien entre le rationalisme traditionnel et une organisation scientifique du travail, où les activités sont planifiées de façon consciente et raisonnée dans le but d'atteindre ses intentions, n'est pas nouveau (Legendre, 2005).

Certains sont aussi tentés d'associer la professionnalisation en enseignement à cette quête de démarches rationnelles, surtout dans le domaine de l'éthique en éducation. En effet, on peut lire que la profession implique une fonction de décision plutôt qu'une fonction d'exécution, qu'elle nécessite l'exercice du jugement professionnel, s'accompagne d'une certaine autonomie, d'une responsabilité et de l'obligation de rendre compte de ses choix, et qu'elle exige la maîtrise de connaissances spécialisées (Desaulniers et Jutras, 2012; Jutras, Legault et Desaulnier, 2007). Or, il est légitime de se demander si cette quête est réaliste d'abord, et ensuite si elle est souhaitable? En faisant référence aux domaines de l'éthique et de l'évaluation en éducation, Bourgeault (2014) amène à réfléchir à cette quête d'une action rationnelle. Pour lui comme pour d'autres⁴⁷, les théories de l'action rationnelle et planifiée mettent l'accent sur la liberté de l'acteur et de ses choix, liberté qui transige par la rationalité, la conscience, l'intention, l'intérêt et les stratégies. Or, cette quête de démarches rationnelles est parfois questionnée parce que toute action n'est pas nécessairement consciente (Girard, 2007). Selon Perrenoud (2010a), il demeure un inconscient pratique chez les enseignants qui les amène à « faire », sans savoir nécessairement comment ils le font. Ainsi, Bourgeault (2014) conclut en incitant à la prudence, qui exige que l'on tente loyalement de prévoir les conséquences possibles de ses actes avant de les entreprendre, mais en prenant acte de garder en tête l'incertitude des situations, de demeurer vigilant et à l'affût de manière à moduler les plans grâce à son intuition.

En définitive, il demeure que la planification de l'enseignement pour une diversité de besoins doit davantage reposer sur un raisonnement conscient et une démarche rationnelle que sur une démarche intuitive. Cette étude permet toutefois de préciser que s'il convient de développer le raisonnement et des démarches rationnelles chez les enseignants, il ne faudrait pas le faire au détriment de la valorisation et du développement de l'intuition, qui se révèle souvent plus raisonnée qu'irrationnelle.

⁴⁷ Voir Girard (2007).

5.1.3 Un délicat équilibre à trouver entre réflexion préalable et spontanéité

Cette recherche met aussi en lumière le fait qu'aborder la planification de l'enseignement, c'est soulever l'importance de la spontanéité dans l'enseignement. À la lumière des résultats, les enseignantes traduisent la priorité de leurs besoins liés à la rentabilité et à l'action immédiate en salle de classe. La valeur accordée à la réflexion est plus ou moins mise en opposition avec la valeur accordée à l'action, ce qu'elles nomment leur côté « pratico-pratique ». En trame de fond, l'importance de l'action permet d'expliquer le bien-fondé et la valeur de la spontanéité en enseignement, en plus de mettre en doute une trop grande importance accordée aux capacités d'analyse réflexive. Le fait qu'aborder la planification soulève l'importance et la valeur de la spontanéité en enseignement a déjà été mis en lumière par Maulini et Vellas (2003). Ainsi, les auteurs expliquent que certains peuvent se demander à quoi bon réfléchir et travailler sur la planification de l'enseignement si l'essentiel se joue dans l'interaction. Ce constat est à prendre en considération dans les futures recherches qui porteront sur la planification de l'enseignement de manière à ce que l'objet de recherche ne suscite pas chez les enseignants le besoin de justifier la valeur de la spontanéité, ce qui fût en partie le cas dans cette étude.

Les résultats démontrent en outre que la nécessité d'ajuster dans l'action ce qui a été planifié et réfléchi est inévitable. Ces ajustements étant fréquemment associés aux besoins des élèves qui émergent, ce délicat équilibre entre réflexion et spontanéité se traduit de surcroit dans l'équilibre à trouver entre l'anticipation des besoins et l'ajustement à ces derniers, entre une posture proactive et réactive à l'égard de la diversité des besoins en salle de classe. D'ailleurs, en ce qui concerne la place de la spontanéité et de l'ajustement de ce qui a été planifié, les résultats de cette recherche ont corroboré les écrits abordés en amont du projet de recherche précisant qu'il est salutaire de planifier en ayant conscience de l'importance de s'ajuster, d'avoir recours à des décisions conditionnées et donc dépendantes du contexte (Altet, 1993, 2009; Charlier et Donnay, 1993). Les comportements improvisationnels des enseignants lorsqu'ils acquièrent de l'expérience permettent de s'adapter et de répondre à l'imprévisibilité des situations de classe (Tochon, 1989, 2000). L'expérience aidant, l'utilisation des routines et des schémas devient une trame de fond sur laquelle ils

peuvent s'appuyer, ce qui les amène à se faire davantage confiance et à délaisser la planification et la réflexion proactive. Azema et Leblanc (2014) précisent toutefois qu'une sensibilité à ce qui se produit dans l'action est nécessaire pour que l'improvisation soit efficace.

Ainsi, l'éclairage apporté par cette recherche fait apparaître la problématique sous un nouveau jour. En effet, dans les recherches qui concernent la planification de l'enseignement pour une diversité de besoins, plutôt que de chercher à remplacer une posture réactive par une posture proactive de même qu'à remplacer la spontanéité par la réflexion, il convient de chercher à miser sur l'équilibre à trouver entre ces deux habiletés complémentaires en enseignement qui doivent se côtoyer sans s'exclure.

5.2 Des précisions sur l'articulation des pensées planificatrices

Encore à titre de contributions scientifiques, les résultats corroborent certains savoirs et en apportent de nouveaux pour aider à comprendre l'articulation des pensées planificatrices des enseignants pour une diversité de besoins. Effectivement, cette étude cherchait à identifier le plus fidèlement possible ce qui est réellement à l'œuvre dans les pratiques planificatrices effectives pour une diversité de besoins, sans oublier les déterminants qui les influencent (Sensevy, 2007). Un nouveau regard sur les résultats permet d'identifier certains déterminants aux pensées planificatrices, déterminants qui jouent un rôle structurant et organisateur des pratiques planificatrices des enseignants. Successivement sont abordées l'influence des représentations et de l'épistémologie pratique, la contribution réaffirmée des savoirs didactiques et disciplinaires, et l'omniprésence de la question du temps.

5.2.1 L'influence des représentations et de l'épistémologie pratique

Rappelons qu'en cherchant à préciser le processus décisionnel et de résolution de problèmes des enseignants, cette étude a permis de caractériser plus spécifiquement trois ressources structurantes : 1) les représentations qu'elles ont de la planification concèdent une importance relative aux différents impératifs à analyser, dont les élèves et leurs besoins, 2) le regard qu'elles portent sur les élèves implique un angle d'analyse privilégié pour choisir les besoins auxquels elles décident de répondre, et finalement, 3) les représentations qu'elles ont de ces stratégies pédagogiques génèrent des considérations pragmatiques à leur utilisation, qui elles influencent l'intention des enseignantes d'y avoir recours ou non. Ces ressources structurantes ont toutes en commun le fait d'être liées aux représentations des enseignants, qui apparaissent, par conséquent, être un déterminant des pratiques. Ainsi, cette étude permet d'illustrer, en partie du moins, de quelle manière lorsque les enseignants planifient et prennent des décisions (intentions d'agir), ces dernières sont influencées par leurs représentations (savoirs, épistémologie, etc.).

Ces constats ne sont pas nouveaux. Déjà, lors de la clarification de la problématique de cette recherche, le rôle des représentations des enseignants dans la résolution de problèmes de planification était mis en évidence de manière à démontrer la complexité de cet acte créatif sous l'influence de diverses contraintes et de l'interprétation bien personnelle que les enseignants en ont (Crahay, Wanlin, Issaieva et Laduron, 2010; Hong et Choi, 2011; Maulini et Vellas, 2003; Musial *et al.*, 2012; Wanlin, 2009). Dit autrement, le cheminement intellectuel dans la planification de l'enseignement est le reflet de la dynamique entre représentations, intentions d'action et action. Cette dynamique est traitée dans différents champs théoriques. Par exemple, le courant de la psychologie cognitive s'est intéressé à décrire les activités cognitives et mentales comme « l'ensemble des opérations de traitement de l'information qui assurent la gestion du comportement manifeste » (Raynal et Rieunier, 2012, p. 47). Globalement, ces activités mentales permettent de construire des représentations et d'utiliser ces dernières pour apprendre, comprendre, raisonner, prendre des décisions et résoudre des problèmes (Costermans, 2001; Richard, 2004). Les résultats de cette étude réitèrent cette dynamique entre les

représentations (notamment des besoins des élèves et des stratégies pédagogiques) et le raisonnement, la prise de décision et la résolution de problèmes de planification.

D'un autre côté, des travaux sur l'épistémologie pratique⁴⁸ découlent du champ des théories de l'action didactique (Sensevy, 2007, 2011). L'épistémologie pratique repose sur le postulat selon lequel différents facteurs généraux bornent l'action de l'enseignant par un ensemble de contraintes et de ressources (p. ex. le programme d'études), dont certaines résultent de la théorie générale de la connaissance de ces derniers (Sensevy, 2007, 2011). Cette théorie de la connaissance des enseignants est construite à partir des expériences qui façonnent chez eux une certaine conception des transactions didactiques, « de ce qu'est l'apprentissage, de que ce peuvent être les difficultés d'apprentissage, de ce que peuvent signifier les différences entre les élèves, etc. » (Sensevy, 2007, p. 37). Cette épistémologie, en partie implicite, se constitue d'une sorte d'arrière-fond qui se traduit dans les pratiques usuelles chez l'enseignant et dans une certaine sensibilité qui oriente ses préoccupations et ses interventions (DeBlois, 2006, 2014; Marlot et Toullec-Théry, 2014; Sensevy, 2007). À cet égard, cette étude permet d'indiquer plus spécifiquement de quelle manière cette épistémologie pratique varie d'un enseignant à l'autre et influence le processus décisionnel et les tendances en termes de tâches et de programmation didactique.

L'influence de cette épistémologie pratique dans le processus décisionnel soulève toutefois, dans certains cas, des questionnements. Par exemple, s'appuyer sur des besoins courants pour prendre des décisions plutôt que sur des besoins spécifiques est associé à la représentation que les besoins des élèves sont identifiés à travers des généralités sur l'apprentissage, sans nécessairement être situées (p. ex. les élèves ont généralement besoin de...). Malgré ses avantages, le fait d'appuyer ses décisions planificatrices sur des besoins courants suppose certaines limites. Effectivement, les besoins courants ne sont pas analysés à partir d'un contexte réel et ils pourraient, selon le cas, se révéler moins efficaces que l'enseignant ne pourrait le croire. À cela s'ajoute que ces besoins courants peuvent être interprétés à partir de représentations

⁴⁸ Il est parfois question, dans d'autres théories du courant des didactiques des disciplines, de l'épistémologie professionnelle, du rapport personnel au savoir à enseigner, etc.

imparfaites de ce qui aide l'apprentissage⁴⁹. Une étude en arrive d'ailleurs à des questionnements similaires, alors que la planification chez les futures enseignantes serait parfois réalisée « en fonction du plaisir qu'elle est censée offrir aux élèves » (Araujo-Oliviera et al., 2011, p. 149), les amenant à juger de la réussite d'une activité en fonction du niveau d'intérêt qu'elle a suscité chez les élèves plutôt qu'en fonction des apprentissages que les élèves ont été en mesure de construire. Il demeure que ces représentations des besoins courants peuvent s'avérer aidantes pour prendre des décisions pédagogiques, mais probablement encore plus lorsque ces besoins sont situés par rapport à un contenu disciplinaire en particulier (p. ex. pour apprendre les règles grammaticales, les élèves ont généralement besoin de...). De plus, l'utilisation de ces représentations se révèle probablement beaucoup plus limitée lorsqu'elles sont le seul angle mobilisé pour aborder les besoins des élèves, au détriment d'une analyse complémentaire de besoins spécifiques.

Toujours à titre d'exemple de questionnements qui résultent de l'influence de l'épistémologie pratique, considérer le groupe-classe comme une entité en soi (une fois trente élèves) plutôt que comme une trentaine d'entités (trente fois un élève) (Vienneau, 2006) peut être délicat. Ce constat fait aussi écho aux études qui démontrent que les enseignants font des regroupements mentaux des élèves et, dans la foulée, ont recours à un « élève collectif » pour fonder leurs décisions. Ces démarches globalisantes amènent cependant les enseignants vers des choix pédagogiques qui tiennent compte du plus grand nombre et elles ont le désavantage de laisser de côté certains élèves qui ne font pas partie de ce « plus grand nombre ». Ceci explique probablement en partie une tension vécue par les enseignants entre rythmer l'enseignement en fonction de la collectivité (planifier pour la « moyenne ») ou en fonction des individus. Pour Maulini et Mugnier (2010), une des tensions les plus vives de nos démocraties avancées se pose ainsi : Comment conjuguer les besoins et les intérêts collectifs aux besoins et aux intérêts particuliers, le partage de l'universel et l'attention aux singularités? Cependant, il demeure qu'envisager les besoins de manière individuelle a le désavantage d'être beaucoup plus exigeant cognitivement,

⁴⁹ Les exemples suivants, tirés des résultats de la recherche et formulés en questionnement, permettent d'illustrer cette délicate situation. Est-ce que choisir de miser sur la pratique d'habiletés est suffisant pour répondre au besoin identifié, soit celui d'assimiler les contenus? Est-ce que choisir d'offrir une animation motivante est suffisant pour donner du sens aux tâches et motiver les élèves?

considérant l'ampleur des besoins à anticiper dans une même planification. Probablement que la solution se trouve à l'intersection de ces deux démarches. Des recherches additionnelles sur cette alternance entre une démarche collective et une démarche individualisante seraient nécessaires afin de comprendre les meilleures manières de concilier ces deux angles dans une même démarche réflexive.

Finalement, certains questionnements émergent face au constat que les décisions planificatrices sont largement tributaires des représentations que les enseignants ont des stratégies pédagogiques, notamment sur le plan de la facilité à les intégrer ainsi que sur le plan des préalables et habiletés nécessaires aux élèves. L'accessibilité et la facilité à intégrer les stratégies perçues par les enseignants peuvent par exemple les amener à ne jamais avoir recours à l'une d'elles malgré son fort potentiel pour l'apprentissage des élèves. Ce calcul « coût/bénéfice » les amène à faire des choix pédagogiques plus « économiques » en remplacement, parfois tout aussi bénéfiques pour l'apprentissage, mais parfois moins (p. ex. la récupération, l'utilisation du manuel scolaire). Ensuite, on peut se questionner sur le fait que les enseignantes envisagent les préalables nécessaires aux élèves à titre de justification pour expliquer ne pas avoir recours à certaines stratégies pédagogiques. Effectivement, se peut-il qu'elles privent les élèves d'une occasion d'apprendre à développer ces habiletés ou encore de démontrer qu'ils possèdent ces habiletés plus qu'il n'y paraît? C'est donc dire que les représentations concernant les stratégies pédagogiques amènent les enseignants à faire des choix pédagogiques dont le raisonnement sous-jacent est parfois moins centré sur les bénéfices en termes d'apprentissage pour les élèves que sur d'autres considérations pragmatiques.

Au final, il convient d'apprendre à composer avec l'influence de ces représentations. En effet, il serait bien mal venu de tenter « d'assainir » les pensées planificatrices des enseignants de leurs représentations et de leur épistémologie pratique, entreprise qui serait probablement vaine. À l'inverse, ces questionnements incitent plutôt à la prudence dans l'accompagnement pédagogique et à l'importance de refléter et remettre en question ces représentations en situation de planification, à l'aide de connaissances issues de la recherche lorsqu'à propos.

5.2.2 La contribution réaffirmée des savoirs didactiques et disciplinaires

En souhaitant comprendre le cheminement intellectuel et le processus décisionnel des enseignants, cette étude a permis d'identifier un objet de réflexion et certains savoirs enseignants dont la portée n'était pas soupçonnée par la chercheuse à l'amorce de ce projet. Effectivement, force a été de constater dans les analyses et les réflexions, le rôle déterminant des contenus, de leurs particularités ou des particularités disciplinaires, ainsi que de la progression logique dans ces contenus. Lors de la clarification de cette problématique de recherche, l'influence des approches didactiques et des connaissances sur les contenus disciplinaires et les didactiques spécifiques a été mise en lumière, mais principalement de manière à illustrer combien ces contraintes, qui découlent notamment du programme d'études, contribuent à la complexité de l'acte de planifier (Goigoux, 2007; Maulini et Vellas, 2003; Maulini et Wandfluh, 2007). À ce sujet, cette étude permet de préciser que les savoirs qui en découlent sont traités par les enseignants moins comme une contrainte ou une exigence que comme une aide dans la planification du passage du programme prescrit au programme enseigné, réaffirmant la contribution des savoirs didactiques et disciplinaires dans la planification de l'enseignement pour une diversité de besoins.

La nécessité de réaffirmer cette contribution vient probablement en partie du reproche régulièrement adressé aux didactiques des disciplines sur le fait qu'elles placent l'accent sur des procédures et les contenus en faisant fi des élèves et de leurs besoins (Reuter *et al.*, 2013). Or, certains sont d'avis qu'il est réducteur d'envisager l'apport des didactiques uniquement sur le plan de la compréhension des contenus en tant qu'objet, puisque de nombreuses études du domaine des didactiques ont comme objet de recherche la situation pédagogique (mise en relation des élèves, des contenus, de l'enseignant, avec ses méthodes et moyens pédagogiques, le tout situé en contexte) (Laurin et Gaudreau, 2001; Reuter *et al.*, 2013). Dans leur acceptation moderne, les savoirs didactiques concernent davantage l'ensemble de ces interactions (Raynal et Rieunier, 2012; Reuter *et al.*, 2013). En contrepartie, il arrive que l'approche didactique se place en désaccord face aux approches cognitives et psychologiques qui elles, se centrent sur les élèves et minimisent la fonction du savoir et de la rencontre avec le système didactique dans la production des difficultés

d'apprentissage (Marlot et Toullec-Théry, 2014). Les résultats de cette étude réaffirment plutôt la contribution de toutes ces perspectives pour analyser et intervenir dans la situation pédagogique (élèves, contenus, enseignant, contexte).

Sur ce point particulier, les résultats démontrent qu'au moment de clarifier leur intention pédagogique sous forme de résultats d'apprentissage escomptés, les enseignantes mettent à contribution leurs savoirs didactiques et disciplinaires afin de nommer exactement ce qu'elles souhaitent que les élèves sachent, comprennent et soient capables de faire à la fin de la tâche ou de la programmation didactique. Elles ont une réflexion épistémique leur permettant d'isoler les microprocessus en jeu dans les contenus. Ces savoirs permettent par ailleurs de préciser les adaptations qu'il est possible de faire sans que cela n'empêche de vérifier l'atteinte de l'intention pédagogique. C'est ce que Sensevy (2011) distingue lorsqu'il compare le jeu d'apprentissage (ce que l'enseignant fait pour que l'élève apprenne) et le jeu épistémique (ce que l'élève apprend). Ainsi, le jeu d'apprentissage (p. ex. faire travailler sur un ouvrage de littérature jeunesse) peut très bien être modulé sans que le jeu épistémique en soit atteint (écrire une critique d'ouvrage). De plus, les résultats permettent aussi de comprendre que les savoirs didactiques et disciplinaires des enseignants sont mobilisés au moment de choisir une programmation didactique logique à partir de la progression type dans les contenus. Cette organisation chronologique des contenus correspond à une opération fondamentale de la chronogénèse, la détermination du déroulement de la progression dans les contenus (Reuter et al., 2013; Sensevy, 2007, 2011). Par exemple, à certains moments, les enseignantes discutent entre elles de ce qui devrait être travaillé d'abord dans une tâche, de manière à pouvoir travailler autre chose dans une tâche ultérieure.

Ces réflexions s'appuient sur le principe selon lequel l'apprentissage est cumulatif, où « chaque apprentissage devient la brique sur laquelle vient se poser et s'appuyer un nouvel apprentissage » (Vienneau, 2011, p. 11) de manière à enrichir les structures cognitives des élèves. Aussi, cette étude permet de mettre en lumière que la réflexion autour des stratégies pédagogiques possibles est teintée des habitudes didactiques relativement à un contenu ou à une discipline en particulier. Par exemple, les participantes priorisent certaines stratégies pédagogiques selon le contenu et leurs

manières de faire habituelles (p. ex. l'enseignement explicite en résolution de problèmes mathématiques). Ainsi, les savoirs didactiques et disciplinaires que les enseignantes construisent sont mobilisés au moment de décider des tâches et de la programmation didactique.

Cette recherche révèle aussi qu'une analyse des obstacles à l'apprentissage lors de la réflexion entourant les besoins des élèves a permis aux enseignantes de mettre en lumière des besoins courants relativement à ces contenus, souvent en termes de connaissances antérieures ou de particularités à ces contenus disciplinaires, et de prendre des décisions planificatrices en conséquence. Cette démarche est intimement liée à une approche didactique qui suppose de s'appuyer sur une analyse épistémique du savoir en jeu, analyse qui permet à l'enseignant de déceler les obstacles potentiels que pourraient rencontrer les élèves lors de l'apprentissage considérant, notamment, leurs représentations initiales (Raynal et Rieunier, 2012). Ceci correspond à ce que Sensevy (2007, 2011) identifie comme de l'analyse épistémique ou de l'analyse *a priori*. Pour Marlot et Toullec-Théry (2014), l'absence de cette analyse conduit les enseignants à se centrer sur les tâches à proposer en « passant sous silence les enjeux de l'apprentissage » et où la transaction didactique est remplacée par des « simulacres où la finalité des interactions est la production de formats scolaires stéréotypés » (p. 4). Roiné utilise quant à lui l'expression « cécité didactique » pour référer à ce phénomène, tout en démontrant qu'une centration sur la cognition et les caractéristiques des élèves sans interroger les paramètres didactiques et situationnels amène parfois à offrir de l'aide qui complique en réalité le travail des élèves, ce qu'il nomme « effet Pharmakéia », en référence au terme grec classique signifiant tout à la fois « remède » et « poison » (Roiné, 2010, 2012, 2014). D'ailleurs, pour Giroux (2013), la vision de l'adaptation de l'enseignement tel que proposée au Québec évacue la spécificité des contenus et de la situation didactique pour focaliser sur les déficits à combler chez les élèves. Ainsi, les difficultés des élèves sont trop souvent interprétées « à l'aune de ses caractéristiques individuelles plutôt que relativement à la situation à laquelle il a été confronté » (Chopin, 2011, p. 161). D'autres études en viennent aussi au constat que la connaissance des besoins des élèves a avantage à être contextualisée plutôt que de référer aux connaissances génériques associées à

la catégorie d'élèves auxquels ils appartiennent, ceci permettant de faire des choix pédagogiques cohérents et d'optimiser davantage l'apprentissage (Paterson, 2007).

Ces résultats contribuent principalement à la compréhension de l'apport des savoirs didactiques et disciplinaires pour planifier pour une diversité de besoins. Effectivement, une bonne compréhension de la progression des élèves dans le savoir aide à élaborer une séquence didactique logique. De plus, cette compréhension aide à centrer l'enseignant non pas sur ce qu'il fera (jeu d'apprentissage), mais sur comment l'élève progresse (jeu épistémique). Finalement, l'identification claire des intentions pédagogiques permet à l'enseignant de préciser plus facilement les adaptations possibles qui ne modulent pas les exigences de base. Le rôle déterminant des savoirs didactiques et disciplinaires gagnerait à être investigué davantage dans le cadre de recherches ultérieures adoptant un cadre théorique plus complet sur ce champ.

5.2.3 L'omniprésence de la question du temps

En cherchant à comprendre le cheminement intellectuel des enseignants, cette étude permet de mettre en perspective que la souplesse nécessaire à la gestion de la programmation temporelle fait du temps un impératif toujours présent en filigrane des pensées planificatrices des enseignants. Les résultats mettent en lumière que la gestion du temps se réalise dans un cycle continu en perpétuel réajustement, ce qui occasionne des difficultés à cerner là où la planification temporelle commence et là où elle se termine. Ainsi, cette étude permet de confirmer que les enseignants jonglent constamment entre la programmation temporelle envisagée et la programmation réelle (Reuter *et al.*, 2013).

Déjà, lors de la clarification de la problématique à la source de ce projet de recherche, le rôle du temps disponible (et cadencé par le programme d'études prescrit) dans la résolution de problèmes de planification était mis en évidence de manière à démontrer la complexité de cet acte essentiellement projectif, en réajustement continu et cyclique (Kahn, 2011; Maulini et Vellas, 2003; Muller, 2007; Tardif et Lessard, 1999; Gather Thurler et Maulini, 2007; Wanlin, 2009, 2010). Ces constats concernant le

temps et le travail d'anticipation incertains de l'enseignant sont soulevés dans certains ouvrages de base en didactique des disciplines, comme ceux de Chevallard et Johsua (1997), qui précisent que l'enseignant est responsable de « l'horloge didactique ». D'ailleurs, ce dernier démontre que le temps de l'enseignement est en fait une « fiction » :

Si cette avance chronologique, toujours détruite (par l'apprentissage), toujours reconstruite (par l'enseignement, c'est-à-dire l'introduction de nouveaux objets transactionnels), se structurait selon le seul axe temporel d'un temps progressif, cumulatif, irréversible, il y aurait bien – en décalage chronologique – identification du temps de l'enseignement et du temps de l'apprentissage : la fiction d'un temps didactique unique deviendrait réalité. (p. 71)

Le travail de gestion de la chronogénèse (organisation chronologique des savoirs) amène les enseignants à gérer le temps didactique, la progression dans la programmation didactique qu'ils ont élaborée (Reuter *et al.*, 2013). Toutefois, si d'un côté la programmation temporelle prévue par l'enseignant est nécessaire, elle demeure une illusion puisqu'elle correspond rarement à la progression réelle des élèves. Sans oublier que l'enseignement n'est pas linéaire, mais plutôt « spiralaire » et qu'il avance « par l'anticipation, la projection, mais aussi la reprise et la refonte » (Chopin, 2011, p. 160).

Il semble que l'apport principal de cette recherche, sur ce point précis, consiste à mettre en lumière le fait que la question de la gestion temporelle de la chronogénèse dans les pensées planificatrices est influencée par l'émergence de besoins et est donc amplifiée lorsque les enseignants priorisent une posture réactive à l'égard de la diversité des besoins. Effectivement, « la question de l'hétérogénéité est au cœur de la question temporelle en enseignement » (Chopin, 2011, p. 77). S'ajuster aux besoins des élèves qui émergent suppose un grand degré de souplesse relativement à la temporalité des tâches et de la programmation didactique. Une posture plus proactive à l'égard des besoins semble donc une solution intéressante pour amoindrir la nécessité de réajuster constamment le temps dans les pensées planificatrices, et donc la complexité de sa gestion.

Cette étude met de plus en évidence qu'au moment de prioriser une posture réactive à l'égard de la diversité, les stratégies pédagogiques envisagées méritent d'être mises en doute, puisqu'elles supposent habituellement d'augmenter le temps d'exposition aux contenus. Ainsi, la prise en compte de la diversité se réalise majoritairement en offrant davantage de temps ou en ayant recours à des stratégies pédagogiques qui ajoutent du temps auprès des élèves qui éprouvent des difficultés (récupération, heures supplémentaire, clinique en sous-groupe, etc.). Or, accélérer ou ralentir le rythme, octroyer des heures supplémentaires à ceux pour qui le temps n'a pas suffi, repose sur l'hypothèse que le temps de l'horloge produit nécessairement du temps d'apprentissage, ce qui n'est pas le cas (Chopin, 2011), alors que l'augmentation du temps d'enseignement n'est pas nécessairement générateur d'apprentissages. Marlot et Toullec-Théry (2014) ont d'ailleurs observé dans leurs recherches que les enseignants ont tendance à diriger les élèves vers des procédures et des contenus de plus bas niveau de manière à simplifier la tâche, ce qui permet de « faire réussir la tâche », donnant ainsi l'impression qu'ils ont « rattrapé les autres » (p. 16), mais pas nécessairement d'apprendre. Dans ce contexte, ces auteurs mettent en lumière que la solution (offrir davantage de soutien) devient parfois un problème, car on assiste à l'effet « Pharmakéia » abordé plus haut.

Aussi, augmenter le temps et reposer la prise en compte de la diversité des besoins sur l'ajustement temporel semble intimement lié à la tension qui peut être vécue par rapport à la collectivité et aux singularités. Effectivement, le temps didactique demeure un temps propre au groupe-classe et non à des individus, compte tenu du temps scolaire qui restreint ou encadre le temps qu'il est possible de consacrer à l'apprentissage (Chopin, 2011). Même si les enseignants recourent à l'augmentation du temps, ils arrivent à bout du temps qu'il est possible de fournir. Le dilemme auquel les enseignants se trouvent à faire face est de laisser les élèves qui n'y arrivent pas « sur le bord du chemin et continuer d'avancer avec les autres », ce qui se dénoue plutôt, comme le démontrent Marlot et Toullec-Théry (2014), par faire « réussir au moins un petit "quelque chose" » (p. 24).

En définitive, l'une des solutions serait peut-être d'envisager une programmation des activités, centrées sur des tâches permettant d'accéder aux contenus, que l'on place

progressivement dans l'organisation temporelle, plutôt qu'une programmation temporelle des contenus centrée sur le temps imparti pour travailler les contenus, à partir duquel on sélectionne des tâches. On laisse une part de détermination des contenus aux élèves, tel que la pédagogie Freinet ou la pédagogie par projet propose de le faire (Reuter *et al.*, 2013). Des recherches subséquentes pourraient être menées de manière à préciser les distinctions qu'il est possible de faire entre ces deux logiques, et leurs impacts dans la gestion du temps. De plus, il conviendrait de chercher dans le cadre de nouvelles recherches si la posture réactive pouvait trouver écho dans d'autres stratégies pédagogiques que celles visant à augmenter le temps d'exposition à l'apprentissage, ce qui a semblé une tendance importante ici.

5.3 La mise en lumière de déterminants contextuels

Sur le plan des contributions scientifiques, les résultats corroborent certains savoirs et en apportent de nouveaux concernant certains déterminants contextuels qui marquent le processus décisionnel des enseignants et qui ajoutent à la complexité de la planification de l'enseignement pour une diversité de besoins. Étudier le travail de l'enseignant ne peut se réduire à une analyse des déterminants internes à la classe lorsque l'on pose le problème de la complexité des actions en situation comme objet de recherche (Sensevy, 2007). Sans être explicitement liée à la complexité qu'engendre la diversité des besoins en fonction desquels les enseignants doivent planifier, cette étude permet toutefois de préciser des déterminants qui alourdissent la planification de l'enseignement plus globalement : les normes et attentes relatives à la planification, la question des ressources pédagogiques et le temps de travail dont disposent les enseignants.

5.3.1 Les normes et attentes relatives à la planification

Les résultats de cette étude stipulent que parmi les déterminants sur la planification de l'enseignement opérée par l'enseignant, se trouvent des normes et des attentes relatives à la planification de l'enseignement en général. Mentionnons d'abord qu'en trame de fond des différentes rencontres, il est apparu qu'il est difficile pour les

enseignantes d'exposer sans crainte leurs planifications-produits et qu'il y a quelque chose de délicat à mettre en question ce volet de la pratique enseignante qui touche leur autonomie professionnelle. Les enseignantes semblent donc sensibles aux attentes entretenues à leur égard. À plusieurs reprises, des malaises ont émergé relativement aux attentes, explicitées ou non, avec lesquelles elles devaient composer. Notamment, l'une des raisons qui expliquent la confusion conceptuelle qui s'est manifestée autour de la planification relève des attentes des participantes, soit de planifier des leçons dans le détail et par écrit dans des canevas, à l'image des attentes qu'on avait eues d'elles en formation initiale à l'enseignement. Ensuite, rappelons que les attentes d'une pratique planificatrice réflexive dans le cadre du projet (qui découle tant de l'objectif de cerner les pensées planificatrices et des techniques de verbalisation utilisées que des attentes explicites des membres de la direction présents) ont créé certains mécontentements chez les enseignantes. Finalement, le poids de ces normes et attentes s'est aussi fait ressentir dans un embarras à ce que les membres de la direction s'expriment sur leurs choix pédagogiques. Dans l'idée de stimuler les discussions, les directrices se sont donné comme responsabilité de remettre en question certaines stratégies pédagogiques adoptées par les enseignantes (p. ex. miser sur le plaisir, planifier pour l'élève moyen) et parfois d'exposer qu'il fallait prioriser les stratégies pédagogiques reconnues efficaces par la recherche, dont la modélisation et l'enseignement explicite. L'une des enseignantes indique à la fin du processus qu'elles n'appréciaient pas que les directrices se positionnent sur la valeur de leurs choix pédagogiques.

Composer avec ces normes et attentes n'est pas simple. Déjà, la problématique de cette recherche soulignait l'ambigüité amenée par l'interrelation entre les contraintes, les fonctions et les perspectives des acteurs impliqués (Goigoux, 2007; Hong et Choi, 2011; Maulini et Vellas, 2003; Musial *et al.*, 2012). Cette étude permet donc de préciser que sur un autre plan que les contraintes temporelles et programmatiques, moins clairement définies, se font sentir différentes pressions dictant les façons de faire aux enseignants, et que les attentes qui en découlent créent certains malaises. Reuter *et al.* (2013) distinguent aussi l'espace des prescriptions (textes de lois et instructions officielles) de l'espace des recommandations, qui est plutôt :

composé de multiples sous-espaces et acteurs qui encadrent les pratiques avec plus ou moins de légitimité en prônant telle ou telle sélection, organisation ou mise en œuvre des contenus : on peut penser ici à la formation, à l'inspection, aux associations pédagogiques, aux manuels, etc. (p. 66)

D'autres chercheurs sont aussi d'avis que « la pratique des enseignants se déploie dans un réseau de contraintes réelles ou imaginées marquées par les représentations des acteurs à l'égard des attentes socioéducatives » (Lebrun et Araujo-Oliviera, 2011, p. 51). Pour Marlot et Toullec-Théry (2014), il existe dans le travail enseignant une tension entre les représentations individuelles et les diverses représentations collectives, qui se traduisent, entre autres choses, dans les normes professionnelles.

Dans le cadre de cette thèse, la planification s'est retrouvée à l'intersection de plusieurs normes et attentes, dont les normes et attentes de l'institution, les normes associées à la formation initiale, des attentes réflexives du processus de recherche, etc. Étudier cet objet de recherche revient à se placer dans cette intersection et sous l'influence des autres attentes à l'égard des enseignants. Un processus de recherche subséquent aurait avantage à ne pas faire l'économie de questionner et d'aider les participants à réfléchir et nommer ces normes afin de se positionner plus facilement comme professionnel. De plus, cet objet de recherche semble nécessiter d'être investigué par l'intermédiaire d'un rapport compréhensif et descriptif plutôt que suggestif et prescriptif, considérant son caractère litigieux et la sensibilité des enseignants.

5.3.2 La question des ressources pédagogiques

Cette étude permet de mettre en évidence que la question des ressources pédagogiques existantes ou à développer est un enjeu au cœur de la planification de l'enseignement pour une diversité de besoins. Les ressources pédagogiques occupent une place importante dans les pensées planificatrices des enseignants, une représentation relativement très présente dans le discours des participantes étant d'envisager les démarches planificatrices à travers l'association entre les contenus « à voir » et les tâches à proposer aux élèves ou à développer. Rapidement, les enseignantes cherchent à déterminer les ressources pédagogiques disponibles en

fonction d'un contenu à enseigner. À cela s'ajoute que même lorsque les réflexions des enseignants impliquent une analyse des besoins des élèves, elle se révèle plus logique à rebours, à partir des tâches. Il semble ainsi plus familier de s'appuyer d'abord sur des tâches existantes ou à développer, ce qui soulève la question des ressources disponibles. Ces réflexions ne sont pas anodines puisqu'un sentiment de surcharge est associé au processus de développement de tâches ou de matériel, amenant parfois les enseignantes à ne pas actualiser les tâches qui leur sembleraient répondre aux besoins des élèves considérant le temps imparti dont elles disposent ou non. Cela se manifeste notamment dans le fait que la perception que les enseignantes ont des stratégies pédagogiques sur le plan de l'accessibilité et qui les amène à choisir d'y avoir ou non recours, concerne fréquemment le temps de développement et de production qu'elles nécessitent.

L'importance de la question des ressources pédagogiques était déjà mise en lumière dans les assises conceptuelles et la problématique où elles sont présentées à titre d'élément contextuel déterminant dans les pensées planificatrices (Hong et Choi, 2011; Wanlin, 2009), et à titre d'outils dont les choix pédagogiques sont largement tributaires (Goigoux, 2007; Wanlin et Crahay, 2012). De plus, l'importance de rallier le matériel disponible, les ressources et les outils est identifiée comme une étape importante dans chacune des approches de la planification de l'enseignement, notamment dans le design universel, qui suppose d'ailleurs d'offrir une variété de représentations de l'information et de manières de s'engager dans l'apprentissage (Rose et Meyer, 2002). Dans ce contexte, les ressources pédagogiques occupent une place d'autant plus déterminante. Cette étude permet donc d'appuyer l'importance des ressources pédagogiques dans le passage du programme prescrit au programme enseigné. Cependant, une si grande importance accordée aux ressources existantes interroge, notamment lorsqu'il est question des manuels scolaires. Certaines recherches vont jusqu'à mettre en lumière que les

dimensions curriculaires, pédagogiques, didactiques et évaluatives des manuels contribuent en grande partie à définir les savoirs à enseigner, les stratégies pédagogiques et didactiques employées, la progression attendue des élèves, le cheminement qu'ils doivent parcourir pour acquérir les savoirs, leur degré de participation dans les activités et le mode de reconnaissance de leurs acquis. (Lebrun et Niclot, 2009, p. 8)

Ces auteurs ajoutent que cette situation est surtout inquiétante du fait qu'il n'y a pas toujours adéquation entre les situations proposées dans les manuels et la réalité des classes, et que les visées et les moyens sont aussi parfois en retrait par rapport aux prescriptions officielles. L'importance des ressources pédagogiques, telle que le manuel scolaire, soulève de nombreuses questions au sujet de la congruence avec l'évolution des savoirs didactiques et disciplinaires et avec les principes d'autonomie et d'expertise professionnelles (Lebrun et Niclot, 2009). De plus, il convient de se demander si les manuels scolaires, comme guides dans le processus décisionnel, sont véritablement aidants face aux élèves ayant une diversité de besoins, considérant qu'ils sont souvent porteurs d'une idéologie transmissive (Lenoir *et al.*, 2007).

Dans le cadre du projet, ce type de ressources pédagogiques s'est retrouvé au cœur d'un malaise important, ces dernières constituant à la fois un soutien important pour certains et une contrainte pour d'autres. En ce sens, Vargas (2006) considère que la lourdeur de la charge d'enseignement qui empêche de créer ou de trouver tous les matériaux dont les enseignants auraient besoin est l'une des raisons qui permettent d'expliquer pourquoi ils utilisent des manuels. Il convient donc de poser la question : Si le matériel clé en main (tel que les manuels scolaires) est plus réaliste considérant les conditions de la profession, comment l'utiliser pour qu'il s'insère dans un processus décisionnel sans le guider ? À ce sujet, Lenoir et ses collaborateurs (2007) mentionnent que le manuel scolaire est un compromis et doit le demeurer. Pour illustrer leurs propos, ils utilisent l'image du marteau et soulèvent qu'il « existe différents types de marteaux, selon l'usage escompté, de même qu'il existe des marteaux de différentes qualités [...] en définitive, ce qui importe c'est quand même la main qui tient le marteau » (p. 14). C'est aussi ce qu'une participante a voulu traduire lorsqu'elle a comparé le manuel scolaire à une recette de cuisine, qu'elle ne saurait appliquer sans l'ajuster.

Ces constats concernant le rôle déterminant que jouent les ressources pédagogiques ne doivent pas être négligés lorsqu'un projet de recherche se propose d'étudier la planification de l'enseignement. Il demeure que l'idéal est d'amener les enseignants à être autonomes par rapport aux ressources pédagogiques, mais tout en reconnaissant que ces ressources sont de grands alliés pour éviter de subir la

surcharge de tout développer (tâches, matériel, etc.). Là encore, entre tout organiser et se faire entièrement organiser (Maulini et Vellas, 2003), il y a une marge qui mérite d'être clarifiée et qui est probablement propre à chaque enseignant.

5.3.3 Le temps de travail dont disposent les enseignants

Cette recherche permet de mettre en perspective que la question du temps dont disposent les enseignants est un déterminant contextuel qui exerce une forte pression sur l'acte de planifier. Plusieurs des tensions identifiées dans les résultats sont liées de près ou de loin au temps de travail de l'enseignant. D'abord, l'exigence perçue de l'analyse et d'une approche rationnelle est associée au sentiment d'urgence des enseignants qui les amène à prioriser ce qui leur semble rentable rapidement en classe. Ainsi, prendre le temps de réfléchir afin de faire des choix pédagogiques cohérents n'est pas toujours réaliste dans le contexte. Ensuite, la surcharge associée au processus de développement de tâches et de matériel, plus largement abordée dans la section précédente sur la question des ressources pédagogiques, est intimement liée au temps dont disposent les enseignants pour concrétiser les tâches que le processus décisionnel permet de planifier et de projeter. Finalement, les résultats soulèvent que la contrainte de conserver des traces écrites (planification-produit) du processus décisionnel, bien que reliée à différents avantages, se révèle exigeante en temps. D'ailleurs, en quête d'efficience, les enseignants recherchent différentes méthodes afin que ces traces servent leur travail avec les élèves, sans trop alourdir leur tâche.

Ces constats sur le temps dont disposent les enseignants sont aussi dressés par d'autres chercheurs. Effectivement, pour Chopin (2011), le temps exerce une grande pression sur la pratique enseignante : « il contraint le professeur pris dans une durée limitée, embarqué dans un présent ne marquant pas de pause, soumis à des temporalités multiples (des élèves, du savoir...) » (p. 157). L'association entre cette contrainte de temps et la lourdeur de la tâche enseignante n'est pas nouvelle. Au Québec, il semble que la complexification et l'alourdissement constants de la tâche enseignante contribuent à la détérioration de la condition enseignante et à un malaise

dans la profession (Mukamurera et Balleux, 2013; Tardif, 2013). Face au constat qu'il y a toujours à faire, et qu'on peut toujours faire mieux, les contraintes de temps deviennent une source de stress significative (Tardif, 2013).

Une étude de Mukamurera et Balleux (2013) met en lumière que les enseignants « dénoncent la surcharge et la complexité de leur tâche qu'ils 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). Tardif (2013) considère, quant à lui, que cette situation concernant la condition enseignante n'est pas étrangère aux objectifs très lourds et sans doute trop ambitieux, voire irréalistes lorsqu'additionnés, que les autorités scolaires et l'État assignent aux enseignants (p. ex. les compétences disciplinaires, le développement personnel et social, la métacognition). Cette situation est à prendre en considération au moment d'examiner un objet de recherche qui nécessite du temps de la part des enseignants, temps qui se déroule en grande partie à l'extérieur des heures de classe. De plus, il y aurait probablement lieu de s'interroger sur ce contexte et de chercher à trouver des solutions afin de rendre plus efficient le temps consacré par les enseignants à planifier.

5.4 Des considérations pour la formation à la planification

À titre de contributions sociales, notamment à la communauté de pratique, les résultats obtenus permettent de suggérer des pistes à prendre en considération concernant la formation initiale et continue à la planification de l'enseignement pour une diversité de besoins. Rappelons que la planification de l'enseignement « se situe à l'intersection des approches disciplinaires (enseignement du français, des mathématiques, etc.) et transversales (gestion de la classe, évaluation, etc.) », l'amenant à ne relever d'aucune juridiction parce que souvent, « appartenir à tout le monde c'est n'appartenir à personne » (Maulini et Vellas, 2003, p. 5). Par voie de conséquence, même si elle est parfois effleurée, la planification de l'enseignement semble rarement un objet de formation. De plus, trop souvent, les chercheurs (qui ne connaissent pas suffisamment ce volet de la pratique enseignante parce que la recherche s'y intéresse peu), s'attendent à ce que ce soit les enseignants associés et

formateurs de terrain qui prennent en charge ce volet de la formation initiale à l'enseignement (Maulini et Vellas, 2003). Considérant la complexité de l'acte de planifier pour une diversité de besoins démontrée tout au long de cette étude, la planification relève d'une compétence de haut niveau et mérite d'être au cœur de la recherche et de la formation.

5.4.1 Former à la complexité de planifier sans la réduire à la planification-produit

En raison de la confusion conceptuelle autour de la planification de l'enseignement, la formation initiale aurait avantage à s'assurer de diminuer l'écart entre la manière dont les étudiants apprennent à planifier et celle dont les enseignants d'expérience planifient réellement. La confusion entre la planification-produit et la planification-processus doit être dissipée. Même si la planification-produit permet traditionnellement d'évaluer la capacité des étudiants à réaliser la planification-processus, il importe de s'assurer qu'elle soit bien comprise comme une trace, et qu'elle pourrait prendre plusieurs autres formes écrites ou non. Ainsi, il faudrait éviter de réduire la planification-processus aux traces écrites ou de cantonner la planification-produit dans un canevas uniforme, donnant ainsi l'impression aux étudiants que planifier consiste à écrire le déroulement d'une ou de plusieurs tâches dans ce canevas. Une réflexion serait nécessaire sur cette exigence et sur les autres méthodes d'évaluation possibles afin de juger de la compétence des étudiants à « concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation » (MEQ, 2001a). Ces canevas ont aussi le désavantage de placer l'accent sur la planification de leçons, qui ne rend pas compte de la complexité cyclique de la planification et de l'interrelation entre chaque moment de planification, des expériences de planification ou de pilotage antérieurs, et de celles à venir. De plus, ces canevas ne sont pas toujours compatibles avec le recours à des pédagogies qui s'éloignent de l'exposé (enseignement magistral), telle que la pédagogie par projet, pour ne citer que cet exemple. Sans oublier que l'analyse du problème de planification, nécessaire à une prise de décision pédagogique cohérente, peut être évacuée.

Considérant que cette étude démontre qu'il n'est pas nécessairement familier pour les enseignants d'envisager la planification ainsi, il convient de contribuer à développer cette perspective chez les enseignants. Malgré le temps de stage réduit et la méconnaissance initiale des élèves, et malgré les difficultés à « faire planifier » à partir de situations fictives dans les cours de didactiques, il convient de chercher à miser sur une démarche décisionnelle rationnelle, où l'analyse des impératifs de la situation de planification chez les étudiants permet une prise de décision cohérente et de situer ce moment de planification en le reliant aux expériences d'apprentissage préalables et subséquentes (échéance à plus long terme). En ce sens, le modèle de base du processus décisionnel (voir figure 3, p. 95) peut soutenir la verbalisation ou la réflexion dans une logique de résolution de problèmes de planification. Toutefois, contextualiser ainsi la formation à la planification afin de rendre justice au caractère situé de cet acte nécessite fort probablement de chercher à identifier et à recourir à des stratégies pédagogiques universitaires particulières. À titre d'exemple, il pourrait être intéressant d'étudier les avantages de miser sur les études de cas, sur l'analyse de pratiques par vidéoscopie ou encore sur une alternance étroite entre la formation théorique à la planification et les stages. Des recherches ultérieures permettant d'identifier des modalités d'évaluation et de formation à la planification de l'enseignement en vigueur dans différents établissements universitaires du Québec et d'ailleurs seraient grandement pertinentes afin de documenter et, selon le cas, s'inspirer de ces pratiques.

5.4.2 Soutenir la conscientisation et le développement des démarches planificatrices des enseignants

Afin de rendre cet acte de la pratique enseignante plus intelligible pour les étudiants et les enseignants, considérant son caractère plus ou moins conscient, les recherches descriptives comme celle-ci peuvent être mises à profit pour clarifier les différentes logiques d'action possibles. D'ailleurs, envisager la formation à la planification de l'enseignement à partir d'une approche prescriptive revient à ne pas reconnaître que les démarches pour réaliser ce processus décisionnel et conserver des traces sont grandement personnelles et dépendent de la manière dont les enseignants organisent

leur enseignement. Dans ce contexte, il serait pertinent qu'une formation à la planification permette aux étudiants et aux enseignants de développer et clarifier leurs propres démarches à l'aide d'exemples et de contre-exemples, ou encore par l'analyse des planifications réalisées, démarche soutenue ou non de captation vidéo de l'actualisation des planifications, comme Altet (2009) le suggère. Cette idée est on ne peut plus cohérente avec un souhait que la formation professionnelle permette de s'engager dans une démarche individuelle de développement professionnel et d'apprendre à se connaître comme enseignant (MEQ, 2001a).

De plus, afin de pousser un peu plus loin la conscience de soi et de ses manières de faire, la formation à la planification gagnerait à soutenir la clarification des différentes variables de l'épistémologie pratique personnelle des étudiants et des enseignants. Rappelons que cette théorie de la connaissance propre à chaque individu suppose différentes représentations qui constituent une sorte d'arrière-fond et qui se traduit dans les pratiques usuelles des enseignants (Sensevy, 2007, 2011). Ainsi, s'exprimer au sujet de leurs croyances relativement à l'apprentissage, à l'enseignement, à leur rôle, à la diversité, etc. pourrait aider les enseignants à conscientiser avec quelles représentations ils abordent la planification de l'enseignement pour une diversité de besoins. Puisque cette étude a démontré que l'angle d'analyse des besoins et les considérations pragmatiques dans le choix des stratégies pédagogiques avaient une influence sur la planification des enseignants pour une diversité de besoins, il pourrait être tout à propos d'encourager les enseignants à se positionner face à ces éléments, ainsi qu'à constater leur influence dans leurs décisions planificatrices.

5.4.3 Soutenir le développement du raisonnement et du savoir-analyser

Si soutenir la formation à la planification ne peut se faire sans reconnaître la place et la valeur de l'intuition, de la spontanéité et de l'ajustement à l'égard des besoins des élèves qui émergent, elle gagne à cultiver le jugement professionnel et la capacité des étudiants et des enseignants à appuyer les décisions planificatrices des enseignants d'un raisonnement conscient qu'ils peuvent expliciter. Dans la foulée de la professionnalisation souhaitée au Québec vient ce désir que les enseignants soient en

mesure de faire preuve de jugement et puissent rendre compte de leurs choix, et qu'ils assument la responsabilité des moyens mis en œuvre pour faire apprendre les élèves⁵⁰ (MEQ, 2001a). L'analyse des impératifs nécessaire à une démarche rationnelle suppose le développement d'un savoir-analyser qui permet la mobilisation de plus en plus habile de savoirs savants pour appuyer ses décisions (concepts et théories) (Perrenoud, 2010a), que l'on peut soutenir en formation initiale ou continue. En tentant de contextualiser ces savoirs à leur utilisation pour planifier (prendre des décisions planificatrices éclairées), ces savoirs risquent d'éviter de demeurer inertes et d'être réellement intégrés et transférés dans la pratique enseignante.

À titre d'exemple, à la lumière de leur utilité démontrée dans cette étude, les savoirs didactiques et ceux liés au programme d'études devraient être clairement développés de manière : à comprendre la progression type dans les contenus, à s'exercer à formuler clairement des intentions pédagogiques en termes de résultats escomptés, à s'exercer à élaborer une programmation didactique logique et profitable pour les élèves, et à apprendre à analyser les obstacles à l'apprentissage potentiels. Les savoirs relatifs aux divers besoins spécifiques des élèves gagneraient à permettre d'affiner le regard des enseignants afin qu'ils soient en mesure de les cerner avec justesse, précision et profondeur, mais aussi qu'ils s'exercent à prendre des décisions pédagogiques en conséquence en jonglant entre la collectivité (une fois trente élèves) et les singularités des élèves (trente fois un élève). Ensuite, les savoirs professionnels liés aux différentes stratégies pédagogiques et modalités de gestion pédagogique de la diversité devraient être développés dans l'idée de constituer chez les enseignants un répertoire de possibilités pédagogiques, et mobilisés en formation initiale et continue pour s'exercer à prendre des décisions pédagogiques cohérentes. Finalement, une autre habileté d'analyse nécessaire à la planification est reliée à la gestion du temps, et la formation aurait avantage à amener les étudiants et les enseignants à s'exercer à projeter le temps nécessaire pour atteindre les intentions pédagogiques, ainsi qu'à réajuster ces projections et voir à envisager différents moyens de planifier autrement qu'à l'aide de référents temporels.

⁵⁰ Sans pour autant être responsables de la réussite de tous les élèves. Il s'agit d'une responsabilité de moyens.

Comme le démontre cette étude, le développement de ces savoirs-analyser semble être facilité lorsque contextualisé dans les pratiques existantes. Pour Lenoir et Vanhulle (2006), la recherche a clairement démontré que toute visée transformatrice exige d'avoir comme point de départ les pratiques effectives des enseignants d'expérience. Considérant que l'accès au raisonnement n'est pas chose facile et que l'analyse de la situation n'est pas nécessairement familière, il apparaît plus bénéfique et rentable en formation continue de se centrer sur l'action pour en faire une analyse post-active si l'on souhaite développer ce réflexe chez les enseignants en exercice. Cette démarche repose sur l'alternance entre action et réflexion, mais dont le point de départ est clairement l'action. Cette contextualisation a aussi l'avantage d'être sécurisante pour les enseignants d'expérience parce que plus près de leur réalité, et de miser sur leur sentiment de contrôle et de pouvoir-agir. Ainsi, il serait à propos d'accompagner des enseignants dans cette quête de cohérence entre l'analyse de la situation et des décisions pédagogiques éclairées dans une démarche de recherche à venir. De surcroit, il pourrait être particulièrement pertinent de développer dans le cadre d'une recherche ultérieure des outils d'aide à l'analyse à titre de dispositif de soutien à la planification pour une diversité de besoins.

5.4.4 Accompagner l'identification et la mise au jour des tensions

Considérant les déterminants contextuels qui marquent l'acte de planifier et qui contribuent à alourdir sa complexité, certaines tensions peuvent créer des malaises chez les enseignants. Sensevy (2007) en vient même à proposer que la description du travail de l'enseignant devrait disposer de descripteurs sensibles aux contraintes qui pèsent sur eux. Au niveau de la formation initiale et continue à la planification, il s'avèreraient pertinent de les mettre au jour afin d'aider les enseignants à se libérer de l'inconfort qui résultent de ces déterminants. Ainsi, on gagnerait à les soutenir à nommer et expliciter les contraintes, tensions, dilemmes et paradoxes qu'ils identifient spontanément. Pour le formateur, ces derniers deviennent des tremplins pour soutenir les enseignants à comprendre la manière dont ils gèrent personnellement ces contraintes, et donc à le faire plus consciemment. Pour ce faire, il est possible de

s'appuyer sur ces prises de conscience réelles afin d'analyser les situations éducatives et les déterminants contextuels qui entrent en jeu. À cet effet, Fumat, Vincens et Étienne (2003) proposent un modèle d'analyse pour soutenir les équipes de travail qui combine le triangle didactique de base (enseignant, élève, savoir) ainsi que différents gradins correspondant à l'analyse du contexte et les effets de la société (relations personnelles, relations dans le groupe, relations dans l'institution, politiques et systèmes scolaires). Dénouer ces tensions aurait probablement l'avantage de permettre aux enseignants de mieux composer avec ces déterminants contextuels et d'adopter une posture d'acceptation et d'affranchissement face aux contraintes. Il serait d'ailleurs particulièrement pertinent d'examiner une telle démarche dans le cadre d'une étude ultérieure.

CONCLUSION

Cette recherche collaborative portant sur la planification de l'enseignement pour une diversité de besoins reconnaissait de prime abord la complexité de cet acte, privilégiait une perspective descriptive et analytique de la pratique enseignante (visée théorisante), et cela, en tentant de saisir les systèmes de prise de décision et les rationalités des enseignants, et en ne mésestimant pas les contraintes qui font pression sur le système didactique (Bru, 2004; Bru et Talbot, 2001; Laurin et Gaudreau, 2001; Lenoir *et al.*, 2011; Lenoir et Vanhulle, 2006; Philippe, 2010; Sensevy, 2007). En accord avec cette posture, l'étude visait à comprendre l'articulation des processus décisionnels et de résolution de problèmes chez les enseignants dans la planification de l'enseignement pour une diversité de besoins en classe ordinaire. Deux sous-composantes étaient particulièrement sous la loupe de la chercheuse, soit : 1) le cheminement intellectuel (façon de mener sa pensée) et les ressources structurantes mobilisées par les enseignants, ainsi que 2) les tensions associées aux démarches planificatrices pour une diversité de besoins.

L'étude a eu recours à la recherche collaborative pour répondre à ces objectifs. Il s'agit d'une approche méthodologique qui cherche à produire des connaissances sur la rationalité des enseignants en action (Bednarz, 2013b; Desgagné, 2001, 2007; Desgagné et Bednarz, 2005; Proulx, 2013). Afin de rendre la pratique enseignante la plus transparente possible, une zone d'argumentation et de négociation a été mise en place sous la forme d'une communauté d'apprentissage (Dionne *et al.*, 2010; Fontaine *et al.*, 2013; Schussler, 2003). Réunissant trois enseignantes de première année du troisième cycle du primaire, cette dernière a été ponctuée d'activités réflexives d'analyse de pratiques animées à l'aide de techniques de verbalisation, dont la réflexion partagée (Forget, 2013; Tochon, 1996), le dialogue pédagogique (Forget, 2013; Le Poul, 2002; Murzeau, 2002) et le schéma d'action (Sonntag, 2002; Sonntag, 2004). Ces outils de réflexion collective ont été utilisés à titre d'outils méthodologiques, les activités réflexives devenant ainsi le lieu de collecte

de données (Bednarz, 2013b; Bourassa *et al.*, 2007). Rappelons qu'à ces cinq rencontres collectives d'une demi-journée s'est ajouté un entretien final semi-dirigé d'une heure avec chacune des participantes, ayant aussi recours au schéma d'action (Sonntag, 2002, 2004).

Le corpus de données (les transcriptions des enregistrements audio des discussions) a été traité selon le processus d'analyse qualitative à l'aide des catégories conceptuelles décrites par Paillé et Mucchielli (2012) et associées à la tradition de la théorisation ancrée (Guillemette et Lapointe, 2012; Plouffe et Guillemette, 2012). En s'inspirant des procédures et principes suggérés dans ces deux types d'écrits, trois grandes opérations se sont imbriquées de manière circulaire afin d'élaborer la proposition théorique qui fait office de résultats de recherche : le codage et l'élaboration du système catégoriel, le processus de réduction et le resserrement analytique, ainsi que la mise en relation par la modélisation et l'écriture. Finalement, suivant le cycle itératif de la recherche qualitative/interprétative et le caractère émergeant de ce design de recherche, les données ont été analysées au fur et à mesure que les rencontres se déroulaient, permettant ainsi de valider progressivement le fruit de l'interprétation de la chercheuse à l'aide de l'analyse critique des participants (Plouffe et Guillemette, 2012; Savoie-Zajc, 2011).

Les résultats de l'analyse des données permettent de proposer une théorisation concernant le cheminement intellectuel propre au processus décisionnel et de résolution de problèmes dans la planification de l'enseignement pour une diversité de besoins. Globalement, ces résultats mettent en lumière que certaines représentations [0] font office de ressources structurantes et modulent l'interrelation entre la définition du problème de planification [1] et les solutions pédagogiques envisagées par les enseignantes [2], et par voie de conséquence, la manière dont elles planifient pour une diversité de besoins (voir figure 3).

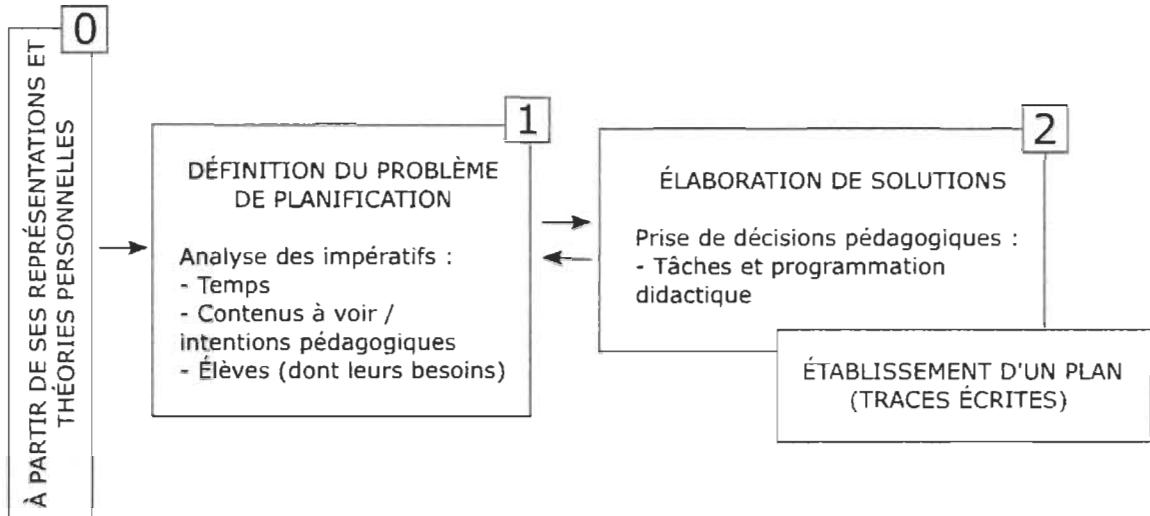


Figure 3 Dynamique de base du processus décisionnel des enseignants

D'abord, l'une des ressources structurantes identifiées concerne les représentations qu'elles ont de la planification, qui concèdent une importance relative aux différents impératifs à analyser. En effet, ces représentations influencent le moment où les enseignantes envisagent penser aux élèves et à leurs besoins, et donc l'importance relative qu'elles concèdent à cet impératif lors des pensées préactives ainsi que les solutions pédagogiques envisagées en termes de tâches ou de programmations didactiques. Ce phénomène se manifeste dans le fait que les pensées planificatrices oscillent entre deux grandes orientations qui se traduisent par 1) une analyse des besoins des élèves soit préalable, à rebours, ou évacuée, 2) une gestion proactive et réactive des besoins, ou principalement réactive, 3) une clarification de l'intention en fonction de l'apprentissage visé ou en fonction de la tâche et de l'action de l'enseignante, et finalement 4) une programmation temporelle en réajustement plus ou moins fréquent.

Ensuite, une autre ressource structurante que les résultats de cette thèse permettent d'identifier concerne le regard que les enseignantes portent sur les élèves, qui implique un angle d'analyse privilégié pour choisir les besoins auxquels elles décident de répondre et qui influencent le type de tâches ou de programmations didactiques qu'elles privilégient. Effectivement, cette analyse s'inscrit parfois 1) dans une démarche globalisante d'identification des besoins du groupe-classe en général, au

sens où elles envisagent l'ensemble comme une entité en soi, et parfois 2) dans une démarche individualisante, bien souvent pour les quelques élèves ayant des besoins particuliers qui rencontrent des difficultés. De plus, l'analyse des enseignants des besoins des élèves s'appuie en partie 3) sur des besoins couramment rencontrés par les jeunes pour apprendre et comprendre à cet âge (p. ex. les élèves ont généralement besoin de...) à partir de leurs représentations de l'apprentissage en général ou d'un contenu en particulier. Elle s'appuie aussi en partie 4) sur des besoins spécifiques au groupe-classe et aux élèves auxquels elles enseignent (p. ex. ce groupe d'élèves a besoin de..., ces quelques élèves ont besoin de..., cet élève a besoin de...), et à partir de démarches d'identification des besoins le plus souvent centrées sur les acquis et au service d'une posture plus réactive à l'égard des besoins.

Enfin, ces résultats mettent en évidence qu'une autre ressource structurante qui entre en jeu concerne les représentations que les enseignantes ont des stratégies pédagogiques, ce qui génère des considérations pragmatiques qui font office de filtre et influencent le choix d'y avoir ou non recours, au-delà des besoins des élèves. Dans le cas des participantes à ce projet de recherche, elles prennent en considération 1) l'accessibilité et la facilité à intégrer les stratégies pédagogiques (p. ex. le temps de développement de matériel qu'elles exigent, les habitudes et particularités du domaine d'apprentissage), 2) les attitudes et habiletés requises chez les élèves (p. ex. l'autonomie nécessaire au fonctionnement en plans de travail, une gestion de classe bien installée nécessaire au fonctionnement en ateliers), et 3) l'efficacité pour l'accompagnement des apprentissages des élèves (p. ex. le fonctionnement en plans de travail permet un accompagnement individuel, l'augmentation du soutien a des limites si tous les élèves en ont besoin).

En ce qui concerne les tensions associées au processus décisionnel et de résolution de problèmes dans la planification de l'enseignement pour une diversité de besoins, trois tensions identifiées dans le cadre de cette recherche sont reliées à l'étape de définition du problème de planification et d'analyse des impératifs [1]. D'abord, une ambivalence se manifeste entre l'importance reconnue de la réflexion et les besoins liés à l'action immédiate, notamment due à l'urgence d'agir auprès des élèves, ce qui suppose un équilibre à trouver entre la part de réflexion et de spontanéité dans les

décisions pédagogiques. Ensuite, les frontières semblent difficiles à tracer entre les pensées préactives et celles ayant lieu dans l'action, ce qui crée un flou entre le raisonnement conscient et l'intuition, et suppose un effort supplémentaire pour conscientiser les décisions. Enfin, compte tenu de la programmation temporelle à respecter, une tension se manifeste entre l'attention à accorder au groupe-classe (collectivité) et celle à accorder aux élèves (singularités), ce qui amène les enseignantes à devoir prendre position quant au rôle qu'elles se donnent. Deux autres tensions identifiées dans cette thèse sont associées à ce qui devrait découler de l'élaboration des solutions et donc des décisions planificatrices [2]. Effectivement, le développement et la production du matériel et des tâches nécessaires à l'actualisation de la programmation didactique élaborée semblent au cœur de l'acte de planification et engendrent un sentiment de surcharge. De plus, la question des traces planificatrices écrites active une représentation des attentes basées sur l'expérience en formation initiale, ce qui amène un certain malaise par rapport aux manières de faire effectives, beaucoup moins systématiques et uniques parce que dépendantes de leurs façons d'organiser leur enseignement.

Évidemment, ces résultats doivent être interprétés avec prudence, considérant les limites que l'étude présente. L'une de ces limites concerne le fait que cette recherche collaborative n'a pas cherché à assurer la représentativité de l'ensemble des enseignants québécois qui planifient pour une diversité de besoins. Ainsi, les résultats ne peuvent être transférés qu'à des contextes ayant des caractéristiques similaires, et la théorisation proposée ne prétend pas à une application universelle. De plus, un dispositif plus élaboré impliquant aussi l'observation en classe de l'actualisation des planifications et s'échelonnant sur une année scolaire complète aurait probablement davantage permis de rendre compte d'une plus grande variabilité dans l'illustration des pratiques planificatrices et de réduire la limitation à une seule des dimensions de la pratique enseignante (phase préactive). Toujours sur le plan des limites associées aux procédures de collecte de données, la difficulté vécue d'avoir accès au raisonnement et à l'explicitation des pensées planificatrices des enseignants est à prendre en considération; elle a nécessité de redoubler de prudence pour interpréter les discussions avec les participantes et s'éloigner de l'analyse des pratiques déclarées. De plus, la recherche collaborative a engendré une certaine posture active

de la chercheuse dans la coconstruction, ce qui suppose nécessairement son influence dans le cours de la démarche. D'ailleurs, la façon dont était formulée la fiche de promotion au sujet des implications du projet⁵¹ a possiblement contribué aux attentes des participantes de planifier des leçons dans le détail et par écrit dans des canevas. Aussi, il convient de noter que l'interprétation des données qualitatives par l'analyse par catégories conceptualisantes est complexe et expose aux défis méthodologiques de rendre justice aux données, indépendamment de l'univers interprétatif et des sensibilités de la chercheuse ayant contribué à « être à l'écoute des données ». Différentes mesures ont été prises afin de réduire la distance entre la proposition théorique et le phénomène tel que vécu par les participantes (par ex. l'écriture des différents référents et postulats initiaux tels que présentés en avant-propos, l'analyse en continu et la validation progressive de l'interprétation avec les participantes, le respect de principes et de méthodes propres à l'élaboration d'une théorie, le recours à un pair pour « challenger » les interprétations, etc.).

Cette recherche collaborative, telle qu'elle a été vécue, permet aussi de mettre en lumière certains défis méthodologiques qui peuvent être envisagés comme des limites. Un premier défi à considérer concerne le recrutement de participants qui ont une vision en partie arrimée à celle du projet tel que proposé. Effectivement, il n'est pas rare que le chercheur soit amené à réfléchir et construire un projet de recherche bien avant d'être en contact avec des participants potentiels, et ce, pour différentes raisons propres au domaine de la recherche et de la culture scientifique (par ex. le cursus de réalisation d'une thèse, le processus de subvention de la recherche). Cette situation se conjugue difficilement avec une recherche collaborative qui invite à ce que le projet soit construit et négocié avec les praticiens à partir de leurs préoccupations respectives, par souci de « double vraisemblance ».

Un deuxième défi à envisager se rapporte à la conciliation des buts et des besoins des différents participants à la recherche collaborative (chercheur, directeurs d'établissement, enseignants). En effet, les intentions et les attentes des uns et des autres sont inévitablement liées à leur mandat respectif (par ex. produire des données

⁵¹ Plus précisément « construire en groupe des planifications » (voir annexe B).

de recherche fiables, mettre en place des dispositifs qui aident les enseignants à faire leur travail, permettre aux élèves de progresser dans sa classe). Sans oublier qu'au-delà de ces intentions explicites, il y a aussi des intentions implicites, qui ne sont pas toujours facilement nommées ni même toujours conscientes. Les attentes relativement aux rencontres de recherche diffèrent donc nécessairement, et les représentations des uns et des autres sont constamment à renégocier. Si cette situation est inévitable, elle n'est pas pour autant évidente à gérer dans un projet de recherche collaborative qui a nécessairement des visées de recherche, mais qui souhaite aussi offrir un contexte stable et enrichissant pour tous, en plus d'être suffisamment signifiant pour susciter l'engagement.

Finalement, un troisième défi à considérer concerne la sollicitation d'un engagement qui dépasse les rencontres planifiées. Alors que la recherche collaborative suppose idéalement que toutes les phases de la recherche se réalisent « avec » les praticiens, celle de coproduction nécessite un engagement qui dépasse parfois le temps initialement prévu dans le cadre des rencontres collaboratives. Or, les enseignants disposent de peu de temps de travail sans la présence des élèves, ce qui les amène probablement à choisir prudemment l'endroit où mettre leurs énergies. De plus, traditionnellement, les chercheurs réalisent cette étape de diffusion en solitaire, en partie pour différentes raisons contextuelles (par ex. l'écriture de la thèse, le rythme de vie des chercheurs, la valorisation des publications pour la communauté scientifique au détriment de celles pour la communauté de pratique). Cette situation ne doit pas être négligée dans un projet de recherche collaborative qui repose essentiellement sur ce principe de faire « avec » les praticiens, même à cette phase de diffusion.

En conclusion, la recherche collaborative telle que décrite par les chercheurs qui la vivent et la conceptualisent présente un devis méthodologique idéal. Ce devis constitue un guide qui soutient le chercheur dans sa quête de cohérence. Cependant, en sciences de l'éducation et plus largement en sciences sociales, les démarches de recherches impliquent des êtres humains et s'inscrivent dans une réalité parfois bien différente de celle envisagée. Cette situation appelle à la flexibilité des chercheurs par rapport aux devis imaginés afin de trouver l'équilibre entre ce devis idéal et la réalité

contextuelle, évidemment sans compromis sur la rigueur déployée à générer des connaissances. Ce constat n'est pas sans rappeler que face à ce qui est planifié, cette thèse encourage à miser sur l'équilibre à trouver entre le travail d'anticipation et l'ajustement dans l'action, deux habiletés complémentaires qui doivent se côtoyer sans s'exclure.

Malgré ces quelques limites et défis méthodologiques, les résultats de recherche ont une portée certaine pour la communauté scientifique, comme il a déjà été abordé dans la discussion de cette thèse. L'une de ses contributions non négligeables est qu'elle permet d'aider à redéfinir la planification de l'enseignement pour une diversité de besoins et à en clarifier les contours. Notamment, les résultats permettent d'identifier une confusion conceptuelle, en partie associée à la prépondérance de la planification de leçons écrites dans les représentations des enseignants (associée à l'approche tylérienne). Ce constat met en lumière la nécessité de réitérer que les traces écrites (planification-produit) ne sont que la partie visible du processus décisionnel (planification-processus), et que ce processus doit être situé et contextualisé par une analyse de la situation pédagogique initiale (en fonction des besoins des élèves, d'une programmation ou d'un plan à plus long terme, etc.). Aussi, les résultats permettent de constater que les frontières entre le raisonnement conscient et l'intuition ne sont pas toujours évidentes à tracer, surtout que l'intuition se révèle souvent plus raisonnée qu'irrationnelle. Ainsi, s'il convient de développer le raisonnement et des démarches rationnelles chez les enseignants, il ne faudrait pas le faire au détriment de la valorisation et du développement de l'intuition. Finalement, les résultats permettent de préciser qu'aborder la planification de l'enseignement, c'est soulever l'importance de la spontanéité dans l'enseignement, notamment parce que la nécessité d'ajuster dans l'action ce qui a été planifié et réfléchi est inévitable. Par conséquent, il convient de chercher à miser sur l'équilibre à trouver entre ces deux habiletés complémentaires en enseignement, qui doivent se côtoyer sans s'exclure.

Une autre contribution notable de cette recherche est qu'elle aide à comprendre l'articulation des pensées planificatrices des enseignants pour une diversité de

besoins. Notamment, les résultats mettent en évidence l'influence des représentations et de l'épistémologie pratique dans le processus décisionnel et de résolution de problèmes des enseignants. Cette situation, qui s'avère parfois délicate, incite surtout à s'assurer de questionner et de faire prendre conscience aux enseignants de ces déterminants à leur action planificatrice. Ensuite, les résultats permettent d'énoncer la contribution réaffirmée des savoirs didactiques et disciplinaires, notamment pour élaborer une séquence didactique logique, pour aider à centrer l'enseignant non pas sur ce qu'il fera, mais sur comment l'élève progresse ainsi que pour aider à l'identification des intentions pédagogiques et des adaptations possibles qui ne modulent pas les exigences de base. Enfin, les résultats permettent de constater l'omniprésence de la question du temps dans la gestion de la chronogénèse (organisation chronologique des savoirs). Il s'agit donc d'un déterminant important des pensées planificatrices, mais qui malheureusement demeure une illusion parce que constamment en réajustement, en partie à cause des besoins des élèves qui émergent. Cette situation amène à s'intéresser aux solutions dans une programmation plus flexible et organisée autrement qu'à l'aide d'unités temporelles.

Finalement, cette thèse permet de préciser certains déterminants contextuels qui marquent le processus décisionnel des enseignants et qui jouent un rôle structurant et organisateur des pratiques des enseignants. D'abord, les résultats permettent d'énoncer le rôle déterminant des normes et attentes relatives à la planification de l'enseignement pour une diversité de besoins dans l'organisation des pratiques. Ceci met en lumière l'importance de créer un espace pour expliciter ces normes et attentes perçues, mais aussi l'importance d'étudier cet objet en étant conscient de la délicatesse de ce volet de la pratique enseignante qui touche l'autonomie professionnelle des enseignants. Ensuite, les résultats amènent à insister sur le rôle déterminant que jouent les ressources pédagogiques (notamment les manuels scolaires) dans le processus de planification. Si ces dernières sont des alliées pour éviter de subir la surcharge de tout développer, elles doivent demeurer des compromis et être utilisées sans atteinte à l'autonomie des enseignants. Enfin, les résultats permettent de constater que le temps de travail dont disposent les enseignants est déterminant dans leurs pratiques planificatrices, les plaçant face au constat qu'il y a toujours à faire et qu'on peut toujours faire mieux. Cette situation incite à ne

pas négliger ce temps nécessaire au moment d'examiner cet objet, mais invite surtout à chercher des solutions afin de rendre plus efficient le temps consacré par les enseignants à planifier.

Sur le plan des retombées sociales, notamment pour la communauté de pratique, les résultats obtenus permettent de suggérer des pistes à prendre en considération concernant la formation initiale et continue à la planification de l'enseignement pour une diversité de besoins. Ils permettent d'insister sur l'importance d'une formation à la complexité réelle de planifier, et ce, sans la réduire à la planification-produit. Ceci pourrait se faire en revisitant les modalités d'évaluation qui reposent souvent sur les traces écrites, mais aussi en ajustant nos pratiques de formation pour susciter une démarche décisionnelle rationnelle qui rend justice au caractère situé de cet acte, ainsi qu'au caractère cyclique et dépendant des décisions préalables et subséquentes. Ensuite, les résultats amènent à reconnaître l'importance que les enseignants conscientisent leurs propres démarches planificatrices, par exemple en identifiant l'influence de leur épistémologie pratique dans leurs décisions. Aussi, les résultats invitent à soutenir en formation initiale et continue le développement du raisonnement et du savoir-analyser par la contextualisation de différents savoirs savants développés (par ex. les savoirs didactiques, les différents besoins des élèves, les stratégies pédagogiques possibles, etc.). Enfin, les résultats soulèvent l'importance d'accompagner l'identification et la mise au jour des tensions afin de mieux composer avec les déterminants contextuels.

Pour conclure, certaines pistes de recherche déjà soulevées sont à rappeler. Soulignons de nouveau qu'il serait pertinent de rechercher à mieux comprendre 1) les meilleures manières de concilier une démarche collective et une démarche individualisante pour identifier les besoins des élèves auxquels il convient de répondre lors de la planification de l'enseignement, 2) le rôle déterminant des savoirs didactiques et disciplinaires dans la planification pour une diversité de besoins, 3) les distinctions entre une programmation des activités et une programmation temporelle, et 4) les stratégies pédagogiques auxquelles il est possible d'avoir recours dans une posture réactive. Rappelons également que cette étude amène à s'intéresser plus largement 1) aux modalités d'évaluation et de formation à la planification de

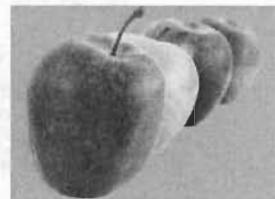
l'enseignement en vigueur dans différents établissements universitaires du Québec et d'ailleurs, 2) à la quête de cohérence entre une analyse de la situation et les décisions pédagogiques des enseignants, 3) aux outils d'aide à l'analyse et aux dispositifs de soutien à la planification pour une diversité de besoins, ainsi que 4) aux démarches de mise au jour des tensions qui résultent de ce processus décisionnel et qui pourraient permettre aux enseignants de s'en affranchir.

ANNEXE A - SYNTHÈSE DES TECHNIQUES DE VERBALISATION

Pré-supposés	Différentes techniques de verbalisation	Caractéristiques
Paradigme cognitiviste	La verbalisation concomitante à la tâche	Demander de nommer les procédés mentaux utilisés pendant la réalisation de la tâche.
	La verbalisation rétrospective (le rappel)	Demander de nommer <i>a posteriori</i> les procédés mentaux utilisés pendant la réalisation de la tâche.
	Le rappel stimulé ou <i>stimulated recall</i>	Stimuler la mémoire à partir de médiums de rappel pour demander de nommer <i>a posteriori</i> les procédés mentaux utilisés pendant la réalisation de la tâche.
Paradigme constructiviste et socio-constructiviste	L'objectivation clinique	Susciter des prises de conscience concernant la tâche à partir d'un médium de rappel.
	La réflexion partagée	Susciter des prises de conscience concernant la tâche à partir d'un médium de rappel, mais de manière coopérative.
	Le dialogue pédagogique	Stimuler la réalisation d'une tâche et soutenir la réflexion sur les problèmes qu'il rencontre et les solutions qu'il envisage.
	L'entretien critique	Stimuler la réalisation d'une tâche et soutenir la clarification des raisons logiques de l'action à partir de discussions critiques.
	Le schéma d'action	Soutenir l'explicitation de l'idée que l'enseignant se fait de sa logique d'action concernant la tâche à partir de discussions critiques.
Paradigme interactionniste	L'instruction au sosie	Susciter les prises de conscience par un dialogue entourant ses manières de faire avec un pair afin qu'il soit en mesure de les reproduire à sa place.
	L'autoconfrontation croisée	Susciter une discussion critique autour d'une activité entre experts de ladite activité.
Paradigme phénoménologique	L'entretien d'autoconfrontation	Susciter la description et l'évocation du vécu lors de la réalisation de la tâche à partir d'un médium de rappel.
	L'entretien en <i>re situ</i> subjectif	Susciter la description et l'évocation du vécu lors de la réalisation de la tâche à partir d'un enregistrement vidéo captant le point de vue physique du participant.
	L'entretien d'explicitation	Susciter la description et l'évocation du vécu lors de la réalisation de la tâche, uniquement à partir de la mémoire.

ANNEXE B - FICHE DE PROMOTION DU PROJET

Une communauté d'apprentissage pour l'année scolaire 2014-2015 : un défi d'équipe stimulant?



Planifier notre enseignement pour une **diversité d'élèves** n'est pas de tout repos. On a parfois le sentiment de devoir choisir entre planifier en fonction du programme ou planifier en fonction du rythme de nos élèves, entre accorder notre attention aux singularités ou à l'intérêt collectif, entre traiter également les élèves ou de manière différente et se sentir injuste. De plus, la planification de l'enseignement dans des plans linéaires est reconnue pour ne plus être utilisée systématiquement par les enseignants d'expérience. Dans ce contexte, comment se manifeste ce **processus de prise de décisions**? Quels **problèmes** rencontrons-nous? Comment gérer les **dilemmes** que cela suppose? Comment **choisir entre toutes les possibilités pédagogiques** pour différencier en classe?

Si ces quelques phrases résonnent pour vous, ce projet de recherche et de développement professionnel risque de vous intéresser.

Une **communauté d'apprentissage** est un processus de **coconstruction** permettant aux membres d'apprendre les uns des autres afin de s'améliorer vers un but commun. Votre **engagement** suppose la participation à différentes activités de développement professionnel (entre 5 et 7) impliquant

- ✓ de partager et construire en groupe des planifications pour la diversité de vos élèves;
- ✓ d'expérimenter dans vos classes;
- ✓ de dégager en groupe vos logiques d'action vous permettant de mener à bien cette tâche.

Vous avez donc la chance de participer à un projet de développement professionnel concret et sur mesure, ayant un impact immédiat sur votre enseignement et sur vos élèves.

Pour manifester l'intérêt d'un groupe d'enseignants de votre école ou pour en savoir plus, veuillez communiquer avec lena.bergeron@uqtr.ca

Léna Bergeron, enseignante et doctorante en éducation
Dirigée par Nadia Rousseau, professeur à l'UQTR

ANNEXE C - DOCUMENT EXPLICATIF DE LA RENCONTRE PRÉALABLE

Constats de départ

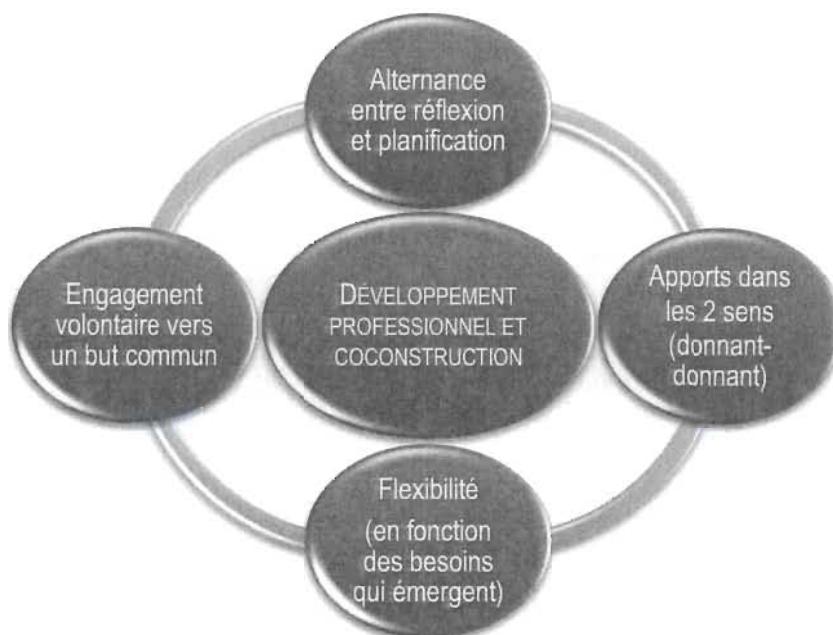
Gestion pédagogique de la diversité

- La diversité : réclame un engagement quotidien **exigeant** pour les enseignants et demande une gestion pédagogique au sein de la classe
- **Interventions réactives** (quand les élèves n'y arrivent pas) = les enseignants interviennent individuellement, s'essoufflent et réduisent parfois les exigences
- Solutions à chercher dans **interventions proactives** : demandent de tenir compte des besoins dans la planification

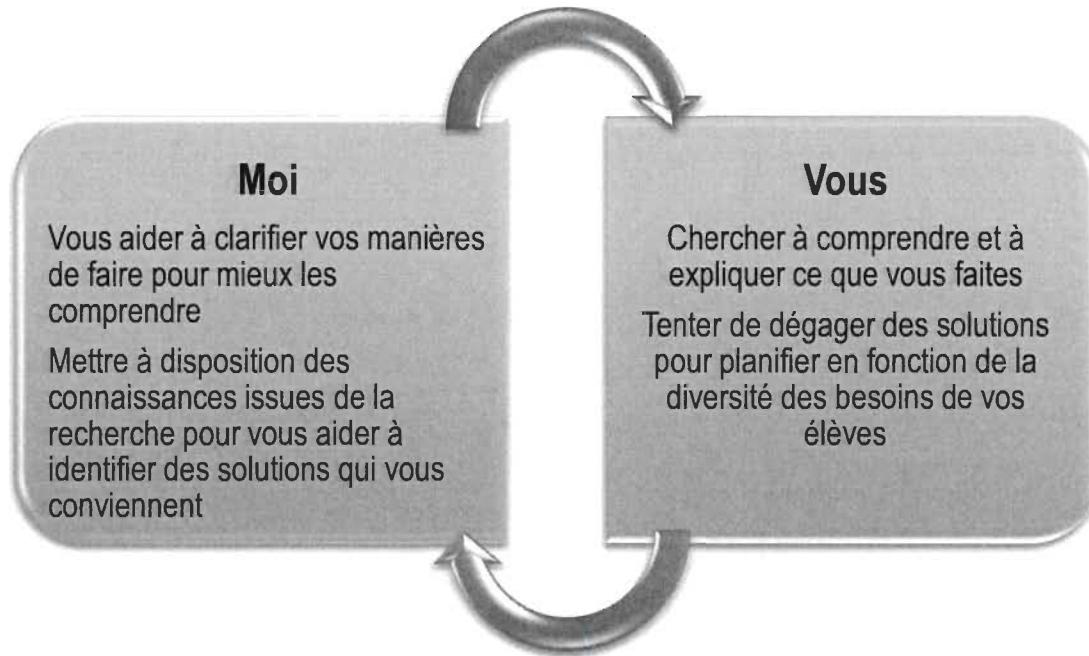
Planification de l'enseignement pour une diversité de besoins

- Complexé et suppose **des tensions et des dilemmes**
- Plans linéaires inutilisés par enseignants d'expérience : pensées planificatrices ressemblent davantage à de la **RÉSOLUTION DE PROBLÈMES**
- Comment résout-on des problèmes de planification pour une diversité de besoins?

Proposition : une communauté d'apprentissage



Rôles et responsabilités



Avantages et retombées possibles



ANNEXE D - PLANIFICATION GLOBALE DES RENCONTRES COLLABORATIVES

Rencontre 1- novembre Technique de verbalisation : la réflexion partagée	Rencontre 2- janvier Technique de verbalisation : le dialogue pédagogique	Rencontre 3- février Technique de verbalisation : le dialogue pédagogique	Rencontre 4- mars Technique de verbalisation : le dialogue pédagogique	Rencontre 5- mai Technique de verbalisation : le schéma d'action
<p>Intentions :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Se donner un mode de fonctionnement et clarifier les rôles et responsabilités ✓ Clarifier leurs représentations de la diversité et de la planification, leurs croyances et leurs valeurs ✓ Décrire leurs façons de faire actuelles et aborder les défis vécus ✓ Se donner un but commun de développement professionnel <p>Activités principales :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Activation des représentations de la diversité et comparaison avec des CIR⁵² (résumé des 3 conceptions de la différence) 2) Portrait des pratiques de planification actuelles à partir d'une expérience racontée et analyse collective 3) Formulation de constats sur la planification et les défis vécus sous forme de phrase à compléter: Planifier pour une diversité de besoins, c'est ... 	<p>Intentions :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Prendre conscience des stratégies pédagogiques qu'elles ont tendance à privilégier parmi l'ensemble des possibilités pour gérer la diversité ✓ S'exercer à résoudre consciemment des problèmes de planification ✓ Clarifier les contraintes avec lesquelles elles doivent composer <p>Activités principales :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Classification à partir de CIR (modalités de gestion pédagogique de la diversité) et liens avec leurs stratégies privilégiées 2) Discussion autour des constats de l'analyse de la dernière rencontre et mise en relation avec les CIR sur la planification de l'enseignement 3) Planification collective à partir d'un contenu qu'elles auront à travailler sous peu 	<p>Intentions :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Prendre conscience de leurs façons de formuler leurs intentions pédagogiques ✓ S'exercer à résoudre consciemment des problèmes de planification ✓ Clarifier les contraintes avec lesquelles elles doivent composer <p>Activités principales :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Discussion autour des constats de l'analyse de la dernière rencontre 2) Technique d'impact sur la planification à rebours, mise en relation avec des CIR et réflexion sur la formulation des intentions pédagogiques 3) Planification collective à partir d'un contenu qu'elles auront à travailler sous peu 	<p>Intentions :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Prendre conscience des besoins des élèves en fonction desquels elles ont tendance à planifier ✓ S'exercer à résoudre consciemment des problèmes de planification ✓ Clarifier les contraintes avec lesquelles elles doivent composer <p>Activités principales :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Discussion autour des constats de l'analyse de la dernière rencontre 2) Analyse critique d'un outil pour les soutenir dans la formulation des intentions pédagogique 3) Réalisation d'un portrait de classe (besoins et obstacles à l'apprentissage) et comparaison avec des CIR sur les types de besoins possibles 4) Planification collective à partir d'un contenu qu'elles auront à travailler sous peu 	<p>Intentions :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Tenter de cerner leurs logiques d'action individuelles ✓ Prendre du recul par rapport à la démarche vécue et ses impacts <p>Activités principales :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Analyse critique d'un outil pour conserver des traces écrites du portrait de classe 2) Bilan de pratique et formulation de constats sur leurs manières de planifier pour une diversité de besoins 3) Présentation des prises de conscience qui se sont succédées dans le projet et de la progression dans la compréhension collective de la planification pour une diversité de besoins 4) Phrase à compléter pour se situer dans la démarche de développement professionnel : Dans ce projet, j'ai...

⁵² Connaissances issues de la recherche.

ANNEXE E - REPÈRES ET EXEMPLES DE QUESTIONS AYANT GUIDÉ LE DIALOGUE PÉDAGOGIQUE

À partir du modèle de résolution de problèmes, métacognition assistée. Le modèle ne fait que soutenir / guider la réflexion.

Mon objectif :

Les aider à découvrir comment ils fonctionnent. Comment ils prennent leurs décisions pédagogiques. Il est nécessaire de se plonger dans la tâche concrète pour comprendre leurs démarches singulières. Aider à élucider. Reconnaître leurs façons de fonctionner. Faire émerger leurs habitudes mentales. Essayer de planifier ensemble pour comprendre ce qui se passe dans votre tête. Si des difficultés apparaissent, ils doivent tenter de trouver par eux-mêmes comment les contourner.

Démarche :

Vous : verbaliser tout ce qui se passe dans votre tête, à mesure que l'on réfléchit et qu'on planifie.

Moi : reformulation active. Sentiment de compétence.

Quel est votre but? Quels résultats souhaitez-vous atteindre? Que voulez-vous que vos élèves sachent, comprennent, fassent après vos activités? Est-ce qu'il s'agit de notions fondamentales? Pourquoi sont-elles importantes? Y a-t-il une progression logique?

Que feriez-vous habituellement?

À votre avis, qu'est-ce qui fait que la poursuite de cette intention est problématique? Que la réussite de tous n'est pas gagnée d'avance? Quels obstacles voyez-vous? Quels besoins pourraient avoir vos élèves?

Comment je fais pour... étant donné que... Quelles stratégies pédagogiques vous permettraient d'atteindre votre but? Sont-elles en adéquation avec votre analyse du problème? Vous permettront-elles vraiment d'atteindre votre but?

Comment pourriez-vous les séquencer dans un plan?

Y a-t-il des plans B nécessaires? Sur quels plans devrez-vous demeurer flexibles?

ANNEXE F - EXEMPLE D'UN OUTIL D'AIDE À LA PLANIFICATION

PORTRAIT DE CLASSE

ANNEXE G - PROTOCOLE D'ENTRETIEN INDIVIDUEL SEMI-DIRIGÉ

Visée générale de l'entretien : Faire émerger leur compréhension de leurs processus décisionnels individuels en situation de résolution de problèmes de planification pour une diversité de besoins.

1. Établissement du lien

Remercier chaleureusement.

Présenter le fonctionnement et les considérations éthiques.

2. Mise en contexte [5 min]

L'idée de cet entretien est de 1) négocier une compréhension commune de tes logiques d'action pour tenir compte de la diversité, 2) comprendre ton parcours et tes expériences professionnels ayant contribué aux valeurs, croyances et connaissances avec lesquelles tu fais des choix comme enseignant, et 3) clarifier tes pensées planificatrices et ton processus décisionnel.

3. Logiques d'action à négocier/technique de verbalisation du schéma d'action [15 min]

À partir de tes propos depuis le début du projet, voici l'interprétation que je fais de tes logiques d'action pour tenir compte de la diversité de besoins (valeurs, croyances, connaissances, intentions, stratégies et action). [Présenter un schéma visuel de base des logiques d'action constatées à l'analyse, à lire et commenter]

Questions : En quoi cela représente ce que tu penses et ce que tu fais pour tenir compte de la diversité de besoins? des constats à poser? Comment vois-tu le rapport entre la logique plus proactive et la logique plus réactive?

4. Parcours et expériences influentes [10 min]

Voyons ce qui, dans ton parcours professionnel, te semble avoir une influence sur ces logiques d'action.

Questions : Peux-tu me décrire ton parcours comme enseignante? En quoi ce que tu as vécu est déterminant dans tes logiques d'action? Est-ce que certaines expériences te semblent marquantes par rapport à la manière dont tu planifies et tu tiens compte de la diversité des besoins?

5. Clarification du processus décisionnel et des pensées planificatrices [20 min]

Questions : Comment décrirais-tu ton mode de fonctionnement pour planifier des activités qui tiennent compte des besoins? À quoi penses-tu? Que dois-tu analyser? De quelles informations te sers-tu? Qu'as-tu besoin de savoir?

Questions : Comment choisis-tu les stratégies pédagogiques qui te permettent de tenir compte des besoins? Qu'est-ce qui t'amène à en privilégier certaines au détriment de d'autres?

Questions : Qu'est-ce qui te semble le plus complexe dans la planification pour une diversité? T'arrive-t-il de vivre des malaises ou des inconforts? Comment les gères-tu? Qu'est-ce qui te faciliterait le plus la tâche?

6. Suite du projet [10 min]

Habituellement, la recherche collaborative suppose une dernière phase dans laquelle on se demande ensemble s'il y a des choses qui pourraient servir d'autres enseignants et quelle forme ça pourrait prendre.

Questions : À partir de ton expérience, qu'est-ce qui pourrait servir d'autres enseignants qui veulent mieux planifier pour une diversité de besoins? Te vois-tu jouer un rôle là-dedans? Aimes-tu mettre à l'essai certains outils discutés en rencontre pour commencer l'année prochaine?

7. 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.

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

Détails techniques;

Non verbal du sujet durant l'entretien;

Déroulement;

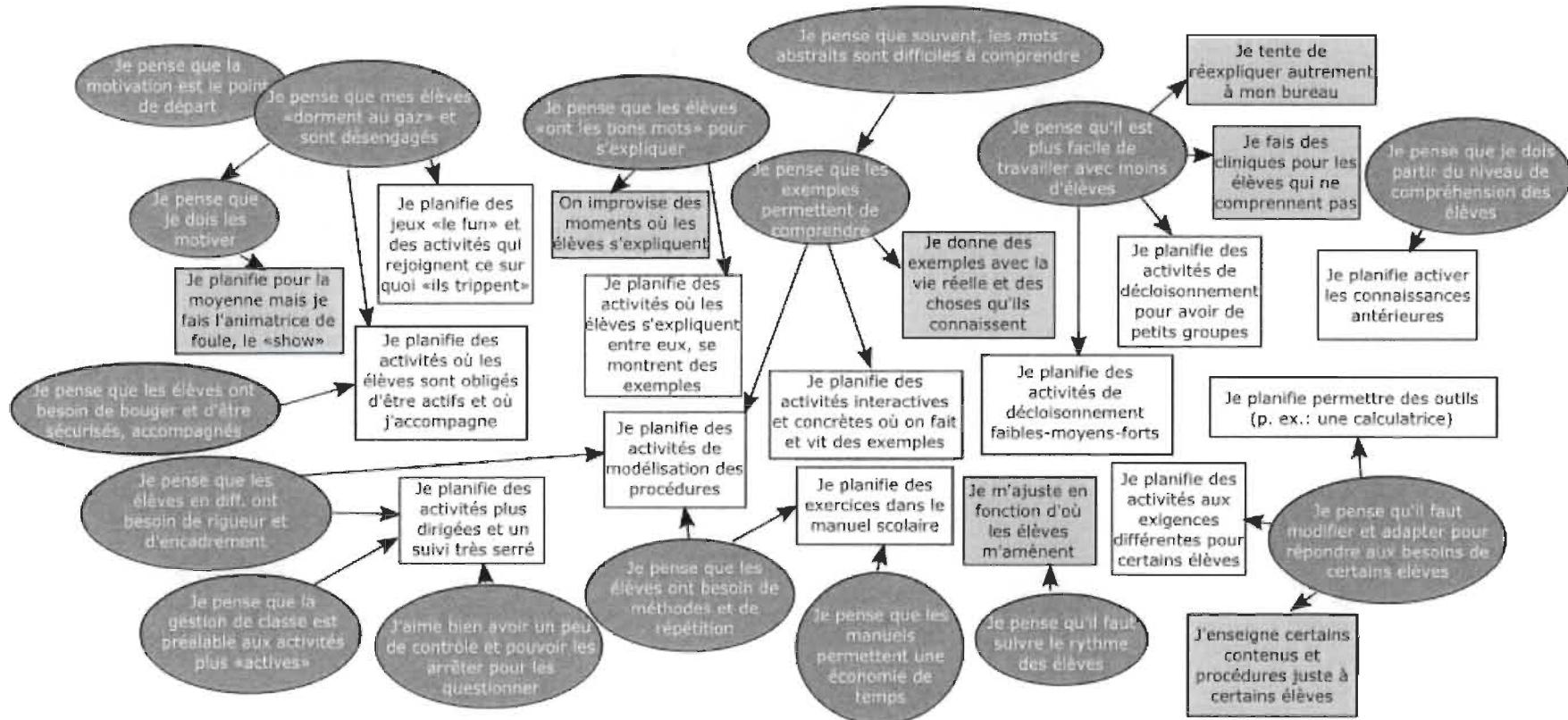
Anecdotes significatives;

Commentaires quant aux visées générales et spécifiques;

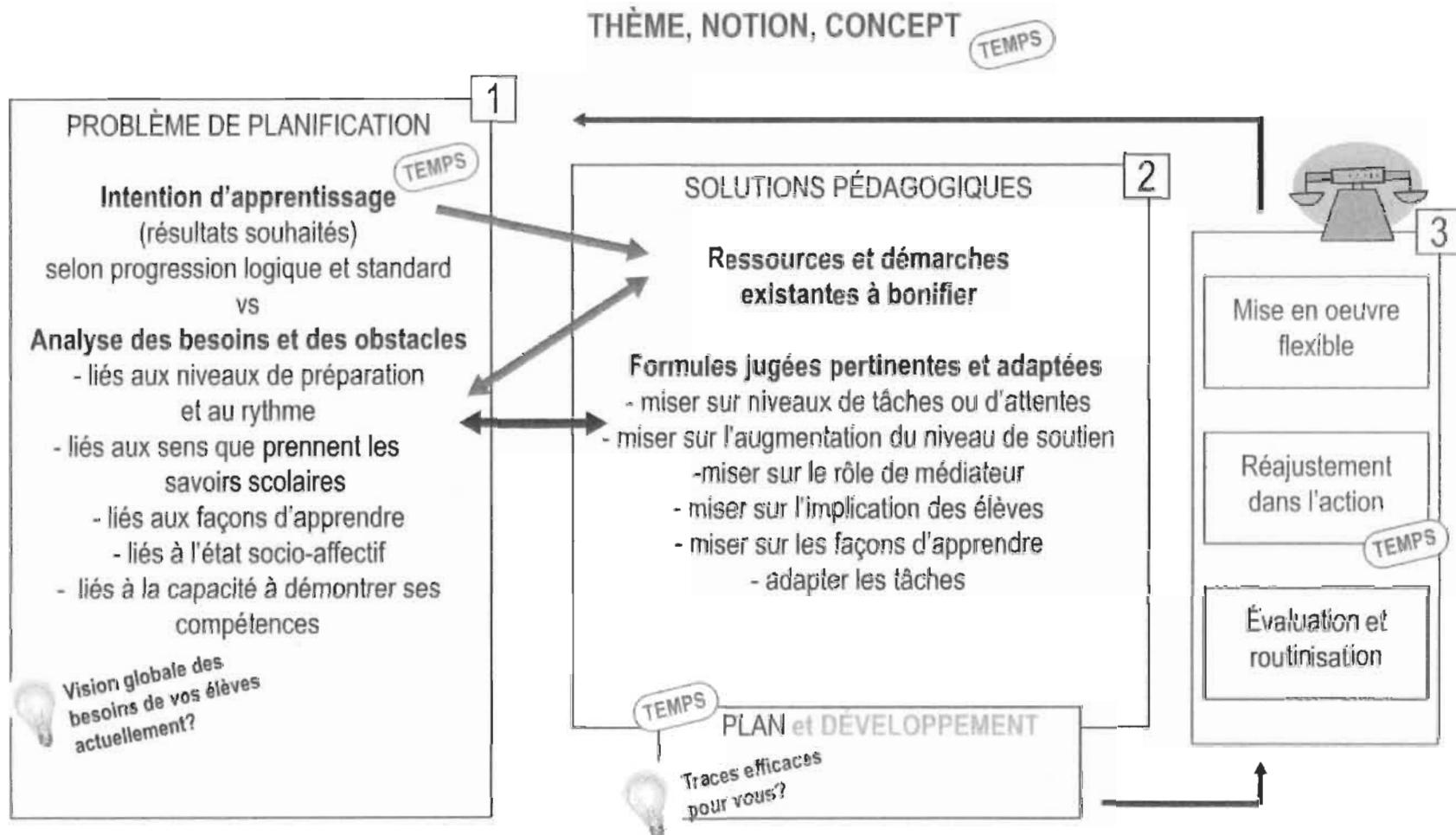
Recommandations pour la suite,

Recommandations pour l'analyse.

ANNEXE H - EXEMPLE D'UNE REPRÉSENTATION VISUELLE UTILISÉE POUR LA TECHNIQUE DE VERBALISATION DU SCHÉMA D'ACTION



ANNEXE I - EXEMPLE D'UN DOCUMENT DE SOUTIEN À LA VALIDATION AUPRÈS DES PARTICIPANTES



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Altet, M. (1993). La planification ou la préparation d'une séquence pédagogique. Dans R. Viau (dir.), *La planification de l'enseignement. Deux approches, deux visions?* (p. 93-110). Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- Altet, M. (2009). Préparation et planification. Dans J. Houssaye et Y. Abernot (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (8^e éd., p. 77-88). Issy-les-Moulineaux, France : ESF éditeur.
- Anadón, M. (2011). Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p. 11-32). Saint-Laurent, Québec : ERPI.
- Araujo-Oliviera, A., Lisée, V., Lenoir, Y. et Maubant, P. (2011). Planification des savoirs d'enseignement chez de futurs 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). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Archambault, J. et Richer, C. (2005). Tenir compte des différences. *Vie Pédagogique*, 136, 50-52.
- Astolfi, J.-P. (2007). *L'école pour apprendre* (8^e éd.). Issy-les-Moulineaux, France : ESF éditeur.
- Astolfi, J.-P. (2009). Styles d'apprentissage et modes de pensée. Dans J. Houssaye et Y. Abernot (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (8^e éd., p. 301-314). Issy-les-Moulineaux, France : ESF éditeur.
- AuCoin, A. et Vienneau, R. (2010). Inclusion scolaire et dénormalisation. Proposition d'un nouveau paradigme. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (2^e éd., p. 63-86). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- AuCoin, A. et Vienneau, R. (2015). L'inclusion scolaire et la dénormalisation. Proposition d'un nouveau paradigme. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd. revue et augmentée, p. 65-88). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Auduc, J.-L. (2009). *Sauvons les garçons*. Paris, France : Descartes & Cie.
- Azema, G. et Leblanc, S. (2014). À propos de l'intérêt de questionner l'activité improvisationnelle des jeunes enseignants. *Recherches en Éducation. De l'observation des pratiques enseignantes*, 19, 134-146.
- Barry, S. (2013). Le cas d'un recherche collaborative initiée par le chercheur autour du développement de la modélisation chez les élèves. Dans N. Bednarz (dir.), *Recherche collaborative et pratique enseignante. Regarder ensemble autrement* (p. 57-67). Paris, France : L'Harmattan.
- Barry, V. (2011). *Identifier des besoins d'apprentissage : fondements, méthodologie, études de situations*. Paris, France : L'Harmattan.
- Barth, B.-M. (2013). *Élève chercheur, enseignant médiateur. Donner du sens aux savoirs*. Paris, France : Éditions Retz.
- Baudrit, A. (2010). Enseignement réciproque et tutorat réciproque : analyse comparative de deux méthodes pédagogiques. *Revue française de pédagogie*, 171, 1-26.
- Beaman, R., Wheldall, K. et Kemp, C. (2006). Differential teacher attention to boys and girls in the classroom. *Educational Review*, 58(3), 339-366.
- Beauchesne, A., Garant, C. et Dumoulin, M.-J. (2005). Le rôle de cochercheur chez le partenaire du milieu scolaire dans les recherches collaboratives. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 377-395.
- Bédard, J.-L., Lacroix, L., Gagnon, G. et Pellerin, F. (2003). *Modèle d'apprentissage, d'intervention psychopédagogique*. Lévis, Québec : Psychocognition BGLP.
- Bednarz, N. (2013a). L'élaboration conjointe de situations d'enseignement : un éclairage par les recherches collaboratives en didactique des mathématiques. Dans N. Bednarz (dir.), *Recherche collaborative et pratique enseignante. Regarder ensemble autrement* (p. 181-230). Paris, France : L'Harmattan.
- Bednarz, N. (2013b). Regarder ensemble autrement : ancrage et développement des recherches collaboratives en éducation au Québec. Dans N. Bednarz (dir.), *Recherche collaborative et pratique enseignante. Regarder ensemble autrement* (p. 13-30). Paris, France : L'Harmattan.
- Bednarz, N., Desgagné, S., Maheux, J.-F. et Savoie-Zajc, L. (2012). La mise au jour d'un contrat réflexif comme régulateur de démarches de recherche participative : le cas d'une recherche-action et d'une recherche collaborative. *Recherches en Education*, 14, 128-151.
- Bélanger, N. et Duchesne, H. (2010). Introduction. Dans N. Bélanger et H. Duchesne (dir.), *Des école en mouvement. Inclusion d'élèves en situation de handicap*

- ou éprouvant des difficultés à l'école* (p. 1-16). Ottawa, Canada : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Bender, W. N. (2012). *Differentiating instruction for students with learning disabilities : new best practices for general and special educators* (3^e éd.). Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- 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, Université du Québec à Montréal, Canada). Récupéré d'Archipel : <http://www.archipel.uqam.ca/7022/>
- Bergeron, G. (2015). Le développement des pratiques inclusives au secondaire. Repères d'action et de réflexion. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd. revue et augmentée, p. 399-420). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, XXXIX(2), 87-104. Récupéré du site de l'ACELF : www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXIX-2-complet-Web.pdf
- Bernacchio, C. et Mullen, M. (2007). Universal design for learning. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 31(2), 167-169.
- Biron, D., Cividini, M. et Desbiens, J.-F. (2005). *La profession enseignante au temps des réformes*. Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. et Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3(1), 1-35.
- Blankenship, S. et Ruona, W. (2007). *Professional Learning Communities and Communities of Practice : A Comparison of Models, Literature Review Papier présenté à l'Academy of Human Resource Development International Research Conference in The Americas*. Récupéré du site <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED504776.pdf>
- Boud, D., Keogh, R. et Walker, D. (1985). *Reflection : Turning experience into learning. Introduction*. New York, NY : Kogan Page.
- Bourassa, B., Leclerc, C. et Fournier, G. (2012). Assumer et risquer une posture de recherche collaborative. Dans B. Bourassa et M. Boudjaoui (dir.), *Des recherches collaboratives en sciences humaines et sociales (SHS) : enjeux, modalités et limites* (p. 13-46). Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.

- Bourassa, M., Bélair, L. et Chevalier, J. (2007). Les outils de la recherche participative. Liminaire. *Éducation et francophonie*, 35(2), 1-11.
- Bourgeault, G. (2014). Évaluation, éthique et théories de l'action. Dans J. Morissette et M.-F. Legendre (dir.), *Enseigner et évaluer : regards sur les enjeux éthiques et sociopolitiques* (p. 11-38). Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Bressoux, P., Amigues, R., Arnoux, M., Barré-De Miniac, C., Clanet, J., Dessus, P., Halté, J. F., Maurice, J. J., Perrin-Glorian, M. J. et Raby, F. (2002). *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction*. Rapport de recherche pour Cognitique, Programme École et Sciences Cognitives. Paris, France : Ministère de la Recherche.
- Brodeur, M., Deaudelin, C. et Bru, M. (2005). Introduction. Le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 5-14.
- Browder, D., Wakeman, S. et Flowers, C. (2006). Assessment of progress in the general curriculum for students with disabilities. *Theory into practice*, 45(3), 249-259.
- Bru, M. (1994). Quelles orientations pour les recherches sur la pratique de l'enseignement? *L'année de la recherche en Sciences de l'éducation*, 1, 165-174.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138, 63-73.
- Bru, M. (2004). La prise en compte du contexte dans l'étude des pratiques de formation et d'enseignement. Dans J.-F. Marcel et P. Rayou (dir.), *Recherches contextualisées en éducation* (p. 63-78). Saint-Fons, France : Institut national de la recherche pédagogique.
- Bru, M. et Talbot, L. (2001). Les pratiques enseignantes : une visée, des regards. Dans M. Bru et J.-J. Maurice (dir.), *Les pratiques enseignantes : contributions plurielles* (p. 9-34). Toulouse, France : Presses universitaires du Mirail.
- Buchel, F. et Paour, J.-L. (2005). Déficience intellectuelle : déficits et remédiation cognitive. *Enfance*, 57(3), 227-240.
- Burger, O. (2010). *Aider tous les élèves : guide pratique de différenciation*. Lyon, France : Chronique sociale.
- Campbell, B. (2008). *Handbook of differentiated instruction using the multiple intelligences : lesson plans and more*. Boston, MA : Pearson Allyn & Bacon.
- Canal, J.-L., Papillon, P. et Thirion, J.-F. (1994). *Les outils de la PNL à l'école*. Paris, France : Éditions d'Organisation.

- Cardinet, A. (2009). *Développer les capacités à apprendre : de Feuerstein à la médiation des apprentissages*. Lyon, France : Chronique sociale.
- Carnus, M.-F. (2002). Une approche didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS. Dans P. Venturini, C. Amade-Escot et A. Terrisse (dir.), *Étude des pratiques effectives : l'approche des didactiques* (p. 83-92). Grenoble, France : La Pensée sauvage.
- Caron, J. (2008). *Différencier au quotidien : cadre d'expérimentation avec points de repère et outils-support*. Montréal, Québec : Éditions de la Chenelière.
- Center for Applied Special Technology (CAST). (2004). *Planning for all learners (PAL) toolkit*. Wakefield, Massachusetts : Author.
- Charlier, É. (1989). *Planifier un cours : c'est prendre des décisions*. Paris, France : De Boeck.
- Charlier, É. et Donnay, J. (1993). Planifier un cours. Dans R. Viau (dir.), *La planification de l'enseignement. Deux approches, deux visions?* (p. 111-145). Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.
- Chevallard, Y. et Johsua, M.-A. (1997). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, France : La Pensée sauvage.
- Chopin, M.-P. (2011). *Le temps de l'enseignement : l'avancée du savoir et la gestion des hétérogénéités dans la classe*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Clerc, F. (2006). Changements dans la professionnalité enseignante. *XYZep, Dossier Les paradoxes de l'individualisation*, 23, 3-6.
- Combs, S., Elliott, S. et Whipple, K. (2010). Elementary Physical Education Teachers' Attitudes towards the Inclusion of Children with Special Needs : A Qualitative Investigation. *International Journal of Special Education*, 25(1), 114-125.
- Corriveau, C. (2013). Co-situer une recherche à propos de la transition secondaire postsecondaire : quelques enjeux. Dans N. Bednarz (dir.), *Recherche collaborative et pratique enseignante. Regarder ensemble autrement* (p. 77-83). Paris, France : L'Harmattan.
- Costermans, J. (2001). *Les activités cognitives : raisonnement, décision et résolution des problèmes* (2^e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Couture, C., Bednarz, N. et Barry, S. (2007). Multiples regards sur la recherche participative. Dans M. Anadón (dir.), *La recherche participative : multiples regards* (p. 207-220). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, É. et Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 172 (juillet-septembre), 85-129.
- Cusset, P.-Y. (2011). Que disent les recherches sur « l'effet enseignant »? *Notes d'analyse*, 232. Récupéré du site du Commissariat général à la stratégie et à la prospective : www.strategie.gouv.fr
- DeBlois, L. (2006). Influence des interprétations des productions des élèves sur les stratégies d'intervention en classe de mathématiques. *Educational Studies in Mathematics*, 62(3), 307-329.
- DeBlois, L. (2014). *Postface. À quelles questions répond la notion de rapport aux savoirs?* Dans M.-C. Bernard, A. Savard et C. Beaucher (dir.), *Le rapport aux savoirs : une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe*. Récupéré du site du CRIRES : http://lel.crires.ulaval.ca/public/le_rapport_aux_savoirs.pdf
- Demers, S., Lefrançois, D. et Éthier, M.-A. (2010). Un aperçu des écrits publiés en français et en anglais depuis 1990 à propos de recherches en didactique sur le développement de la pensée historique au primaire. Dans J.-F. Cardin, M.-A. Éthier et A. Meunier (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté* (p. 213-245). Sainte-Foy, Québec : Éditions MultiMondes.
- Desaulniers, M.-P. et Jutras, F. (2012). *L'éthique professionnelle en enseignement : fondements et pratiques* (2^e éd.). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Descampe, S., Robin, F., Tremblay, P. et Rey, B. (2007). *Étude des pratiques de remédiation et de pédagogie différenciée dans le cadre de la mise en place des cycles*. Bruxelles, Belgique : Service des Sciences de l'Éducation de l'Université libre de Bruxelles.
- Descampe, S., Robin, F., Tremblay, P. et Rey, B. (2008). *Pratiques de pédagogie différenciée à l'école primaire*. Bruxelles, Belgique : Service des Sciences de l'Éducation de l'Université libre de Bruxelles.
- Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation. Dans M. Anadon et M. L'Hostie (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 51-75). Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Desgagné, S. (2007). Le défi de la coproduction de « savoirs » en recherche collaborative. Autour d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante. Dans M. Anadón (dir.), *La recherche participative : multiples regards* (p. 89-121). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Desgagné, S. et Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 245-258.
- Dessus, P. (1995). Les recherches à propos de l'enseignant. Des images entre prescription et description. *Recherche et formation*, 20, 33-43.
- Dessus, P. (2000). La planification de séquences d'enseignement, objet de description ou de prescription? *Revue française de pédagogie*, 133, 101-116.
- Dessus, P. (2002). Les effets de la planification sur l'activité de l'enseignant en classe. Dans P. Bressoux, R. Amigues, M. Arnoux, C. B.-D. Miniac, J. Clanet, P. Dessus, J. F. Halté, J. J. Maurice, M. J. Perrin-Glorian et F. Raby (dir.), *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction* (p. 29-46). Rapport de recherche pour Cognitique, Programme Ecole et Sciences Cognitives. Paris, France : Ministère de la Recherche. Récupéré du site Archive EduTice : <http://archive-edutice.ccsd.cnrs.fr/docs/00/00/17/90/PDF/Bressoux.pdf>
- Dick, W. et Carey, L. (1996). *The systematic design of instruction* (4^e éd.). New York, NY : HarperCollins.
- Dionne, L., Lemyre, F. et Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 36 (1), 25-43.
- Dubet, F. (2011). Régimes d'inégalité et injustices sociales. *SociologieS, Débats, Penser les inégalités*. Récupéré du site de la revue SociologieS : <http://sociologies.revues.org/3643>
- Dubois-Shaik, F. et Dupriez, V. (2013). Les défis structurels, organisationnels et cognitifs liés à la gestion de l'hétérogénéité des élèves dans les systèmes éducatifs. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 1, 1-16.
- Dufays, J.-L., Bouhon, M., De Kesel, M. et Plumat, J. (2013). Préparer, planifier : une question clé pour la recherche et pour la formation en didactique des disciplines. Dans M. De Kesel, M. Bouhon, J.-L. Dufays et J. Plumat (dir.), *La planification des apprentissages. Comment les enseignants des différentes disciplines programment-ils et préparent-ils leurs cours? Cadrage de la problématique* (p. 9-12). Louvain-la-Neuve, Belgique : Presses universitaires de Louvain.
- DuFour, R. et Eaker, R. (2004). *Communautés d'apprentissage professionnelles : méthodes d'amélioration du rendement scolaire*. Bloomington, IN : National Educational Service.
- Dupriez, V. (2006). Between heterogeneity and equality : representations and practices of primary-level teachers. *Curriculum studies*, 38(4), 431-448.
- Dussault, G. (1986). Dossier. *Réseau*, 13-17.

- Farinelle, E. et Wanlin, P. (2012). *Quelles connaissances les enseignants ont-ils de leurs élèves et comment s'en servent-ils?* Feuille de styles pour le texte final destiné aux Actes du 24^e colloque de l'Admée-Europe, « L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel ».
- Feuerstein, R. (2006). *Creating and enhancing cognitive modifiability: the Feuerstein instrumental enrichment program.* Jérusalem, Israel : ICELP Publications.
- Feyfant, A. (2008). Individualisation et différenciation des apprentissages. *Dossier d'actualité du service de Veille scientifique et technologique de l'Institut national de recherche pédagogique, 40*, 1-13.
- Fontaine, S., Savoie-Zajc, L. et Cadieux, A. (2013). *Évaluer les apprentissages. Démarche et outils d'évaluation pour le primaire et le secondaire.* Québec, Québec : Éditions CEC.
- Forget, M.-H. (2013). Le développement des méthodes de verbalisation de l'action : un apport certain à la recherche qualitative. *Recherches qualitatives, 32*(1), 57-80.
- Fougeyrollas, P. et Réseau international sur le processus de production du handicap (RIPPH). (1996). *Révision de la proposition québécoise de classification : processus de production du handicap.* Lac St-Charles, Québec : RIPPH.
- Fox, J. et Hoffman, W. (2011). *The differentiated instruction book of lists.* San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Frandji, D. et Rochex, J.-Y. (2011). De la lutte contre les inégalités à l'adaptation aux « besoins spécifiques ». *Éducation & formations, 80*, 95-108.
- Fumat, Y., Vincens, C. et Étienne, R. (2003). *Analyser les situations éducatives.* Issy-les-Moulineaux, France : ESF éditeur.
- Gagné, P. P., Leblanc, N. et Rousseau, A. (2009). *Apprendre... une question de stratégies. Développer les habiletés liées aux fonctions exécutives.* Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
- Gagné, P. P. et Longpré, L.-P. (2004). *Apprendre... avec Réflecto.* Montréal, Québec : Chenelière/McGraw-Hill.
- Gagné, P. P., Noreau, D. et Ainsley, L. (2001). *Être attentif... une question de gestion! Un répertoire d'outils pour développer la gestion cognitive de l'attention, de la mémoire et de la planification.* Montréal, Québec : Chenelière/McGraw-Hill.
- Galand, B. (2009). Hétérogénéité des élèves et apprentissages : quelle place pour les pratiques d'enseignement? *Les cahiers de recherche en éducation et formation, 71*, 1-29.

- Gather Thurler, M. (2007). L'organisation du travail dans les établissements scolaires. Dans M. Gather Thurler et O. Maulini (dir.), *L'Organisation du travail scolaire : enjeu caché des réformes?* (p. 269-288). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gather Thurler, M. et Maulini, O. (2007). L'organisation du travail scolaire : La penser pour la faire évoluer. Dans M. Gather Thurler et O. Maulini (dir.), *L'organisation du travail scolaire : enjeu caché des réformes?* (p. 1-35). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gaussel, M. et Reverdy, C. (2013). Neurosciences et éducation : la bataille des cerveaux. *Dossier d'actualité Veille et Analyses IFÉ*, 86.
- Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M. et Castonguay, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves : la gestion des apprentissages*. Saint-Laurent, Québec : ERPI Éducation.
- Gillig, J.-M. (1999). *Les pédagogies différenciées : origine, actualité, perspectives*. Paris, France : De Boeck.
- Gillig, J.-M. (2006). *L'aide aux enfants en difficulté à l'école : problématique, démarches, outils*. Paris, France : Dunod.
- Girard, M. (2007). Éléments de critique des théories de l'action. *Nouvelles perspectives en sciences sociales : revue internationale de systémique complexe et d'études relationnelles*, 3(1), 47-60.
- Giroux, J. (2013). Étude des rapports enseignement/apprentissage des mathématiques dans le contexte de l'adaptation scolaire : Problématique et repères didactiques. *Education & didactique*, 7(1), 59-86.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Education & didactique*, 1(3), 47-70.
- Goupil, G. (2014). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (4^e éd.). Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
- Granger, N., Debeurme, G., Kalubi, J.-C., Lainey, C., Leclerc, M. et Labelle, J. (2013). Les cercles d'apprentissage et d'inclusion : regard sur la transformation des pratiques enseignantes au secondaire. *Éducation et francophonie*, 41(2), 232-248.
- Guay, M.-H., Legault, G. et Germain, C. (2006). Pour tenir compte de chacun : La différenciation pédagogique. *Vie Pédagogique*, 141, 1-4.
- Guillemette, F. et Lapointe, J.-R. (2012). Illustration d'un effort pour demeurer fidèle à la spécificité de la méthodologie de la théorisation enracinée (Grounded Theory). Dans J. Luckerhoff et F. Guillemette (dir.), *Méthodologie de la théorisation enracinée : fondements, procédures et usages* (p. 11-36). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Guilloux, R. (2009). *L'effet domino dys : limiter l'enchaînement des difficultés en repérant les troubles spécifiques des apprentissages et en aménageant sa pédagogie*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers : maximizing impact on learning*. London, Angleterre : Routledge.
- Harris, A. et Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving schools*, 13(2), 172-181.
- Hassett, D. et Scott Curwood, J. (2009). Theories and practices of multimodal education : the instructional dynamics of picture books and primary classrooms. *The Reading Teacher*, 63(4), 270-282.
- Hong, Y. C. et Choi, I. (2011). Three dimensions of reflective thinking in solving design problems: A conceptual model. *Educational Technology Research and Development*, 59(5), 687-710.
- Houssaye, J. (2012). La gestion pédagogique des différences entre les élèves : variations françaises. *Carrefours de l'éducation*, 34(2), 227-245.
- Hume, K. (2009). *Pour une pédagogie différenciée au secondaire : la réussite scolaire pour tous* (C. Kazadi, adapt.). Saint-Laurent, Québec : Renouveau pédagogique.
- Jalongo, M. R., Rieg, S. A. et Helterbran, V. R. (2007). *Planning for learning : collaborative approaches to lesson design and review*. New York, NY : Teachers College, Columbia University.
- Jobin, V., et Gauthier, C. (2008). Nature de la pédagogie différenciée et analyse des recherches portant sur l'efficacité de cette pratique pédagogique. *Brock Education - A Journal of Educational Research and Practice*, 18(1), 1-9.
- Jutras, F., Legault, G. A. et Desaulniers, M.-P. (2007). Le sens de la profession comme composante de l'identité professionnelle du personnel enseignant du primaire et du secondaire. Dans C. Gohier et M. Anadón (dir.), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement: regards croisés* (p. 89-112). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Kahn, S. (2011). La relativité historique de la réussite et de l'échec scolaires. *Éducation et francophonie*, XXXIX(1), 54-66. Récupéré du site de l'ACELF : http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-39-1-54_KAHN.pdf
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning : experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.

- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's Taxonomy : an overview. *Theory into practice*, 41(4), 212-218.
- Lajoie, G. (2003). *L'école au masculin : réduire l'écart de réussite entre garçons et filles*. Sainte-Foy, Québec : Septembre éditeur.
- Laplante, B. (2005). Cheminement éthique d'un chercheur engagé en recherche collaborative. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 417-440.
- Laurin, S., et Gaudreau, L. (2001). De la didactique aux didactiques : dialogue sur des enjeux éducatifs. Dans P. Jonnaert et S. Laurin (dir.), *Les didactiques des disciplines : un débat contemporain* (p. 9-28). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lawrence-Brown, D. (2004). Differentiated instruction : inclusive strategies for standards-based learning that benefit the whole class. *American Secondary Education*, 32(3), 34-62.
- Le Poul, H. (2002). Le dialogue pédagogique. *Recherches et éducations*, 2(1). Récupéré du site de la revue à <http://rechercheseductions.revues.org>
- Le Prévost, M. (2010). Hétérogénéité, diversité, différences : vers quelle égalité des élèves? *Nouvelle revue de psychosociologie*, 9(1), 55-66.
- Le, S.-H., Wehmeyer, M. L., Soukup, J. H. et Palmer, S. B. (2010). Impact of curriculum modifications on access to the general education curriculum for students with disabilities. *Exceptionnal children*, 76(2), 213-233.
- Lebeaume, J. et Coquidé, M. (2002). Hétérogénéité et différenciation. *Aster*, 35, 3-15.
- Lebrun, J. et Araujo-Oliviera, A. (2011). Savoirs scolaires disciplinaires et compétences. Quelles articulations entre ces deux dimensions dans les pratiques d'enseignement au primaire? Le cas de l'enseignement des sciences humaines au Québec. 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. 23-59). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lebrun, J. et Niclot, D. (2009). Les manuels scolaires : réformes curriculaires, développement professionnel et apprentissages des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(2), 7-14.
- Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (2012). Genèse et essor du concept de littératie médiatique multimodale. *New Studies in the History of Reading/ Nouvelles études en histoire de la lecture*, 3(2), 1-11.
- Lebrun, N. et Berthelot, S. (1994). *Plan pédagogique : une démarche systématique de planification de l'enseignement* (2^e éd.). Montréal, Québec : Éditions nouvelles.

- Leclerc, M. (2001). *Au pays des gitans : recueil d'outils pour intégrer l'élève en difficulté dans la classe régulière*. Montréal, Québec : Chenelière/McGraw-Hill.
- Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle : Guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lee, L. W. et Low, H. M. (2013). « Unconscious » inclusion of students with learning disabilities in a Malaysian mainstream primary school: teachers' perspectives. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(3), 218-228.
- Lee, S.-H., Wehmeyer, M. L., Soukup, J. H. et Palmer, S. B. (2010). Impact of curriculum modifications on access to the general education curriculum for students with disabilities. *Exceptional children*, 76(2), 213-233.
- Legendre, M.-F. (2008). Défis et enjeux dans le passage du curriculum officiel au curriculum réel. Dans M. M. Ettayebi, P. Jonnaert et R. Opertti (dir.), *Logique de compétences et développement curriculaire : débats, perspectives et alternative pour les système éducatifs* (p. 41-60). Paris, France : L'Harmattan.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal, Québec : Guérin.
- Legrand, L. (2009). Les différences entre les élèves et les formes de travail. Dans J. Houssaye et Y. Abernot (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (8^e éd., p. 131-140). Issy-les-Moulineaux, France : ESF éditeur.
- Lenoir, Y. et Abdelkrim, H. (2006). Les disciplines, la didactique des disciplines et le curriculum de formation à l'enseignement primaire : de la maîtrise à l'adéquation. Dans Y. Lenoir et M.-H. Bouillier-Oudot (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (p. 125-166). Québec, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Lenoir, Y., Hasni, A., Lebrun, J., Larose, F., Maubant, P., Lisée, V., Oliveira, A. et Routhier, S. (2007). L'utilisation des manuels scolaires dans les écoles primaires du Québec. Résultats de quinze ans de recherche. Dans M. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain* (p. 1-20). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lenoir, Y., Maubant, P., Lebrun, J., Zaid, A., Lacourse, F., Araujo-Oliviera, A. et Habboub, E. M. (2011). Des zones d'ombres dans l'analyse des pratiques d'enseignement. 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. 91-128). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lenoir, Y. et Vanhulle, S. (2006). Étudier la pratique enseignante dans sa complexité. Une exigence pour la recherche et la formation à l'enseignement. Dans A. Hasni, Y. Lenoir et J. Lebeaume (dir.), *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire : dans le contexte des réformes*

- par compétences* (p. 193-246). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 1-24.
- Longhi, G., Longhi, B. et Longhi, V. (2009). *Dictionnaire de l'éducation : pour mieux connaître le système éducatif*. Paris, France : Vuibert.
- Lussier, F. et Flessas, J. (2009). *Neuropsychologie de l'enfant : troubles développementaux et de l'apprentissage* (2^e éd.). Paris, France : Dunod.
- Marlot, C. et Toullec-Théry, M. (2014). Normes professionnelles et épistémologie pratique de l'enseignant : un point de vue didactique. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(4), 1-32.
- Marquis, D. et Lavoie, L. (1998). *Enseignement programmé, enseignement modulaire*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Martineau, S. et Presseau, A. (2011). Savoirs et pratiques dans une communauté autochtone. 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. 157-192). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Maulini, O. et Mugnier, C. (2010, septembre). *Entre éthique de l'intégration et pratiques de la différenciation : (re)penser l'organisation du travail scolaire?* Communication présentée au congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation, Université de Genève, Suisse.
- Maulini, O. et Vellas, E. (2003). Organisation du travail scolaire et formation des maîtres. La planification du travail : nouveaux enjeux. *L'École Valdôtaine*, 61, 4-12.
- Maulini, O. et Wandfluh, F. (2007). Organiser et planifier le travail scolaire. Des modèles théoriques aux pratiques des enseignants. Dans M. Gather Thurler et O. Maulini (dir.), *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes?* (p. 123-149). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Maurice, J. J. (2002). Le jugement des enseignants en interaction : relation entre jugement et prise de décision. Dans P. Bressoux, R. Amigues, M. Arnoux, C. Barré-De Miniac, J. Clanet, P. Dessus, J. F. Halté, J. J. Maurice, M. J. Perrin-Glorian et F. Raby (dir.), *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction*. Rapport de recherche pour Cognitique, Programme Ecole et Sciences Cognitives. Paris, France : Ministère de la Recherche.
- Maurice, J. J. (2006). L'expérience de l'enseignant : une réflexivité limitée. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 3, 53-67.

- Mazeau, M. (2005). *Neuropsychologie et troubles des apprentissages : du symptôme à la rééducation*. Issy-les-Moulineaux, France : Masson.
- McGrath, H. et Noble, T. (2008). *Huit façons d'enseigner, d'apprendre et d'évaluer : 200 stratégies utilisant les niveaux taxonomiques des intelligences multiples* (G. Sirois, adapt.). Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
- McGuire, J. M., Scott, S. S. et Shaw, S. F. (2006). Universal design and its applications in educational environments. *Remedial and Special Education*, 27(3), 166-175.
- McTighe, J. et Wiggins, G. P. (2004). *Understanding by design Professional Development Workbook*. Alexandria, VI : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Meirieu, P. (1984). *Apprendre en groupe*. Lyon, France : Chronique sociale.
- Meirieu, P. (2009). *L'école, mode d'emploi : des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée* (15^e éd.). Issy-les-Moulineaux, France : ESF éditeur.
- Meo, G. (2008). Curriculum planning for all learners : Applying universal design for Learning (UDL) to a high school reading comprehension program. *Preventing School Failure*, 52(2), 21-30.
- Messier, G. (2014). *Proposition d'un réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme méthode en pédagogie* (thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Canada). Récupéré d'Archipel : <http://www.archipel.uqam.ca/6822/>
- Metz-Lutz, M.-N. (2004). *Développement cognitif et troubles des apprentissages : évaluer, comprendre, rééduquer et prendre en charge*. Marseille, France : Solal.
- Meyer, A., Rose, D. H. et Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning*. Wakefield, Massachusetts : CAST Professional Publishing.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *L'évaluation des apprentissages au secondaire : cadre de référence*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDAA)*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Progression des apprentissages au primaire : français, langue d'enseignement*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1972). *La réussite pour elles et pour eux aussi*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec. Rapport du comité provincial de l'enfance inadaptée (Copex)*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1978). *L'École québécoise — Énoncé de politique et plan d'action. L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : prendre le virage du succès. Politique de l'adaptation scolaire*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2001a). *Formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise éducation préscolaire, enseignement primaire : version approuvée*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré du site du gouvernement : <http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/PEA/13-4602.pdf>

Ministère de l'Éducation du Québec. (1997). *Loi sur l'instruction publique*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

Moldoveanu, M. (2010). De la diversité ethnoculturelle au vivre ensemble : représentations de futurs enseignants de l'approche multiculturelle en éducation. *McGill Journal of Education*, 45(1), 27-43.

Morissette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49.

Morrison, G. R., Ross, S. M., Kalman, H. K. et Kemp, J. E. (2013). *Designing effective instruction* (7^e éd.). New Baskerville, NJ : Wiley edition.

Mukamurera, J. et Balleux, A. (2013). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation. Le cas du Québec. *Recherche & formation*, 74, 57-70.

Muller, A. (2007). Programmes, objectifs et organisation du travail scolaire. Dilemmes et tensions. Dans M. Gather Thurler et O. Maulini (dir.), *L'Organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes?* (p. 103-120). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Murzeau, S. (2002). Analyse comparative. *Recherches et éducations*, 2(1).
- Musial, M., Pradère, F. et Tricot, A. (2012). *Comment concevoir un enseignement?* Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Nolet, V. et McLaughlin, M. J. (2005). *Accessing the general curriculum : including students with disabilities in standards-based reform* (2^e éd.). Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Nootens, P., Morin, M.-F. et Montesinos-Gelet, I. (2012). La différenciation pédagogique du point de vue d'enseignants québécois : quelles différences pour les pratiques d'enseignement en contexte d'entrée dans l'écrit? *Revue Canadienne de l'Éducation*, 35(2), 268-284.
- Nordlund, M. (2003). *Differentiated instruction : meeting the educational needs of all students in your classroom*. Lanham, MD : Scarecrow Press.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux*. Paris, France : Auteur.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2003). *Vaincre l'exclusion par des approches intégratrices dans l'éducation. Un défi et une vision*. Paris, France : Auteur.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2006). *Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à « l'éducation pour tous »*. Paris, France : Auteur.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Paris, France : Auteur.
- Orellana, I. (2010). La communauté d'apprentissage : Une stratégie pédagogique novatrice face aux enjeux d'un contexte en mutation. Dans P. Maubant et L. Roger (dir.), *De nouvelles configurations éducatives : entre coéducation et communautés d'apprentissage* (p. 109-124). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Paillé, P. et Muccielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Paris, France : A. Colin.
- Palincsar, A. S. et Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1(2), 117-175.
- Paour, J.-L. (2009). Pour une pratique constructiviste de la remédiation cognitive. *Développements*, 3(3), 5-14.

- Paquette, G. (2004). L'ingénierie pédagogique à base d'objets et le référencement par les compétences. *International Journal of Technologies in Higher Education*, 1(3), 45-55.
- Paré, C., Parent, G., Rémillard, M.-B. et Piché, J.-P. (2010). Le modèle du processus de production du handicap de Fougeyrollas. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (2^e éd., p. 265-286). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Paré, M. (2011). *Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au programme de formation générale* (thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada). Récupéré du site Papyrus : <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6293>
- Paré, M. et Trépanier, N. (2010). Individualiser l'enseignement pour les élèves intégrés en classe ordinaire. Mieux définir pour mieux intervenir. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (2^e éd., p. 287-307). Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Paterson, D. (2007). Teachers' in-flight thinking in inclusive classrooms. *Journal Of Learning Disabilities*, 40(5), 427-435.
- Perrenoud, P. (2009). Curriculum : le formel, le réel, le caché. Dans J. Houssaye et Y. Abernot (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (8^e éd., p. 61-76). Issy-les-Moulineaux, France : ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (2010a). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique* (5^e éd.). Issy-les-Moulineaux, France : ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (2010d). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action* (5^e éd.). Issy-les-Moulineaux, France : ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (2012). *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF éditeur.
- Pham, L. H. (2012). Differentiated instruction and the need to integrate teaching and practice. *Journal of College Teaching & Learning*, 9(1), 13-20.
- Philippe, J. (2004). La transposition didactique en question : pratiques et traduction. *Revue française de pédagogie*, 149, 29-36.
- Philippe, J. (2010). *Fabriquer le savoir enseigné*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.

- Piskurich, G. M. (2000). *Rapid instructional design : learning ID fast and right*. San Francisco, CA : Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Plouffe, M.-J. et Guillemette, F. (2012). La MTE en tant qu'apport au développement de la recherche en arts. Dans J. Luckerhoff et F. Guillemette (dir.), *Méthodologie de la théorisation enracinée : fondements, procédures et usages* (p. 87-114). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Portelance, L., Mukamurera, J., Martineau, S. et Gervais, C. (2008). *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Presseau, A. (2004). L'enseignement stratégique brossé à grands traits. Dans A. Presseau (dir.), *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe*. Montréal, Québec : Chenelière/McGraw-Hill.
- Proulx, J. (2013). Réflexions épistémologiques sur la recherche collaborative en didactique : possibilités et excès. Dans N. Bednarz (dir.), *Recherche collaborative et pratique enseignante. Regarder ensemble autrement* (p. 327-349). Paris, France : L'Harmattan.
- Prud'homme, L. (2007). *La différenciation pédagogique : analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation* (thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Canada). Récupéré d'Archipel : <http://www.archipel.uqam.ca/745/1/D1599.pdf>
- 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), 1-31.
- 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*, XXXIX(2), 6-22. Récupéré du site de l'ACELF : www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXIX-2-complet-Web.pdf
- Przesmycki, H. (2004). *La pédagogie différenciée*. Paris, France : Hachette Éducation.
- Raby, C. et Viola, S. (2007). *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage : de la pratique à la théorie*. Anjou, Québec : Éditions CEC.
- Ramel, S. et Curchod-Ruedi, D. (2010). Compétences professionnelles et compétences orphelines dans la formation des enseignantes et enseignants. Dans L. Bélair (dir.), *Régulation et évaluation des compétences en enseignement. Vers la professionnalisation* (p. 54-66). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rao, K., Ok, M. W. et Bryant, B. R. (2014). A Review of Research on Universal Design Educational Models. *Remedial and Special Education*, 35(3), 153-166.

- Raynal, F. et Rieunier, A. (2012). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : apprentissages, formation, psychologie cognitive* (9^e éd.). Issy-les-Moulineaux, France : ESF éditeur.
- Razzouk, R. et Shute, V. (2012). What Is Design Thinking and Why Is It Important? *Review of Educational Research*, 82(3), 330-348. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654312457429>
- Reulier, J. (2012). *Interactions verbales entre pairs et développement de la métacognition chez les élèves en difficulté de compréhension en lecture*. Montréal, Québec : Université du Québec à Montréal.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (3^e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Richard, J.-F. (2004). *Les activités mentales : comprendre, raisonner, trouver des solutions* (3^e éd.). Paris, France : A. Colin.
- Robbes, B. (2009). La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en oeuvre. Récupéré du site de Philippe Meirieu http://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf
- Robertson, A. et Collerette, P. (2005). L'abandon scolaire au secondaire : prévention et interventions. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 687-707.
- Roiné, C. (2010). Caractérisation des difficultés en mathématiques des élèves de Segpa. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 52(4), 73-87.
- Roiné, C. (2012). Analyse anthropo didactique de l'aide mathématique aux « élèves en difficulté » : l'effet Pharmakéia. *Carrefours de l'éducation*, 33(1), 131-147.
- Roiné, C. (2014). L'élève en difficulté : retours sur une psychologisation du social. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 66(2), 13-30.
- Rose, D. H. et Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the Digital Age : universal design for learning*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Rousseau, N. (2004). *Dans les bottines de Benoît [ensemble multi-supports] : trousse de sensibilisation aux implications pédagogiques des troubles d'apprentissage*. Sainte-Foy, Québec : Septembre éditeur et CTREQ.
- Rousseau, N. (2010). Vivement la pédagogie universelle pour les jeunes ayant des troubles d'apprentissage. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (2^e éd., p. 87-108). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Rousseau, N. (2012). *Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire : pour le bien-être et la réussite de tous*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N., Paquet-Bélanger, N., Stanké, B., Bergeron, L. et Renaud, M. (2014). Pédagogie universelle et technologies d'aide. Deux voies complémentaires favorisant le soutien tantôt collectif, tantôt individuel aux apprentissages. Dans N. Rousseau et V. Angelucci (dir.), *Les aides technologiques à l'apprentissage pour soutenir l'inclusion scolaire* (p. 5-38). Québec, Québec : 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. revue et augmentée, p. 5-48). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N., et Thibodeau, S. (2011). S'approprier une pratique inclusive : regard sur le sentiment de compétence de trois équipes-écoles au cœur d'un processus de changement. *Éducation et francophonie*, XXXIX(2), 145-164. Récupéré du site de l'ACELF : www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXIX-2-complet-Web.pdf
- Royer, É. (2010). *Leçons d'éléphants : pour la réussite des garçons à l'école*. Québec, Québec : École et comportement.
- Rumelhard, G. (2002). Hétérogénéité et différenciation : Différence, singularité et universalité. *Aster*, 35, 17-37.
- Saboya, M. (2013). Vers la clarification d'un projet visant le développement d'une activité de contrôle chez les élèves. Dans N. Bednarz (dir.), *Recherche collaborative et pratique enseignante. Regarder ensemble autrement* (p. 69-77). Paris, France : L'Harmattan.
- Saint-Laurent, L. (2008). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire* (2^e éd.). Boucherville, Québec : Gaetan Morin Éditeur.
- Saussez, F. (2008). Le langage comme instrument d'une réflexion sur l'expérience : un schéma d'intelligibilité. Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard et L. Paquay (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (p. 59-74). Bruxelle, Belgique : De Boeck.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p. 123-147). Saint-Laurent, Québec : ERPI.
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2011). La méthodologie. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p. 109-122). Saint-Laurent, Québec : ERPI.

- Scheepers, C. (2013). Comment les enseignants du primaire et du secondaire planifient-ils leurs dispositifs didactiques? Dans M. De Kesel, M. Bouhon, J.-L. Dufays et J. Plumat (dir.), *La planification des apprentissages. Comment les enseignants des différentes disciplines programment-ils et préparent-ils leurs cours? Cadrage de la problématique* (p. 75-86). Louvain-la-Neuve, Belgique : Presses universitaires de Louvain.
- Schlemmer, P., Schlemmer, D. et Bratsch, M. (2008). *Teaching beyond the test : differentiated project-based learning in a standards-based age for grades 6 & up*. Minneapolis, MN : Free Spirit Publishing Inc.
- Schoenfeldt, M. K. et Salsbury, D. E. (2009). *Lesson planning : a research-based model for K-12 classrooms*. Upper Saddle River, NJ : Pearson Merrill Prentice Hall.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Québec : Éditions Logiques.
- Schussler, D. L. (2003). Schools as learning communities : unpacking the concept. *Journal of school leadership*, 13(5), 498-528.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. Dans G. Sensevy et A. Mercier (dir.), *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (p. 13-52). Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir : éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Serdyukov, P. et Ryan, M. (2008). *Writing effective lesson plans : the 5-star approach*. Boston, MA : Pearson Allyn and Bacon.
- Skelton, C. (2006). Boys and girls in the Elementary School. Dans C. Skelton, B. Francis et L. Smulyan (dir.), *The Sage handbook of gender and education* (p. 139-151). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Skowron, J. (2001). *Powerful lesson planning models : the art of 1,000 decisions*. Arlington Heights, IL : SkyLight Professional Development.
- Sonntag, M. (2002). Le schéma d'action : outil de figuration des représentations dans l'analyse des pratiques professionnelles. *Revue française de pédagogie*, 138, 29-38.
- Sonntag, M. (2004). Fonctions réflexives et heuristiques du shéma d'action. Dans J.-F. Marcel et P. Rayou (dir.), *Recherches contextualisées en éducation* (p. 124-133). Saint-Fons, France : Institut national de la recherche pédagogique.
- Sousa, D. A. (2006). *Un cerveau pour apprendre... différemment* (B. Stanké, adapt.). Montréal, Québec : Chenelière Education.

- Sousa, D. A. et Tomlinson, C. A. (2013). *Comprendre le cerveau pour mieux différencier : adapter l'enseignement aux besoins des apprenants grâce aux apports des neurosciences* (G. Sirois, adapt.). Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
- Sprenger, M. (2010). *La différenciation pédagogique : enseigner en fonction des styles d'apprentissage et de la mémoire* (D. Demers et G. Sirois, adapt.). Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. et Thomas, S. (2006). Professional learning communities : a review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258.
- Suchaut, B. (2007). L'hétérogénéité des élèves : un éclairage par la recherche en éducation. *Les Cahiers Pédagogiques*, 454, 18-19.
- Suchaut, B. (2008, janvier). *Hétérogénéité des apprentissages et efficacité pédagogique*. Communication présentée au Séminaire inter académique Enseigner en réseaux « ambition réussite » : le diagnostic scolaire au service de l'action pédagogique organisé par la Direction générale de l'Enseignement scolaire, Ministère de l'Éducation nationale, Paris, France.
- Talbot, L. (2004). Intérêts et limites des apports de la recherche aux pratiques de l'enseignement. *Recherches et éducations*. Récupéré du site de la revue : <http://rechercheseductions.revues.org/354>
- Talbot, L. (2011). Prendre en compte la diversité des élèves. Ressources ou défis pour les enseignants? Dans L. Talbot (dir.), *L'hétérogénéité : maîtres et élèves* (p. 7-12). Toulouse, France : Presses universitaires du Mirail.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, Québec : Éditions Logiques.
- 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*. Québec, Québec : Presse de l'Université Laval.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M. et Lessard, C. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui : Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M. et LeVasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif : une perspective nord-américaine* (1^{re} éd.). Paris, France : Presses universitaires de France.

- Thiry, A. et Lellouche, Y. (2007). *Apprendre à apprendre avec la PNL : les stratégies PNL d'apprentissage à l'usage des enseignants du primaire* (3^e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Tillema, H. (2003). Categories in teacher planning. Dans M. Kompf et P. M. Denicolo (dir.), *Teacher thinking twenty years on : Revisiting persisting problems and advances in education* (p. 61-69). Lisse, Pays-Bas : Wets & Zeitlinger.
- Tochon, F. (1989). À quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours? *Revue française de pédagogie*, 86, 23-33.
- Tochon, F. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), 467-502.
- Tochon, F. (2000). Recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 133, 129-157.
- Tochon, F. (2013). Planification ouverte de l'enseignement dans une approche profonde de l'apprentissage. Le défi que les réformes en cours posent aux enseignants et aux administrations. Dans M. De Kesel, M. Bouhon, J.-L. Dufays et J. Plumat (dir.), *La planification des apprentissages. Comment les enseignants des différentes disciplines programment-ils et préparent-ils leurs cours? Cadre de la problématique* (p. 31-62). Louvain-la-Neuve, Belgique : Presses universitaires de Louvain.
- Tomlinson, C. A. (2004). *La classe différenciée*. Montréal, Québec : Chenelière/McGraw-Hill.
- Tomlinson, C. A. (2010). *Vivre la différenciation en classe*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
- 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.
- Tomlinson, C. A. et McTighe, J. (2013). *Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours* (B. Svenningsen, adapt.). Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
- Topping, K. J. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645.
- Tracey, M. W., Hutchinson, A. et Grzebyk, T. Q. (2014). Instructional designers as reflective practitioners : Developing professional identity through reflection. *Educational Technology Research and Development*, 62(3), 315-334.

- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement* (2^e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Vargas, C. (2006). Les manuels scolaires : imperfections nécessaires, imperfections inhérentes et imperfections contingentes. Dans M. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire : un outil à multiples facettes* (p. 13-36). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Viau, R. (1993). *La planification de l'enseignement. Deux approches, deux visions?* Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent, Québec : Renouveau pédagogique.
- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, XXX(2), 257-286.
- Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. Dans N. Rousseau et C. Dionne (dir.), *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 8-32). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Vienneau, R. (2011). *Apprentissage et enseignement : théories et pratiques* (2^e éd.). Montréal, Québec : Gaëtan Morin éditeur.
- Vinatier, I. et Altet, M. (2008). Introduction. Les analyses de la pratique et de l'activité de l'enseignant. Dans I. Vinatier et M. Altet (dir.), *Analyser et comprendre la pratique enseignante* (p. 9-24). Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Wanlin, P. (2009). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue française de pédagogie*, 166, 89-128.
- Wanlin, P. (2010, septembre). *Quels dilemmes les enseignants doivent-ils gérer?* Communication présentée au congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Genève, Suisse.
- Wanlin, P. et Bodeux, C. (2007). Les processus de pensée des enseignants durant la planification et l'implémentation de leur enseignement. *Journal of Educational Measurement and Applied Cognitive Sciences*, 1(1), 2-19.
- Wanlin, P. et Crahay, M. (2012). La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de la littérature anglophone. *Education & didactique*, 6(1), 9-46.
- Wehmeyer, M. L., Smith, S. J. et Davies, D. K. (2005). Technology use and students with intellectual disability : Universal design for all students. Dans K. Edyburn, K. Higgins et R. Boone (dir.), *Handbook of Special Education Technology Research and Practice* (p. 309-323). Milwaukee, WI : Knowledge by Design.

Whitten, E., Esteves, K. J. et Woodrow, A. (2012). *La réponse à l'intervention : un modèle efficace de différenciation* (D. Demers, adapt.). Montréal, Québec : Chenelière Éducation.

Wittorski, R. (2004). Les rapports théorie-pratique dans la conduite des dispositifs d'analyse de pratiques. *Education permanente*, 160, 61-70.

Yvon, F. et Saussez, F. (2010). *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.