



**Pratiques d'adaptation de l'enseignement de l'histoire
du Québec et du Canada en classe de troisième secondaire**

Par Julie Gallant

**Mémoire présenté à l'Université du Québec à Chicoutimi en vue de l'obtention du
grade de Maître ès arts (M.A) en éducation**

Québec, Canada

© Julie Gallant, 2020

RÉSUMÉ

Au fil des ans, la pratique enseignante s'est vue modifiée afin de faire face à la diversité grandissante des élèves, ainsi qu'aux visées inclusives qui sont véhiculées à l'intérieur du système scolaire québécois. L'adaptation à la diversité des élèves est dorénavant une responsabilité qui incombe à l'ensemble des acteurs scolaires, notamment le personnel enseignant (Conseil supérieur de l'éducation, 2017).

Dans cette perspective, cette recherche de type descriptive-compréhensive se penche sur les pratiques d'adaptation de l'enseignement de l'histoire du Québec et du Canada au troisième secondaire, en classe ordinaire, en présence d'élèves handicapés ou ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA). Aux fins de cette recherche, deux objectifs ont été formulés : 1) répertorier et analyser les pratiques d'adaptation générales de l'enseignement visant à soutenir l'ensemble des élèves de la classe ; 2) répertorier et analyser les pratiques d'adaptation de l'enseignement spécifiques visant à soutenir les élèves HDAA. À cet effet, les données ont été recueillies auprès de trois enseignantes d'histoire du Québec et du Canada de troisième secondaire et c'est au moyen d'entrevues semi-dirigées, ainsi que d'observations filmées en classe, que l'atteinte de ces objectifs s'est réalisée.

Par conséquent, les résultats obtenus tendent à montrer que les pratiques d'adaptation de l'enseignement déployées en classe résident le plus fréquemment dans la mise en œuvre de gestes adaptatifs de guidance et de contrôle, en référence à la typologie élaborée par Denis, Lison et Lépine (2013), typologie utilisée comme cadre d'analyse dans cette recherche. De plus, les pratiques d'adaptation de l'enseignement déployées qui ont été observées se sont adressées, de manière générale et spontanée sans préalablement avoir été planifiées, à l'ensemble des élèves qui composent la classe. Par le fait même, elles ne s'adressaient aucunement de manière spécifique aux EHDA. Finalement, l'analyse des données permet d'avancer qu'une méconnaissance des pratiques d'adaptation de l'enseignement (générales ou spécifiques) semble prévaloir en enseignement de l'histoire du Québec et du Canada en classe de troisième secondaire, due au fait que selon certaines déclarations, une réelle incompréhension des besoins des élèves semble se manifester, limitant de ce fait l'application consciente des pratiques d'adaptation de l'enseignement.

À partir de ces constats, cette recherche contribue à l'avancement des connaissances sur le sujet et démontre la nécessité d'un ajustement des pratiques enseignantes en classe d'histoire au secondaire, pour que puissent être actualisés les pratiques d'adaptation de l'enseignement de manière plus pertinente et effective.

Mots-clés : pratiques d'adaptation de l'enseignement, histoire du Québec et du Canada, élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, EHDA, gestes adaptatifs, difficultés.

REMERCIEMENTS

Après avoir complété mes études au baccalauréat en adaptation scolaire et sociale, j'ai senti que mon parcours universitaire ne s'arrêtait pas là. J'avais besoin d'en apprendre davantage. J'ai voulu parfaire mes connaissances dans le domaine de l'éducation et c'est ce que j'ai fait grâce au programme de maîtrise et la rédaction de mon mémoire.

Au terme de ce travail de longue haleine, je tiens d'abord et avant tout à remercier ma directrice de recherche, madame Carole Coté, pour son soutien et son écoute. Carole, vous êtes une professeure d'expérience et j'ai eu la chance de bénéficier de tous vos précieux conseils. Vous avez su rendre cette longue route plus agréable et chaleureuse, je vous en remercie.

Je tiens également à remercier les évaluateuses de mon mémoire, madame Diane Gauthier et madame Anastasie Amboulé Abath. Vos recommandations furent indispensables à l'amélioration de mon travail. Je vous en remercie.

À mes parents, Jean-Yves et Johanne. Je vous remercie pour tout le soutien apporté durant la rédaction de mon mémoire. Vous avez été des motivateurs hors pair. Sans vous, je n'aurais jamais pu achever mon écriture.

À ma sœur Émilie, François et mes deux filleuls, Louis-Olivier et Charlotte. Vous m'avez changé les idées quand j'en avais besoin avec votre joie et tout votre amour. Je vous remercie pour les nombreux soupers à votre table, je vous aime énormément.

À mon amoureux, mon mari, le papa d'Evelyne. Merci de m'avoir poussé (à plusieurs reprises) à terminer mon mémoire. Tu as cru si fort en moi que j'en suis venue à croire en moi également. Tu es mon éternel complice. Merci pour ton amour et ta présence, je t'aime.

À mes deux complices de rédaction, Jeanne et Lauriane. Je suis choyée de partager une si belle amitié avec deux femmes intelligentes comme vous. Merci pour tous les rires et le soutien.

Finalement, je voudrais remercier ma fille, Evelyne. Tu m'as accompagnée tout au long de mon travail d'écriture, avant et après ta naissance. Je suis choyée de maintenant partager tous les jours de ma vie avec toi. Continue de me regarder avec tes si beaux yeux et de me faire tes petits sourires moqueurs. Maman t'aime très fort.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	II
REMERCIEMENTS	III
TABLE DES MATIÈRES	V
LISTE DES FIGURES	
LISTE DES TABLEAUX	
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE	3
1.1 HISTORIQUE DE L'ÉVOLUTION DE L'ADAPTATION SCOLAIRE AU QUÉBEC	3
1.2 UNE ÉVOLUTION EN FAVEUR DE L'INCLUSION SCOLAIRE	7
1.3 ÉTAT DE LA SITUATION DES ÉLÈVES HDAÀ QUANT À LEUR EFFECTIF EN ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE.....	11
1.4 CONTEXTE GÉNÉRAL QUANT AUX PRATIQUES D'ADAPTATION DE L'ENSEIGNEMENT	17
1.5 CONTEXTE PROPRE À L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE DU QUÉBEC ET DU CANADA EN ENSEIGNEMENT SECONDAIRE.....	22
1.6 QUESTION SPÉCIFIQUE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE	27
CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL	29
2.1 L'INCLUSION SCOLAIRE	29
2.1.1 L'ÉLÈVE FACE À L'INCLUSION SCOLAIRE	31
2.1.2 L'ENSEIGNANT FACE À L'INCLUSION SCOLAIRE.....	32
2.2 PRATIQUES D'ADAPTATION DE L'ENSEIGNEMENT	34
2.2.1 LES PRATIQUES ENSEIGNANTES	34
2.2.2 LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT.....	35
2.2.3 LES TROIS PHASES DE LA PRATIQUE D'ENSEIGNEMENT	36
2.3 DÉFINITION DES PRATIQUES D'ADAPTATION DE L'ENSEIGNEMENT.....	41
2.3.1 L'ADAPTATION DE L'ENSEIGNEMENT.....	41
2.3.2 LES ADAPTATIONS GÉNÉRALES ET LES ADAPTATIONS SPÉCIFIQUES	42
2.4 TYPOLOGIE DES PRATIQUES D'ADAPTATION DE L'ENSEIGNEMENT.....	46
2.5 L'HISTOIRE COMME DISCIPLINE SCOLAIRE.....	52
2.6 LES PRINCIPALES DIFFICULTÉS LIÉES À L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE	54
CHAPITRE 3 : CADRE MÉTHODOLOGIQUE	58
3.1 TYPE DE RECHERCHE	58
3.2 CONTEXTE DE RECHERCHE ET ÉCHANTILLONAGE.....	59
3.3 MÉTHODES DE COLLECTE DES DONNÉES	59
3.3.1 L'ENTREVUE.....	60
3.3.2 L'OBSERVATION	61
3.3.3 INVENTAIRE DES DONNÉES	63
3.4 TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES RECEUILLIES	64
3.4.1 TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES RECEUILLIES PAR LE BIAIS DE L'OBSERVATION EN CLASSE	64
3.4.2 TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES RECEUILLIES PAR LE BIAIS DES ENTRETIENS PRÉSEANCES ET POSTSEANCES	66
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	67
4.1 PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES RELATIVES À LA CLASSE A.....	67
4.1.1 ANALYSE DE LA SÉANCE 1	67

4.1.1.1	PRISE DE CONTACT ET ENTREVUE PRÉSÉANCE	67
4.1.1.2	L'OBSERVATION	69
4.1.1.3	ENTREVUE POSTSÉANCE ET CONCLUSION PARTIELLE DE LA SÉANCE 1	71
4.1.2	ANALYSE DE LA SÉANCE 2	72
4.1.2.1	PRISE DE CONTACT ET ENTREVUE PRÉSÉANCE	72
4.1.2.2	L'OBSERVATION	73
4.1.2.3	ENTREVUE POSTSÉANCE ET CONCLUSION PARTIELLE DE LA SÉANCE 2	74
4.1.3	ANALYSE DE LA SÉANCE 3	75
4.1.3.1	PRISE DE CONTACT ET ENTREVUE PRÉSÉANCE	75
4.1.3.2	L'OBSERVATION	76
4.1.3.3	ENTREVUE POSTSÉANCE ET CONCLUSION PARTIELLE DE LA SÉANCE 3	78
4.2	PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES RELATIVES À LA CLASSE B	79
4.2.1	ANALYSE DE LA SÉANCE 1	80
4.2.1.1	PRISE DE CONTACT ET ENTREVUE PRÉSÉANCE	80
4.2.1.2	L'OBSERVATION	81
4.2.1.3	ENTREVUE POSTSÉANCE ET CONCLUSION PARTIELLE DE LA SÉANCE 1	84
4.2.2	ANALYSE DE LA SÉANCE 2	85
4.2.2.1	PRISE DE CONTACT ET ENTREVUE PRÉSÉANCE	85
4.2.2.2	L'OBSERVATION	86
4.2.2.3	ENTREVUE POSTSÉANCE ET CONCLUSION PARTIELLE DE LA SÉANCE 2	88
4.2.3	ANALYSE DE LA SÉANCE 3	89
4.2.3.1	PRISE DE CONTACT ET ENTREVUE PRÉSÉANCE	89
4.2.3.2	L'OBSERVATION	90
4.2.3.3	ENTREVUE POSTSÉANCE ET CONCLUSION PARTIELLE DE LA SÉANCE 3	92
4.3	PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES RELATIVES À LA CLASSE C	94
4.3.1	ANALYSE DE LA SÉANCE 1	94
4.3.1.1	PRISE DE CONTACT ET ENTREVUE PRÉSÉANCE	94
4.3.1.2	L'OBSERVATION	96
4.3.1.3	ENTREVUE POSTSÉANCE ET CONCLUSION PARTIELLE DE LA SÉANCE 1	98
4.3.2	ANALYSE DE LA SÉANCE 2	98
4.3.2.1	PRISE DE CONTACT ET ENTREVUE PRÉSÉANCE	98
4.3.2.2	L'OBSERVATION	100
4.3.2.3	ENTREVUE POSTSÉANCE ET CONCLUSION PARTIELLE DE LA SÉANCE 2	102
4.3.3	ANALYSE DE LA SÉANCE 3	103
4.3.3.1	PRISE DE CONTACT ET ENTREVUE PRÉSÉANCE	103
4.3.3.2	L'OBSERVATION	104
4.3.3.3	ENTREVUE POSTSÉANCE ET CONCLUSION PARTIELLE DE LA SÉANCE 3	106
CHAPITRE 5 : DISCUSSION		107
5.1	DISCUSSION DES RÉSULTATS CONCERNANT LES PRATIQUES D'ADAPTATION DE L'ENSEIGNEMENT	107
5.2	DISCUSSION DES RÉSULTATS RELATIFS AUX ADAPTATIONS GÉNÉRALES ET SPÉCIFIQUES	111
5.3	APPORTS ET LIMITES DE LA RECHERCHE	112
5.4	PROSPECTIVES	113
CONCLUSION		117
BIBLIOGRAPHIE		120

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1 : PRATIQUES ENSEIGNANTES, PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT ET SES TROIS PHASES.	40
---------------------------------------------------------------------------------------	----

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 : RESULTATS PAR MATIERE (MOYENNE SUR 100), AU SECTEUR PUBLIC, DE 2000 A 2009.	23
TABLEAU 2 : RESULTATS PAR MATIERE (MOYENNE SUR 100), AU SECTEUR PUBLIC, DE 2011 A 2014.	24
TABLEAU 3 : TYPOLOGIE DES PRATIQUES D'ADAPTATION DE L'ENSEIGNEMENT SELON DENIS, LISON ET LEPINE (2013).....	48
TABLEAU 4 : INVENTAIRE DES DONNEES RECUEILLIES	63
TABLEAU 5 : DECOUPAGE DE CHAQUE SEANCE PAR LE BIAIS DE L'OBSERVATION EN CLASSE.	64
TABLEAU 6 : DECOUPAGE DU DEROULEMENT DE LA SEANCE (CLASSE A – SEANCE 1)	69
TABLEAU 7 : DECOUPAGE DU DEROULEMENT DE LA SEANCE (CLASSE A – SEANCE 2)	73
TABLEAU 8 : DECOUPAGE DU DEROULEMENT DE LA SEANCE (CLASSE A – SEANCE 3)	76
TABLEAU 9 : DECOUPAGE DU DEROULEMENT DE LA SEANCE (CLASSE B – SEANCE 1)	81
TABLEAU 10 : DECOUPAGE DU DEROULEMENT DE LA SEANCE (CLASSE B – SEANCE 2)	86
TABLEAU 11 : DECOUPAGE DU DEROULEMENT DE LA SEANCE (CLASSE B – SEANCE 3)	90
TABLEAU 12 : DECOUPAGE DU DEROULEMENT DE LA SEANCE (CLASSE C – SEANCE 1)	96
TABLEAU 13 : DECOUPAGE DU DEROULEMENT DE LA SEANCE (CLASSE C – SEANCE 2)	100
TABLEAU 14 : DECOUPAGE DU DEROULEMENT DE LA SEANCE (CLASSE C – SEANCE 3)	104
TABLEAU 15 : PRATIQUES D'ADAPTATION DE L'ENSEIGNEMENT REPERTORIEES SELON CHAQUE CLASSE.	108

INTRODUCTION

L'enseignement aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)¹ constitue, depuis quelques années, une préoccupation qui ne cesse de susciter la réflexion et l'intérêt de tous. En effet, grâce au mouvement actuel en faveur de l'inclusion scolaire, l'école doit s'adapter à l'élève ayant des besoins particuliers afin que celui-ci soit en mesure de participer activement aux activités d'apprentissage qui se déroulent à l'intérieur de sa classe dite « ordinaire ». En dépit des recommandations formulées à l'intention de ces élèves, « un objectif reste inachevé, celui de conduire tous les élèves vers la réussite en permettant à chacun de développer son plein potentiel » (Conseil supérieur de l'éducation, 2017, p.1). D'autant plus que l'hétérogénéité des classes s'est accrue au fil des ans due à l'augmentation constante du nombre de ces élèves à besoins particuliers, les enseignants et enseignantes du Québec se retrouvent confrontés à cette nouvelle réalité. Les enseignant(e)s d'histoire du Québec et du Canada n'en font pas exception.

Puisque ce défi est actuellement au cœur des débats, un travail de recherche visant à rendre compte des pratiques d'adaptation de l'enseignement déployées auprès de ces élèves s'est avéré tout indiqué. Portant plus particulièrement sur les pratiques d'adaptation de l'enseignement mises en œuvre par les enseignant(e)s d'histoire du Québec et du Canada au secondaire, cette recherche dresse un portrait réel du contexte actuel tel que vécu par ces enseignant(e)s.

Le premier chapitre du présent mémoire fait état de la situation et est consacré à la problématique du phénomène mis en lumière. Pour ce faire, un panorama dressant l'évolution du système scolaire québécois ainsi qu'une caractérisation du portrait actuel des élèves HDAA québécois seront décrits. La formulation des objectifs de recherche conclut ce chapitre. Le second chapitre est constitué du cadre de référence dans lequel seront exposés et détaillés les différents concepts et sous-concepts abordés au cours de l'exposition du problème de recherche, entre autres par le biais d'une recension des écrits des chercheurs qui apportent un éclairage sur le sujet.

¹ Notez que l'expression EHDA est utilisée uniquement lorsqu'il est question de l'appellation. L'expression élèves HDAA sera favorisée à l'intérieur du texte.

Le troisième chapitre présente le cadre méthodologique employé pour les fins de cette recherche. En effet, il expose la méthodologie et les procédures permettant de poursuivre les objectifs de recherche retenus. Le quatrième chapitre, pour sa part, propose la présentation et à l'analyse des résultats recueillis auprès des enseignant(e)s ayant participé à cette recherche. Finalement, le cinquième chapitre est consacré à la discussion qui découle de l'analyse des résultats au regard des objectifs de recherche énoncés. Les apports et limites de cette recherche, ainsi que les perspectives sont d'autant plus discutés au sein de la présentation de ce dernier chapitre.

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE

À l'intérieur de ce premier chapitre, un bref résumé concernant l'évolution du système scolaire québécois sera d'abord exposé afin de dresser l'historique de l'évolution de l'adaptation scolaire au Québec, et par conséquent, mettre en lumière la place qu'occupait autrefois l'élève ayant des besoins particuliers. Ensuite, afin de situer le contexte de recherche, les concepts d'intégration et d'inclusion scolaire seront exposés. Puis, une caractérisation, ainsi qu'un portrait actuel de l'accroissement de l'effectif des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA) québécois aux secteurs d'enseignement primaire et secondaire seront subséquemment introduits. De surcroît, la question liée au besoin de se pencher sur l'adaptation des pratiques d'enseignement sera conséquemment abordée, permettant ensuite de spécifier le problème de recherche quant à l'enseignement de l'histoire du Québec et du Canada au deuxième cycle du secondaire. Finalement, la question de recherche, ainsi que les objectifs visés seront exposés.

1.1 HISTORIQUE DE L'ÉVOLUTION DE L'ADAPTATION SCOLAIRE AU QUÉBEC

Acquise dès 1882 en France, dès 1891 en Ontario et dès 1918 aux États-Unis, ce n'est qu'en 1943 que le Québec adopta la loi sur la fréquentation scolaire obligatoire (Hamel, 1984). En fait, c'est le 26 mai 1943, au Québec, que le gouvernement libéral d'Adélard Godbout adopta une loi obligeant tous les enfants québécois de 6 à 14 ans à fréquenter l'école jusqu'en 1988. L'un des facteurs pouvant expliquer la sanction tardive de cette loi réside dans le fait que l'Église, au Québec, détenait un pouvoir décisionnel considérable et qu'elle s'opposait à la fréquentation scolaire obligatoire (Hamel, 1984).

La scolarisation des élèves handicapés, quant à elle, ne remonte uniquement qu'à quelques années dans l'histoire de l'éducation au Québec. On se souviendra, avant les années 60, que ceux-ci n'avaient que très peu ou pas accès à la scolarisation proprement dite au Québec (Conseil supérieur de l'éducation, 1996). Horth (1998) explique que ces enfants étaient « perçus

comme des êtres à part, [...] vivant isolés, en marge de la communauté, souvent considérés comme incapables, irresponsables et maintenus dans un état d'infériorité et de dépendance » (p. 2).

Néanmoins, au moment où tous les jeunes québécois furent, par obligation, rassemblés dans les écoles en vue de bénéficier d'une éducation davantage prise charge par l'État, plusieurs enseignants de l'époque se demandèrent pourquoi certains élèves dits « normaux » n'apprenaient pas comme les autres, pourquoi ils avaient une lenteur d'apprentissage excessive, pourquoi, malgré une fréquentation assidue à l'école, ils ne réussissaient toujours pas (Leclerc, 1989). Par conséquent, c'est en 1963 que le Bureau de l'enfance exceptionnelle fut créé par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ³), afin d'apporter du soutien et de l'encadrement à ces élèves dits « exceptionnels ». À cet effet, un rapport reconnaissant le droit à l'instruction et à l'égalité des chances pour tous les élèves vit également le jour, soit le rapport Parent. Le rapport Parent revendiqua entre autres l'égalité des chances pour tous les élèves, mais également la nécessité de répondre aux besoins particuliers de ceux-ci en leur offrant un enseignement adapté, peu importe leur condition (Goupil, 2014).

Puis, le Bureau de l'enfance exceptionnelle, devenu en 1969 le Service de l'enfance inadaptée, mit sur pied un service visant la mise en place, spécialement par les commissions scolaires elles-mêmes, de services revisités et améliorés qui répondraient davantage aux besoins des élèves « exceptionnels » fréquentant leurs établissements. C'est donc au cours des années 1960 et 1970 que des changements majeurs s'imposèrent dans l'histoire de l'éducation au Québec, puisque des écoles et des classes spéciales destinées à accueillir les élèves en difficulté virent le jour. Toutefois, suite à la création d'établissements spécialisés destinés à ces élèves, un problème majeur s'imposa ; le nombre d'élèves HDAA ne cessa de croître avec les années. Très rares étaient ceux qui avaient la possibilité d'intégrer l'école et la classe ordinaire afin de poursuivre leur

³ Auparavant connu sous l'appellation MEQ (ministère de l'Éducation du Québec), puis MELS (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport) et finalement connu actuellement sous l'appellation MEES (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur), l'acronyme MEES sera employé tout au long du texte afin d'uniformiser la lecture. Toutefois, l'acronyme en vigueur lors de l'année de publication sera utilisé lorsque cité.

scolarisation à l'intérieur d'un cadre régulier, puisque leurs incapacités étaient jugées trop importantes. En ce sens, étant donné que les chercheurs n'ont pas été en mesure de prouver la prééminence de l'éducation de ces élèves à l'intérieur d'une classe spéciale, certains parents commencèrent à revendiquer le droit à une meilleure égalité des chances pour leurs enfants afin qu'ils bénéficient d'un plus grand accès à l'éducation au sein de l'école dite « ordinaire » (Conseil supérieur de l'éducation, 1996).

Puis, quelques années plus tard, en 1976, le Comité provincial de l'enfance exceptionnelle (COPEX), mandaté par le MEQ, émet un rapport recommandant de fusionner le système d'éducation de l'enfance exceptionnelle et le système d'éducation ordinaire, d'où la naissance du système en cascade, système gradué se basant sur des principes d'accessibilité, de normalisation, de qualité, de prévention et de partenariat permettant à l'élève HDAA d'entretenir le plus de contacts possibles avec les élèves de son école qui ne détiennent pas de handicap ou de difficultés majeures (Beauregard et Trépanier, 2012).

C'est ensuite en 1978 que le MEQ se pencha de nouveau sur la question en adoptant une nouvelle politique visant la réorganisation des services offerts à l'intention des élèves HDAA, soit la politique de l'adaptation scolaire. Cette politique avait comme but premier d'assurer à l'élève un cheminement scolaire dans le cadre le plus normal possible, d'où sont nées les premières expériences d'intégration scolaire.

Par la suite, c'est en 1992 que le MEQ révisa et réaffirma les orientations qui furent prises en 1978 en insistant cette fois davantage sur l'insertion sociale de l'élève (Conseil supérieur de l'éducation, 1996), et c'est finalement en 1999 que le MEQ publia un document officiel révisant et améliorant sa politique de 1978. L'objectif premier de cette politique de l'adaptation scolaire, révisée par le Ministère, était d'abord de doter le Québec d'une école adaptée à tous ses élèves, afin de privilégier le succès du plus grand nombre d'élèves (MEQ, 1999). L'orientation fondamentale véhiculée à l'intérieur de cette politique consistait, et consiste encore aujourd'hui dans les écoles québécoises, à :

Aider l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à réussir sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification. À cette fin, accepter que cette réussite éducative puisse se traduire différemment selon les capacités et les besoins des élèves, se donner les moyens qui favorisent cette réussite et en assurer la reconnaissance (MEQ, 1999a, p. 17).

Pour y parvenir, c'est ultérieurement en 2007 que six voies d'actions ont été suggérées, ainsi qu'un plan d'action, afin d'apporter du soutien à tous les acteurs scolaires touchés par cet important virage (MELS, 2007, p. 6) : « 1) Reconnaître l'importance de la prévention ainsi que d'une intervention rapide ; 2) Placer l'adaptation des services éducatifs comme première préoccupation de toute personne intervenant auprès des élèves handicapés ou en difficulté ; 3) Mettre l'organisation des services éducatifs au service des élèves handicapés ou en difficulté, en la fondant sur l'évaluation individuelle de leurs capacités et de leurs besoins, en s'assurant qu'elle se fera dans le milieu le plus naturel pour eux, le plus près possible de leur lieu de résidence et en privilégiant l'intégration à la classe ordinaire ; 4) Créer une véritable communauté éducative, avec l'élève d'abord, ses parents et avec les organismes de communauté ; 5) Porter une attention particulière aux élèves à risque ; 6) Se donner les moyens d'évaluer la réussite éducative des élèves sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification, d'évaluer la qualité des services et de rendre compte des résultats. » Ainsi, au regard des voies d'actions suggérées par le MEQ, il est de mise d'affirmer que celui-ci attribue une grande importance à « la prévention, basée sur la mise en place de conditions propices aux apprentissages, » ainsi qu' « à la nécessité d'intervenir rapidement dès les premières manifestations des difficultés » (MELS, 2007, p.2). Il est d'autant plus important de mentionner que cette politique met l'accent sur le fait que l'enseignant soit le principal acteur responsable de l'adaptation des programmes et des services destinés aux élèves HDAA (Bergeron et St-Vincent, 2011). Pourtant, plusieurs chercheurs continuent de s'interroger sur la capacité que détiennent les divers acteurs des milieux scolaires, entre autres les enseignants, à adapter leurs pratiques en fonction des différentes clientèles, ainsi qu'en fonction des différents besoins présents à l'intérieur de leurs classes (Kalubi, Couture et al. 2015).

Enfin, c'est en 2017 que pour la première fois le Québec se dote d'une véritable Politique sur la réussite éducative, « dont la portée couvre toutes les étapes du parcours éducatif, de la petite enfance à l'âge adulte, ainsi que tous les aspects de l'environnement des enfants et des élèves, des jeunes et des adultes » (MEES, 2017, p. 3). Au terme de cette récente politique, des objectifs axés sur différents indicateurs ont été élaborés, soit : la diplomation et la qualification ; l'équité ; la prévention ; la maîtrise de la langue ; le cheminement scolaire et le milieu de vie, regroupant de ce fait sept objectifs distincts, ainsi que trois axes interdépendants qui ont façonné les réflexions lors des consultations à la base de cette Politique de la réussite éducative, à savoir : 1) l'atteinte du plein potentiel de tous ; 2) un milieu inclusif propice au développement, à l'apprentissage et à la réussite ; 3) des acteurs et des partenaires mobilisés pour la réussite (MEES, 2017). En ce sens, avec un regard en matière d'éducation et ce jusqu'en 2030, cette politique revisitée propose des milieux éducatifs plus ouverts ainsi qu'un regard davantage axé sur la réussite de tous (MEES, 2017).

En bref, les quelques orientations prises au cours des dernières années quant à l'organisation des services éducatifs destinés à offrir du soutien et de l'encadrement aux élèves HDAA furent marquantes, entre autres grâce aux recommandations du rapport Parent, ainsi qu'à la parution de la politique de l'adaptation scolaire et de ses visées nouvelles favorisant davantage la reconnaissance de ces élèves. Toutefois, les commissions scolaires du Québec doivent actuellement faire face à un important constat les poussant à effectuer des modifications importantes au sein de leurs organisations, soit l'émergence du mouvement de l'inclusion scolaire, substituant celui de l'intégration scolaire, ancré depuis quelques années déjà au Québec.

1.2 UNE ÉVOLUTION EN FAVEUR DE L'INCLUSION SCOLAIRE

Afin de situer le contexte général dans lequel s'insère la problématique de cette recherche, il convient, en premier lieu, de tracer l'historique du premier mouvement en faveur de l'inclusion scolaire apparu au Québec et également à plusieurs endroits différents dans le monde, mouvement qui préconise le placement en classe ordinaire de l'élève handicapé, soit celui de

l'intégration scolaire, ou communément désigné aux États-Unis, le courant de *mainstreaming* (Boutin et Bessette, 2009). Doré, Wagner et Brunet (1996) affirment que la notion d'intégration scolaire s'interprète et se déploie de manières diverses lorsqu'appliquée dans les milieux scolaires. En effet, ils précisent qu' « historiquement, le terme «intégration» a été utilisé dans un but de démarcation par rapport aux pratiques de «ségrégation» qui consistaient à isoler les EHDAA » (p. 31). En ce sens, grâce à ce changement de paradigme né dans les années 70, l'élève HDAA eut dorénavant la possibilité d'intégrer l'école ou la classe ordinaire de son quartier en vue de bénéficier d'une éducation adaptée à ses besoins, et ce, dans le cadre le plus normal possible. Le « principe de normalisation » est alors considéré comme étant le fondement principal du mouvement de l'intégration scolaire (Doré, Wagner et Brunet, 1996). Cependant, ce mouvement suppose que l'élève a la possibilité d'être intégré en classe ordinaire uniquement si celui-ci est en mesure de suivre les enseignements qui sont dispensés à tous les autres élèves de sa classe (Thomazet, 2008). Par conséquent, le rôle de l'enseignant s'est également vu transformé avec les années, puisque celui-ci devient, de manière significative, un des piliers principaux de la réussite de l'intégration scolaire. Effectivement, la gestion des différences individuelles à l'intérieur de la classe ordinaire s'avère à être, encore aujourd'hui, un défi de taille. Les propos de Boutin et Bessette (2009) expliquent clairement ce défi pour l'enseignant :

L'enseignant doit faire face à la grande diversité des besoins éducatifs particuliers des élèves de sa classe et doit, pour ce faire, adapter ou aménager l'enseignement des programmes scolaires prescrits de telle façon que les besoins de tous les élèves, ceux qui ont des besoins éducatifs particuliers, et ses autres élèves soient suffisamment pris en compte (p. 38).

Ainsi, au Québec, plus les années passaient, plus ce mouvement de normalisation a été examiné, débattu et remis en question par les divers acteurs des milieux scolaires, d'où l'arrivée du mouvement de l'inclusion scolaire dans les années 90. Peu à peu, l'intégration scolaire aura ouvert la voie à un mouvement davantage centré sur l'élève, ses besoins, son environnement et son intégration sociale. La pédagogie de l'inclusion scolaire, qui progresse présentement de plus en plus au Canada et au Québec, « s'inscrit [...] à l'intérieur d'un vaste courant nord-américain qui

préconise la fusion de deux systèmes d'éducation parallèles (le système ordinaire et l'éducation spéciale) en un seul système unifié conçu de manière à répondre aux besoins particuliers de tous les élèves » (Vienneau, 2002, p. 260). Doré, Wagner et Brunet (1996) définissent ainsi ce passage :

Le terme intégration est abandonné puisqu'il implique que le but est de réinsérer un élève ou un groupe d'élèves dans le cadre normal (*mainstream*) de l'école et dans la vie communautaire, après qu'il en ait déjà été exclu; l'"inclusion", elle, vise dès le départ à ne laisser personne à l'extérieur de l'enseignement ordinaire [...] (p. 38).

Par conséquent, l'inclusion scolaire se rapporte au fait que l'élève, peu importe son état physique ou sa condition mentale, soit en mesure de se développer à son plein potentiel à l'intérieur de l'école à laquelle il appartient. Dans ce contexte, l'école qui choisit de développer l'inclusion scolaire « se caractérise par la capacité d'innover, de se remettre en question et par l'utilisation d'une panoplie de stratégies qui ne visent pas à faire disparaître la différence, mais bien à l'appivoiser » (Rousseau et Prud'homme, 2010, p. 10). La normalisation qui était alors prônée à l'intérieur du courant d'intégration scolaire n'est plus, puisque l'inclusion scolaire cherche à s'ouvrir aux différences et à les accepter. De cette manière, une école inclusive est celle qui instaure dans son enceinte un système éducatif unique qui convient à tous les élèves, quelles que soient les caractéristiques spécifiques de chacun, et qui veille d'autant plus à ce que les interventions soient axées sur la satisfaction des besoins de l'élève afin qu'il soit en mesure de développer son autonomie fonctionnelle tout en ayant accès à des outils adaptés à sa situation (Thériault, 2014). L'inclusion scolaire ne s'improvise donc pas. Elle nécessite la collaboration et l'entraide de tous les acteurs scolaires qui, de près ou de loin, œuvrent auprès de l'élève.

Pourtant, malgré le fait que plusieurs auteurs tels que Prud'homme, Duchesne, Bonvin et Vienneau (2016) reconnaissent les avantages et les retombées positives que l'implantation de l'inclusion scolaire dans les milieux éducatifs peut procurer à tous les élèves, mais la mise en œuvre de celle-ci demeure encore incertaine (Lavoie, 2017). De manière spécifique, la grande diversité des élèves dans une classe ordinaire est un obstacle soulevé à plusieurs reprises par un

bon nombre d'enseignants. Ceux-ci en vont même jusqu'à qualifier l'inclusion scolaire de « véritable utopie » (Boutin et Bessette, 2009, p.83). Par conséquent, malgré le fait que de nombreux constats font part des progrès réalisés en matière d'inclusion scolaire au cours des dernières années, maintes difficultés demeurent, notamment en ce qui a trait à l'évaluation et à la présence en classe ordinaire des élèves en difficultés (Lavoie, 2017). Certes, les critiques suscitées par l'implantation et la mise en œuvre de l'inclusion scolaire au Québec sont omniprésentes. Boutin et Bessette (2009) précisent cependant que ces critiques se situent plus particulièrement au niveau des modalités d'application, au niveau de la faisabilité et ainsi qu'au niveau des retombées que l'inclusion scolaire peut avoir sur les pratiques pédagogiques.

En somme, selon les conclusions qu'il est possible de tirer des différents écrits recensés, l'inclusion scolaire est en voie de développement dans les milieux éducatifs du Québec, mais sa mise en œuvre, jusqu'à présent, demeure un concept vague. En ce sens, Dionne et Rousseau (2006) expliquent :

L'inclusion préscolaire et scolaire suscite de plus en plus d'intérêt dans la communauté universitaire internationale. Déjà, à la fin des années 1980 et au début des années 1990, on assistait à une augmentation importante du nombre de publications scientifiques états-uniennes traitant du passage de l'intégration « mainstreaming » à l'inclusion « inclusive education ». Cette préoccupation a trouvé écho dans plusieurs autres pays dont le Canada. Une préoccupation accrue s'est aussitôt manifestée par la publication de plusieurs écrits sur le sujet, par la tenue de nombreux congrès, colloques ou autres activités structurantes. Il n'en reste pas moins que cette pratique est trop peu documentée et comprise, et surtout mise en pratique dans toute sa complexité (Dionne et Rousseau, 2006, p. 3).

Dans son rapport, le Conseil supérieur de l'éducation (2017) renchérit que le Québec s'est définitivement doté, au fil des ans, d'un système scolaire qui tend de plus en plus à devenir inclusif, mais qu'un défi de taille persiste, soit celui de l'opérationnalisation de l'éducation inclusive. Par conséquent, l'intégration scolaire, actuellement mise en pratique dans les écoles québécoises tant au niveau primaire que secondaire, ne semble plus satisfaisante, puisque « les études menées sur le sujet montrent que l'intégration se solde encore trop souvent par un échec » (Nootens et Debeurme, 2004, p. 41). De surcroît, Lachaud (2003) ajoute qu'« il est temps de cesser de parler

d' « intégration scolaire » car il n'est pas concevable qu'un individu ait besoin d'« intégrer » la communauté nationale sauf à en être étranger » (p. 4).

Par ailleurs, une recherche menée par Boutin, Bessette et Dridi (2015) révèle que :

Dans leur ensemble, les témoignages des enseignants concernant l'intégration des EHDAAs dans leur classe se révèlent plutôt préoccupants. Effectivement, une majorité d'entre eux rapportent des expériences souvent pénibles. Il en ressort une posture commune concernant la façon de procéder à l'intégration scolaire. Les conditions de base pour procéder à l'intégration ne sont pas suffisamment respectées, dans la majorité des cas, de telle sorte que le processus même de l'intégration risque de nuire non seulement aux élèves HDAA, mais aussi aux élèves sans besoins particuliers (Boutin, Bessette et Dridi, 2015, p. 26-27).

En ce sens, le système scolaire québécois se trouve actuellement au cœur d'un bouleversement considérable, puisque celui-ci est dorénavant « désillusionné » par le mouvement de l'intégration scolaire et accorde de plus en plus d'importance au mouvement de l'inclusion scolaire, présentement favorisé à travers le Québec et le Canada, causant ainsi un changement de paradigme important chez les acteurs scolaires. Par conséquent, le travail de l'enseignant se voit complexifié en raison de la présence de plus en plus affirmée des élèves HDAA à l'intérieur de la classe ordinaire. Il s'avère donc essentiel de dresser un portrait récent concernant l'effectif des HDAA au Québec, tant au niveau primaire que secondaire, afin de prendre connaissance de l'état de la situation.

1.3 ÉTAT DE LA SITUATION DES ÉLÈVES HDAA QUANT À LEUR EFFECTIF EN ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE

Au préalable, avant d'exposer les données statistiques concernant l'effectif de ces élèves au Québec, il s'avère judicieux de décortiquer l'appellation HDAA afin de discerner qui sont ces élèves, puisqu'en raison du mouvement actuel en faveur de l'inclusion scolaire visant la population de l'adaptation scolaire, leur reconnaissance s'avère de première importance.

Au Québec, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) emploie les expressions « HDAA » et « élèves à risque » afin de reconnaître les élèves ayant des besoins particuliers (MELS, 2007).

Quant aux élèves HDAA, selon le *Référentiel pour le personnel enseignant en classe ordinaire qui enseigne aux élèves ayant des besoins particuliers : élèves à risque et élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA)* (FSE, 2018), les élèves d'abord nommés comme étant handicapés sont ceux qui présentent une déficience langagière, un trouble du spectre de l'autisme (TSA), une déficience intellectuelle allant de moyenne à sévère et les élèves présentant un trouble relevant de la psychopathologie (code 53). Par la suite, les élèves en difficulté d'adaptation regroupent ceux qui présentent un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité, et également ceux qui présentent des troubles du comportement (graves ou non). Finalement, les élèves dits en difficulté d'apprentissage sont ceux qui, au primaire démontrent, suite à l'analyse de leur situation, que :

[...] les mesures de remédiation mises en place par l'enseignante ou l'enseignant et par les autres intervenantes ou intervenants durant une période significative ne lui permettent pas de progresser suffisamment afin de combler son retard sur le plan des apprentissages en français, langue d'enseignement **ou** en mathématique. Ce retard est établi en fonction de ce qui est attendu de lui, compte tenu à la fois de son âge et du Programme de formation de l'école québécoise (p. 45).

En ce qui concerne le secondaire, les critères d'identification des élèves en difficulté d'apprentissage demeurent les mêmes. Toutefois, il s'agit de retard sur le plan des apprentissages en français, langue d'enseignement **et** en mathématiques.

De plus, il importe de spécifier qu'au sein du système d'éducation québécois, les troubles d'apprentissages se retrouvent classifiés à l'intérieur de la catégorie « difficulté d'apprentissage », se divisant par le fait même en deux catégories distinctes, soit les troubles spécifiques tels que la dyslexie-dysorthographe et la dyscalculie, et les troubles non spécifiques tels que la dyspraxie (trouble de la coordination motrice) et le syndrome de dysfonctions non verbales (SDNV) (FSE, 2018).

Quant aux élèves à risque, selon le MELS (2007), ils sont « des élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire qui présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leur apprentissage ou leur comportement et peuvent ainsi être à risque, notamment au regard de l'échec scolaire ou de leur socialisation, si une intervention rapide n'est pas effectuée » (p. 24). Ainsi, une attention particulière doit également être apportée à ces élèves afin de contrer l'échec scolaire.

À présent, les données statistiques les plus récentes rendues disponibles en août 2016 par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur révèlent qu'en 2014-2015, l'effectif total des élèves HDAA étudiant à la formation générale des jeunes au sein des réseaux d'enseignement public, privé et gouvernemental s'élevait à près de 200 746 élèves (MEES, 2016). En comparant l'effectif récent de l'année 2014-2015 avec l'effectif des élèves HDAA de l'année scolaire 2010-2011, le nombre total a grimpé considérablement passant de 174 552 à 200 746 élèves, ce qui représente une augmentation de 26 194 élèves, soit une hausse de 15% en 4 ans (MEES, 2016).

En ce qui concerne les élèves HDAA scolarisés à l'intérieur de la classe ordinaire, ceux-ci représentent une très vaste population à l'intérieur du système scolaire québécois, soit un grand total de 130 596 élèves en date de l'année 2012-2013 (MELS, 2015). En se concentrant sur une vue d'ensemble des données statistiques du MELS à partir de l'année 2000-2001, il est possible de constater que l'effectif total des élèves HDAA a passé de 22 666 élèves à 188 931 élèves en 2012-2013, ce qui représente une augmentation de 166 265 élèves en 10 ans (MELS, 2007, 2015). Cette augmentation considérable eut des impacts importants dans les milieux scolaires, puisque ceux-ci n'étaient pas suffisamment outillés afin de répondre adéquatement aux besoins de ces élèves.

Aussi, il est important de prendre en considération que le taux de décrochage chez les élèves HDAA était de 46,8% en 2011-2012, soit près de trois fois plus que celui observé pour l'ensemble du Québec (16,2%) (MELS, 2015). Notons qu'en 2011-2012, les élèves HDAA

comptaient pour environ un élève inscrit sur cinq au secondaire, mais représentaient 46,7% de l'ensemble des décrocheurs annuels (plus de 5700 en 2011-2012) (MELS, 2015).

Par ailleurs, selon l'enquête canadienne sur l'incapacité de 2012 de Statistique Canada, environ 622 300 personnes âgées de 15 ans et plus (2,3 %) ont indiqué avoir un trouble d'apprentissage. Les troubles d'apprentissage les plus souvent relatés par la population étaient le trouble déficitaire de l'attention (TDA), le trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH) et d'autres troubles du développement liés aux aptitudes scolaires, tels que la dyslexie, la dysorthographe, la dysphasie, etc. (Statistique Canada, 2014). Parmi ces personnes ayant un trouble d'apprentissage, 41,4 % d'entre elles ont mentionné qu'elles avaient procédé à l'arrêt de leurs études en raison de leur incapacité, ce qui s'avère une réalité inquiétante (Statistique Canada, 2014).

Cela dit, les troubles d'apprentissage peuvent être fort complexes en raison de leur nature neurologique et, la plupart du temps, ceux-ci sont plutôt mal compris et mal interprétés de la part de certains acteurs qui gravitent autour de l'élève, voire même parfois ignorés par d'autres. Il n'est donc pas surprenant de constater l'important sentiment de frustration à l'égard de l'école manifesté par certains élèves ayant des troubles d'apprentissage (Bender, 2008 ; MacArthur, 2003, cités par Rousseau, 2010). En effet, ce sentiment de frustration de plus en plus présent chez ces élèves découle inévitablement du fait que, sans le soutien nécessaire, ceux-ci doivent sans aucun doute déployer des efforts significativement plus importants que ceux normalement requis pour accomplir une tâche donnée. L'expérience scolaire se transforme donc, avec le temps, en une expérience négative qui souvent, mène au décrochage scolaire. Une étude qui a été menée sur la situation des jeunes de la Mauricie et qui comprend une population de 250 461 habitants, révèle que « 56% des jeunes reconnus comme ayant des difficultés d'apprentissage ne sont pas en mesure d'obtenir une qualification de niveau secondaire, et ce, malgré leur persévérance scolaire manifestée par l'utilisation d'une variété de contextes de formation (secteur jeune, secteur adulte, secteur professionnel) » (Rousseau, Tétreault et Fréchette, sous presse, cités par Rousseau, 2010). Ces

résultats alarmants démontrent ainsi le réel besoin de soutien manifesté par ces élèves. En ce sens, le rapport du Vérificateur général de 2004 montrait déjà des signes d'inquiétude face à cette réalité :

La situation de ces élèves est difficile : faible taux de réussite, décrochage scolaire précoce, difficultés d'intégration professionnelle et d'insertion sociale. Le profil de ceux qui abandonnent l'école indique que ce sont surtout des jeunes ayant des difficultés d'apprentissage (Vérificateur général du Québec, 2004, p. 17).

À la lumière des données statistiques communiquées précédemment concernant l'effectif des élèves HDAA au Québec, il apparaît désormais intéressant de distinguer les effectifs en ce qui concerne l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire, puisque la majorité des élèves HDAA se situent au sein de ces niveaux.

Se rapportant d'abord à l'enseignement primaire au sein des réseaux publics et privés, le nombre de ces élèves en 2006-2007 était de 71 423 élèves sur un total de 153 256 élèves HDAA, ce qui représente un pourcentage de 47% (MELS, 2014). En 2010-2011, soit quatre années plus tard, ce nombre passa à 82 142 élèves sur un total de 174 530 élèves HDAA, ce qui représente également un pourcentage de 47% (MELS, 2014). En observant ces données, il est alors possible de constater qu'un accroissement de l'effectif des élèves HDAA au primaire de 10 719 élèves s'est effectué en quatre ans, signifiant ainsi une augmentation de l'effectif de 15% (MELS, 2014).

Ainsi, à la lumière de ce portrait statistique, il est possible de constater que le nombre total d'élèves HDAA au niveau primaire ne cesse de croître avec les années, constat à ne pas prendre à la légère, puisque les écoles secondaires doivent également faire face à cette hausse considérable, car celles-ci se trouvent à être la seconde étape en terme de scolarisation suite à l'enseignement de niveau primaire. En ce sens, il s'avère maintenant conséquent de dresser le portrait actuel de la situation au niveau de l'enseignement secondaire, niveau entre autres ciblé pour cette recherche.

Se rapportant ainsi à l'effectif des élèves HDAA au niveau secondaire au sein des réseaux publics et privés, en 2006-2007, ceux-ci représentaient un effectif de 78 587 élèves sur un grand total de 153 256 élèves soit 51% d'entre eux (MELS, 2014). En 2010-2011, ceux-ci représentaient un effectif de 87 720 élèves sur un grand total de 174 530 élèves, soit 50% d'entre eux (MELS, 2014). Il est alors possible de constater que le nombre total d'élèves HDAA au secondaire augmenta de 9 133 élèves en 4 ans, soit une hausse considérable de l'effectif de 12% (MELS, 2014).

Plus récemment, la Banque de données des statistiques officielles sur le Québec (2017) dévoila pour sa part une enquête menée à la formation générale des jeunes témoignant d'une augmentation de l'effectif scolaire d'élèves HDAA intégrés à une classe ordinaire passant de 136 757 élèves en 2014-2015 à 157 776 élèves en 2017-2018, ce qui signifie une hausse de près de 21 019 élèves HDAA en trois ans.

Enfin, ce bilan concernant l'effectif des élèves HDAA selon les ordres d'enseignement primaire et secondaire dévoile que les écoles québécoises doivent faire face à une hausse constante, d'années en années, du nombre d'élèves qui nécessitent une attention plus particulière due à leurs besoins spécifiques qui s'avèrent, la plupart du temps, différents des autres élèves de la classe. En ce sens, il est donc légitime de se questionner à propos des impacts que cette hausse importante entraîne au sein des milieux scolaires, plus particulièrement auprès des enseignants, acteurs de première ligne quant à la scolarisation de ces élèves. Effectivement, les enseignants québécois doivent employer des pratiques adaptatives de leur enseignement afin de répondre aux besoins de tous les élèves à l'intérieur de la classe ordinaire qui, comme évoqué précédemment, s'avère de plus en plus hétérogène.

Ainsi, à la lumière de l'effectif des élèves HDAA au Québec et au regard du mouvement de l'inclusion scolaire préconisé par les politiques ministérielles, il importe de se pencher davantage sur la scolarisation de ces élèves en contexte de classe ordinaire. À cet égard, une recherche davantage axée sur les pratiques d'adaptation de l'enseignement destinées à répondre aux

différents besoins manifestés par ces élèves s'avère nécessaire. Effectivement, selon Nootens et Debeurme (2010), il est avantageux de se pencher sur les pratiques d'adaptation de l'enseignement, puisque celles-ci demeurent encore méconnues, et ce, plus particulièrement au secondaire.

1.4 CONTEXTE GÉNÉRAL QUANT AUX PRATIQUES D'ADAPTATION DE L'ENSEIGNEMENT

L'étude des pratiques enseignantes dans le domaine de la recherche en éducation prend de plus en plus d'expansion à travers le monde. L'enseignant, acteur principal concerné, se retrouve ainsi au cœur de plusieurs discussions, compte tenu de l'importance du rôle qu'il détient auprès des élèves. En ce sens, l'enseignant doit être en mesure de reconnaître l'importance de son travail, car celui-ci peut s'avérer un élément constitutif de la réussite scolaire. Dans cette optique, Lenoir (2007) souligne « qu'on ne peut espérer améliorer et adapter l'école à la société de demain, encore moins promouvoir la persévérance et la réussite scolaire, sans compter d'abord sur l'expertise et l'engagement professionnel des enseignants » (p.15). Toutefois, les obstacles face à cet engagement peuvent s'avérer importants, puisque le rôle de l'enseignant s'est considérablement transformé avec les années. Celui-ci n'est dorénavant plus qu'un simple transmetteur de savoirs, mais bien un acteur qui doit s'engager activement dans le développement et l'enrichissement de sa pratique, ainsi que dans l'approfondissement de ses compétences professionnelles. Ainsi, un lot de difficultés s'impose. Étant donné le nombre croissant d'élèves HDAA à l'intérieur des classes ordinaires depuis la mise en œuvre de la politique de l'adaptation scolaire en 1999, revendiquant des avenues nouvelles pour soutenir et conduire à la réussite et à l'intégration sociale de milliers de jeunes qui sont handicapés ou qui éprouvent des problèmes de comportement ou d'apprentissage (MELS, 1999), de même qu'avec le mouvement actuel en faveur d'un système scolaire plus inclusif qui « sait s'adapter à l'ensemble des besoins des élèves et des étudiants » (Conseil supérieur de l'éducation, 2017), les enseignants sont dorénavant confrontés à une nouvelle réalité qui les poussent à modifier et surtout à adapter leurs pratiques, bien souvent

ancrées et répétées depuis plusieurs années. Que ce soit dans le domaine des langues, des mathématiques, de l'univers social ou des arts, selon la loi sur l'instruction publique (1988, c. 84, a. 22; 1997, c. 96, a. 10.), le personnel enseignant est dans l'obligation :

[...] de contribuer à la formation intellectuelle et au développement intégral de la personnalité de chaque élève qui lui est confié, de collaborer à développer chez chaque élève qui lui est confié le goût d'apprendre, de prendre les moyens appropriés pour aider à développer chez ses élèves le respect des droits de la personne, d'agir d'une manière juste et impartiale dans ses relations avec ses élèves, de prendre les mesures nécessaires pour promouvoir la qualité de la langue écrite et parlée et de prendre des mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle [...].

Ainsi, en dépit de leur domaine de formation initiale et du niveau scolaire dans lequel ils œuvrent, les enseignants sont dans l'obligation de veiller à ce que les élèves qui leur sont confiés, peu importe leur condition physique ou intellectuelle, se développent sur divers plans. Pour y arriver, Gombert et Roussey (2007) stipulent que les pratiques d'adaptation de l'enseignement sont une condition essentielle à la prise en charge des élèves en difficulté. À cet effet, Manset et Semmel (1997), repris par Nootens et Debeurme (2010), soulignent l'importance de l'approfondissement des pratiques d'adaptation de l'enseignement en déclarant qu'« au cours des dernières années, un certain nombre de travaux ont montré que l'éducation de l'élève en difficulté d'apprentissage en classe ordinaire, sans adaptation minimale de celle-ci, n'est pas efficace » (p. 129). De surcroît, selon Nootens et Debeurme (2010), plusieurs études menées récemment dans le domaine tendent également à montrer qu'une quantité significative d'enseignants se limite encore aujourd'hui à des adaptations générales de l'enseignement, confirmant que celles-ci ne rejoignent pas tous les élèves, car elles sont appliquées à l'ensemble de la classe en n'introduisant aucune adaptation spécifique en vue de satisfaire les besoins respectifs des élèves de la classe. En ce sens, Lenoir et Vanhulle (2006) soulignent que « malgré les multiples recherches en éducation menées depuis plus d'un siècle, plusieurs auteurs constatent la persistance d'un enseignement de type transmissif » (p. 225). Ce constat témoignerait ainsi d'une pratique enseignante ancrée dans les traditions.

Mais qu'entend-on au juste par « pratiques d'adaptation de l'enseignement » ? D'abord, il convient de préciser ce qu'est le concept de « pratique », concept ici appliqué au contexte de l'enseignement. La pratique enseignante se rapporte donc aux actions que le personnel enseignant pose à l'intérieur de son activité professionnelle, c'est-à-dire l'enseignement. Selon Altet (2002), « la pratique, ce n'est pas seulement l'ensemble des actes observables, actions, réactions, mais cela comporte les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décision » (p. 86). Ainsi, la pratique enseignante va bien au-delà des actes qui sont perceptibles de manière externe. Dans le même ordre d'idées, Bandura (1986, 1997, 2003) ajoute que « toute pratique humaine peut se caractériser par trois dimensions en interrelations : les facteurs personnels internes, les comportements et l'environnement » (Bandura, 1986, 1997, 2003, cité par Talbot et Arrieu-Mutel, 2012). La pratique enseignante ne se limite donc pas aux actions de l'enseignant, mais constitue bel et bien une combinaison entre les différentes composantes qui gravitent chez l'être humain et son environnement.

Ainsi, il convient ensuite de préciser ce que sont les pratiques d'adaptation de l'enseignement et comment elles se manifestent chez l'enseignant. Le dictionnaire actuel de l'éducation (Legendre, 2005) définit l'adaptation de l'enseignement comme un « processus qui consiste à prévoir, au moment de la planification, l'ensemble des moyens à prendre pour permettre aux élèves qui manifestent des besoins particuliers de réaliser les apprentissages reliés aux objectifs des programmes d'études officiels » (p. 22). L'adaptation de l'enseignement nécessite donc, de la part de l'enseignant, des efforts constants de réflexion, de préparation et d'actualisation, en vue de permettre à tous les élèves de la classe de bénéficier d'un enseignement en concordance avec leurs besoins. Selon une recherche-action effectuée par Rousseau et Thibodeau (2011) auprès d'enseignants de trois écoles primaires québécoises, les difficultés majeures, pouvant être considérées comme des obstacles quant à l'adaptation de l'enseignement, touchent principalement les apprentissages au sein de la classe ordinaire qui se transforme considérablement et qui devient de plus en plus hétérogène. Par conséquent, Nootens, Morin et Montesinos-Gelet (2012) stipulent que :

[...] les enseignants de classe ordinaire ont tendance à planifier leur enseignement en fonction du groupe-classe, considéré comme un tout, plutôt qu'en fonction de l'élève (Switlick, 1997; Vaughn, Hughes, Schumm, & Klingner, 1998); qu'ils sont souvent peu enclins à déroger de leurs routines (Fuchs, Fuchs, & Bishop, 1992), réalisent peu d'adaptations spécifiques aux besoins particuliers de l'élève qui présente certaines difficultés (Vaughn et al., 1998) et que celles-ci seraient souvent mineures, peu constantes et insuffisamment planifiées (Fuchs et al., 1992, p. 270).

La diversité grandissante des élèves en classe ordinaire due au mouvement en faveur de l'inclusion scolaire est alors considérée comme un enjeu de taille, puisque les enseignants sont nombreux à témoigner de la complexité qu'engendre cette diversité sur le plan de l'adaptation de l'enseignement. En effet, le rapport du Vérificateur général du Québec de 2004 dévoile que :

[...] plusieurs enseignants ne peuvent pas répondre aux besoins des élèves en difficulté de leur classe, malgré l'aide apportée par les professionnels, les techniciens et les préposés. Selon ces enseignants, certains éléments les empêchent de le faire ; parmi ceux-ci, notons le nombre élevé d'élèves en difficulté qui sont intégrés dans leur classe, le fait que beaucoup d'élèves éprouvent des difficultés différentes et le manque de formation (p. 31).

De surcroît, ce même rapport indique que 22 % des enseignants du primaire et du secondaire affirment ne pas adapter leur enseignement en vue de répondre aux besoins de leurs élèves (Vérificateur général du Québec, 2004). En cohésion avec ce constat, le phénomène du décrochage enseignant s'avère actuellement une problématique de taille au Québec et découlerait entre autres du manque de formation des enseignants (initiale ou continue), ainsi que du manque de ressources et la gestion difficile des élèves en difficulté (Karsenti et al., 2015). En effet, les nouveaux enseignants quitteraient la profession puisqu'ils sont de plus en plus confrontés à une pratique difficile et « se sentent insuffisamment préparés à la réalité des salles de classe » (p.18). De façon certaine, les classes ordinaires sont de plus en plus hétérogènes avec une grande diversité d'apprenants comme en témoignent les données statistiques officielles du Québec (2017). Pourtant, Lacroix et Potvin (2009) stipulent que la première condition reconnue pour favoriser la réussite de l'inclusion scolaire réside dans l'adaptation et la diversification de l'enseignement, raison pour laquelle les enseignants doivent transformer leurs pratiques éducatives. Effectivement, ceux-ci sont dans l'obligation d'élargir leurs domaines de connaissances professionnelles en vue

d'améliorer leur efficacité auprès des élèves, puisque l'adaptation de l'enseignement fait partie de la tâche normale d'un enseignant et constitue une des premières façons de répondre aux besoins des élèves en difficulté (Vérificateur général du Québec, 2004).

En outre, lorsqu'il est question de l'adaptation de l'enseignement, le domaine de l'apprentissage des langues a largement été exploré, puisque les tâches de lecture et d'écriture font partie intégrante des conditions de réussite de ce domaine, tâches qui s'avèrent habituellement les plus complexes chez l'élève HDAA. Différents auteurs en témoignent de par leurs recherches (Nootens et Debeurme, 2004 ; Gombert et Roussey, 2007). Aussi, le domaine des mathématiques, ayant comme objet de recherche la résolution de problèmes par exemple, fut également exploré en lien avec l'adaptation de l'enseignement (Côté, 2015). Cependant, peu de recherches se sont penchées sur l'adaptation de l'enseignement au sein du domaine de l'univers social, domaine qui lui aussi requiert une grande appropriation des tâches de lecture et d'écriture de la part des élèves, et ce, plus particulièrement au sein de la discipline de l'histoire du Québec et du Canada.

1.5 CONTEXTE PROPRE À L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE DU QUÉBEC ET DU CANADA EN ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ), centré sur une approche par compétences, utilise l'appellation « domaine de l'univers social », afin de désigner l'enseignement des sciences humaines et sociales. Par conséquent, le domaine de l'univers social effectue le regroupement entre la discipline de la géographie et celle de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté (tant au primaire qu'au secondaire). Or, l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté au secondaire s'avère, depuis quelques années, l'objet de plusieurs discussions épineuses en raison de la complexité de sa transmission et du résultat toujours fragile et changeant du travail d'élucidation du passé (Beauchemin, Eid et al. 2014), mais également entre autres en raison des faibles résultats obtenus par les élèves à l'épreuve unique ministérielle de 4^e secondaire. Malgré l'arrivée du nouveau pédagogique, implanté au terme de l'année scolaire 2009-2010 dans toutes les années scolaires du primaire et du secondaire (Cyrenne et al., 2014), les résultats ne se sont guères améliorés.

En examinant les résultats par matière aux épreuves uniques des dernières années rendus disponibles par le MEES, il est possible de constater que les résultats (sur 100) obtenus à l'épreuve unique d'histoire du Québec et du Canada de 4^e secondaire (avant le nouveau pédagogique), au secteur public, s'avèrent relativement inférieurs comparativement aux résultats des autres matières, à l'exception des années 2003, 2004, 2007, et à l'exception des résultats obtenus en mathématiques (voir tableau 1). En effectuant une moyenne des résultats obtenus de 2000 à 2008 aux épreuves d'histoire du Québec et du Canada de 4^e secondaire, c'est-à-dire avant l'implantation du nouveau pédagogique, celle-ci s'élève à 69,9 %, résultat modérément faible.

Tableau 1 : résultats par matière (moyenne sur 100), au secteur public, de 2000 à 2009.

Matière	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Anglais, langue d'enseignement, 5 ^e secondaire	71,9	72,3	72,0	72,5	72,9	72,9	72,8	72,2	73,2	72,2	74,6
Anglais, langue seconde, 4 ^e secondaire	76,8	75,0	74,0	75,7	79,1	71,4	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Anglais, langue seconde, 5 ^e secondaire	80,4	78,3	80,6	78,0	80,2	77,7	79,6	76,4	80,4	80,2	76,1
Français, langue d'enseignement, 5 ^e secondaire	72,5	71,6	70,3	68,3	71,4	71,9	70,4	71,4	71,2	71,6	72,3
Français, langue seconde, 5 ^e secondaire	76,3	76,0	73,8	74,0	73,1	74,1	76,8	70,8	74,4	74,2	69,3
Histoire du Québec et du Canada, 4^e secondaire	69,2	69,6	67,2	70,4	74,2	69,3	69,2	74,6	65,2	s.o.	s.o.
Mathématique 436, 4 ^e secondaire	s.o.	64,8	68,0	68,8	70,2	66,2	64,8	67,0	66,4	s.o.	s.o.
Mathématique 514, 5 ^e secondaire	s.o.	s.o.	65,7	66,6	65,2	63,7	69,6	64,0	62,2	63,0	s.o.
Sciences physiques 416, 4 ^e secondaire	72,6	71,3	73,1	69,9	68,4	73,2	69,4	68,8	73,6	70,2	s.o.

Note : reproduit à partir des résultats rendus disponibles par le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2000 à 2010).

L'examen des résultats obtenus par les élèves à l'épreuve unique suite à l'implantation du nouveau pédagogique, de 2012 à 2014, il est possible de constater que les résultats demeurent sensiblement les mêmes. En effectuant une moyenne des résultats disponibles à ce jour, suite à l'implantation du nouveau pédagogique, celle-ci s'élève à 68,1% (voir tableau 2), comparativement à 69,9% (de 2000 à 2008) (voir tableau 1). Par ailleurs, de pair avec l'année 2008, le résultat de l'année 2012 s'avère l'un des plus faibles depuis l'année 2000, avec des résultats de 65,2 % et 66,2 %. Il est alors juste d'affirmer que les résultats avant et après l'implantation du nouveau pédagogique sont demeurés plutôt stables et relativement faibles.

Tableau 2 : résultats par matière (moyenne sur 100), au secteur public, de 2011 à 2014.

Matière	2011	2012	2013	2014
Anglais, langue seconde, programme de base de la 5 ^e secondaire (134504)	75,7	75,3	76,2	75,8
Anglais, langue seconde, programme enrichi, 5 ^e secondaire (136506)	81,5	81,3	81,1	81,0
Français langue d'enseignement, 5 ^e secondaire (132506)	71,7	71,4	71,1	69,9
Français, langue seconde, programme de base, 5 ^e secondaire (634504)	69,9	71,6	77,1	74,0
Histoire et éducation à la citoyenneté (087404)	s.o.	66,2	68,8	69,4
Mathématique : Culture, société et technique (063414)	s.o.	61,1	63,7	64,5
Mathématique : Sciences naturelles (065426)	s.o.	71,4	69,9	71,7
Mathématique : Technico-sciences (066426)	s.o.	63,2	67,0	66,6
Science et technologie (055444)	s.o.	67,0	71,6	71,7

Note : reproduit à partir des résultats rendus disponibles par le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2011 à 2014).

En outre, suite à l'analyse des résultats obtenus aux épreuves uniques d'histoire de 2000 à 2014, il est juste d'affirmer que les élèves sont confrontés à certaines difficultés quant à la réussite de cette discipline scolaire. Il est alors primordial de s'intéresser aux élèves HDAA à l'intérieur de ce contexte, puisque ceux-ci doivent également, au même titre que les autres élèves de la classe, réussir le cours d'histoire du Québec et du Canada de 4^e secondaire afin d'obtenir leur diplôme d'études secondaires.

Conséquemment, l'une des causes éventuelles résidant à l'origine de ce constat préoccupant pourrait, selon Okolo et Ferretti (2013), repris par Boudreault et al. (2014), être en lien avec les différentes habiletés qui sont sollicitées lors de l'apprentissage de cette discipline. Ces auteurs affirment que les obstacles considérables que doit surmonter l'élève ayant des difficultés peuvent s'avérer de différentes natures, puisque l'apprentissage de cette discipline fait appel à des habiletés liées à : 1) une capacité importante de mémorisation et de rappel des informations ; 2) l'utilisation d'un vocabulaire spécifique abondant ; 3) l'utilisation de concepts et de structures conceptuelles sous-jacentes ; 4) l'utilisation de nombreux textes pour apprendre et construire de nouvelles connaissances ; 5) l'utilisation de conférences dont le rythme est plus rapide que les cours habituels ; 6) le recours aux stratégies de compréhension les plus complexes et spécifiques (Boudreault et al. 2014).

En effet, une étude menée par Chartrand et Blaser (2007) auprès d'enseignants d'histoire et de sciences au secondaire révèle que les compétences à lire et à écrire chez les élèves jouent un rôle primordial lorsque ceux-ci doivent s'appropriier la matière à l'étude. Elles affirment en effet que « quelque 90% des enseignants interrogés disent d'abord faire écrire assez souvent leurs élèves pour qu'ils comprennent et apprennent mieux la matière » (p. 35). À titre d'exemple, Duquette et Zanazanian (2014) exposent :

[...] un élève qui éprouve des difficultés à rédiger des textes a peut-être très bien compris la matière vue dans son cours d'univers social, mais sera incapable de le montrer lors de la rédaction d'un texte. La différenciation du produit permet donc de s'assurer que ce sont bien les apprentissages en lien avec l'univers social qui sont évalués, et non les apprentissages associés à d'autres matières, tels le français ou l'éthique et la culture religieuse (p. 375).

Dans le même ordre d'idées, une analyse de manuels d'histoire générale conçus pour des élèves québécois de 13-14 ans effectuée par Chartrand (2009) révèle que les élèves ont beaucoup de difficultés à mobiliser les compétences nécessaires afin de comprendre et d'interpréter adéquatement les manuels d'histoire avec lesquels ils doivent travailler. En effet, elle explique :

[...] l'enseignant qui désire que ses élèves utilisent leur manuel doit leur enseigner explicitement comment s'en servir en tant que source de données, mais aussi comme outil d'apprentissage. L'enseignement explicite de stratégies et de procédures de lecture est nécessaire, autant pour savoir exploiter les outils généraux que sont la table des matières, l'index et le glossaire, que pour faire une lecture adéquate du texte didactique de base et des très nombreux documents iconographiques, de nature fort variée, qui demandent chacun des clés spécifiques de lecture (p. 53).

Par conséquent, dû à la grande quantité de tâches en lien avec la lecture et l'écriture exigées à l'intérieur de la classe d'histoire, d'importants obstacles peuvent, de cette façon, se dresser devant les élèves HDAA.

Enfin, une récente étude québécoise portant sur les facteurs de difficultés étant associés à la passation de l'épreuve unique d'histoire de quatrième secondaire menée par Blouin (2020) révèle un important constat mettant en lumière l'importance du rôle des compétences à lire et à écrire chez les élèves. Sans contradictions avec les recherches antérieures sur le sujet, selon les faits recueillis suite à une fine analyse ayant pour but de comprendre la problématique actuelle liée au faible taux de réussite de l'épreuve, celle-ci démontre, entre autres, que les élèves ne semblent pas connaître et être en mesure de faire appel à leurs stratégies qui pourraient les aider à la compréhension de textes en histoire. De ce fait, Blouin (2020) conclut que « [...] les élèves avec un haut niveau de compétence à lire seraient plus outillés pour parvenir à réussir les questions en histoire et par conséquent, ils ont plus de chance de réussir l'épreuve unique d'histoire (p.1). En ce sens, sans pratiques adaptatives de la part de l'enseignant, les élèves HDAA ont peu de chances d'y arriver. L'une des missions premières de l'enseignant étant donc de veiller à ce que ses interventions soient adaptées aux besoins des élèves présentant un handicap ou des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage, son rôle professionnel se voit alors complexifié en raison des difficultés variées qui peuvent se manifester de la part de ces élèves lors de l'enseignement de cette discipline. Le rôle de l'enseignant étant également de « concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés [...] » (Martinet, Raymond et al., 2001, p.59), celui-ci doit aussi s'assurer de concevoir et de créer des situations d'enseignement-apprentissage signifiantes afin de permettre à tous les

élèves d'atteindre la maîtrise des compétences requises pour la réussite du cours. Les enseignants d'histoire du Québec et du Canada au secondaire sont donc confrontés à un défi de taille.

1.6 QUESTION SPÉCIFIQUE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

Au moment où l'inclusion scolaire figure comme étant la voie privilégiée pour l'éducation juste et équitable au Québec (CSE, 2017 ; MEES, 2017), il devient essentiel de relever les pratiques d'adaptation de l'enseignement qui sont mises en œuvre en classe ordinaire, et ce, plus précisément en classe d'histoire au deuxième cycle du secondaire, puisque la réussite des élèves HDAA dépend fondamentalement de l'efficacité avec laquelle sont pratiquées ces adaptations, de la nature et de la spécificité de celles-ci en fonction des besoins des élèves. Au Québec, peu de travaux récents se sont intéressés aux pratiques d'adaptation de l'enseignement à l'intérieur de la classe d'histoire au deuxième cycle du secondaire. Pourtant, la réussite de cette discipline est essentielle, autant pour l'élève dit « ordinaire » que pour l'élève HDAA, puisque son succès représente une condition obligatoire à l'obtention du diplôme d'études secondaires (DES). Ainsi, la situation des élèves en classe d'histoire au deuxième cycle du secondaire apparaît préoccupante et nécessite, de ce fait, une attention plus particulière.

Dans le cadre de cette recherche, nous tenterons donc de répondre à la question suivante :

- Quelles pratiques d'adaptation de l'enseignement sont exercées par les enseignant(e)s d'histoire du Québec et du Canada en troisième secondaire en classe ordinaire en présence d'élèves HDAA?

Subséquentement, deux objectifs de recherche ont été formulés :

1. Répertoire et analyser les pratiques d'adaptation de l'enseignement dites générales visant à soutenir l'ensemble des élèves de la classe ;

2. Répertorier et analyser les pratiques d'adaptation de l'enseignement dites spécifiques visant à soutenir les élèves HDAA ;

CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL

Ce deuxième chapitre expose le cadre conceptuel, lequel se définit, selon Fortin et Gagnon (2016), comme étant « une brève explication fondée sur l'agencement logique d'un ensemble de concepts et de sous-concepts liés entre eux et réunis en raison de leur affinité avec le problème de recherche » et « [...] se fonde principalement sur des données empiriques » (p. 109). En d'autres termes, il sera question de justifier, d'un point de vue théorique, la problématique précédemment soulevée, puis d'exposer les différents concepts et sous-concepts abordés au cours de la formulation du problème de recherche. D'entrée de jeu, une définition de l'inclusion scolaire est proposée, suivie par celle concernant les pratiques d'adaptation de l'enseignement, soit le concept au cœur de cette recherche. Des précisions notionnelles sur la pratique enseignante sont d'autant plus apportées, ainsi que la présentation de la typologie utilisée à titre de référence dans le cadre de cette recherche, en vue d'illustrer et circonscrire les différentes catégories de pratiques d'adaptation. Ce chapitre se poursuit ensuite en portant un regard sur l'histoire comme discipline scolaire. Enfin, il se termine par la mise en lumière des différentes difficultés qui sont actuellement rencontrées quant à l'enseignement de cette discipline, afin de prendre connaissance, sous l'angle de la typologie choisie, si des pratiques d'adaptation peuvent s'avérer propres à ce domaine d'enseignement.

2.1 L'INCLUSION SCOLAIRE

Au Québec comme partout ailleurs dans le monde, un vent de changement d'orientation est présentement observé dans les écoles, passant de l'intégration à l'inclusion scolaire. Ce changement de paradigme nécessite une attention particulière. Il est alors fondamental d'approfondir le sujet de l'intégration à l'inclusion scolaire afin de situer l'élève et l'enseignant à l'intérieur de cette transformation d'envergure. Cependant, il est convenable, dans un premier lieu, de consulter la littérature afin d'approfondir en quoi consiste l'inclusion scolaire.

Pour Vienneau (2006), l'inclusion scolaire adopte, dans un premier temps, la « philosophie du rejet zéro » (p. 8), c'est-à-dire une philosophie écartant toute forme de rejet. Dans un deuxième temps, l'inclusion scolaire ne préconise qu'un seul placement pour tous les élèves, soit le placement en classe ordinaire, et ce, peu importe la condition de l'élève. Finalement, Vienneau (2006) insiste sur le fait que l'inclusion scolaire ne rime pas automatiquement avec pédagogie de l'inclusion. En effet, il est d'une importance capitale, afin que l'inclusion soit complète, de procéder à des transformations pédagogiques permettant de gérer adéquatement la différence et ainsi répondre de manière efficace aux besoins particuliers de tous les élèves.

Ducharme (2008), pour sa part, définit l'inclusion scolaire comme étant un processus qui consiste à apporter une réponse souple et flexible aux différents problèmes d'apprentissage manifestés par les élèves handicapés, et ce, en offrant des conditions d'apprentissage adaptées à l'élève à l'intérieur d'un contexte le plus ordinaire possible. Pour y arriver, il souligne que l'école doit inévitablement se doter d'un nouveau projet éducatif visant des objectifs qui sont communs à tous les élèves de l'école. Sur le plan pédagogique, Ducharme (2008) justifie que la philosophie de l'inclusion scolaire doit permettre à l'élève de se développer et d'évoluer au sein de la classe ordinaire, de manière à ce que toutes les sphères de son développement soient touchées, c'est-à-dire la sphère intellectuelle, affective et sociale.

Concernant la conception de Bélanger et Duchesne (2010), ceux-ci interprètent l'inclusion scolaire comme étant une célébration des différences, c'est-à-dire une célébration de la diversité des élèves. Ils soulignent entre autres l'importance de maximiser la participation des élèves à l'apprentissage, ainsi qu'à une vie sociale et culturelle commune, dans l'objectif de réduire le plus possible le nombre d'élèves qui sont exclus. De plus, ils affirment que « [...] le mouvement de l'inclusion préconise une pédagogie centrée sur l'enfant et adaptée à ses besoins plutôt que centrée sur des standards d'apprentissage et des rythmes d'apprentissage préétablis » (p.5). Ainsi, tous les élèves qui sont à risque d'exclusion ou de marginalisation n'auront plus le souci d'ostracisme qui les accompagne tout au long de leur cheminement scolaire.

Puis, selon Pelletier et Thomazet (2019), l'inclusion scolaire s'inscrit à l'intérieur d'une conception qui s'élève bien au-delà d'un simple concept suffisant à placer un élève étant reconnu comme handicapé au sein d'une classe ordinaire. En effet, ils avancent que « l'éducation inclusive suppose d'anticiper des fragilités pour permettre à tous les enfants de réussir au mieux leurs apprentissages et s'insérer dans la société » (p. 13), perspective faisant référence aux droits fondamentaux de l'homme.

En outre, à la lumière des différents positionnements en matière d'inclusion scolaire exposés par les auteurs du domaine (Vienneau, 2006 ; Ducharme, 2008 ; Bélanger et Duchesne, 2010 ; Pelletier et Thomazet, 2019), il est possible de constater que les grandes orientations de l'inclusion scolaire sont similaires d'un auteur à l'autre, et que celles-ci convergent simultanément vers une visée commune mettant l'accent sur l'environnement de l'élève, sur les paramètres organisationnels, ainsi que sur l'importance d'instaurer des pratiques pédagogiques de type inclusives, adaptées aux besoins spécifiques de chacun.

Ainsi, en ayant clarifié plus en profondeur les différents positionnements théoriques en ce qui a trait à l'inclusion scolaire, il s'avère maintenant intéressant de spécifier, de manière plus distincte, la position de l'élève, ainsi que la position de l'enseignant face à ce paradigme.

2.1.1 L'ÉLÈVE FACE À L'INCLUSION SCOLAIRE

Du côté de l'élève, les plus grandes innovations qu'introduit la philosophie de l'inclusion scolaire se situent définitivement au niveau de son environnement, ainsi que sur le plan de ses apprentissages. Effectivement, « l'école inclusive accueille tous les élèves du quartier peu importe l'environnement socio-économique, la race, la culture, la langue, le handicap ou la situation particulière de l'enfant » (Rousseau et Prud'homme, 2010, p. 11). Ainsi, tous les élèves sont scolarisés dans le même environnement, peu importe leur état ou leur condition. De cette manière,

la diversité jaillit au sein de la classe inclusive, véhiculant ainsi la construction d'une communauté d'apprentissage plus ouverte. En effet, Prud'homme et al. (2011) expriment que la « communauté d'apprentissage inclusive non seulement perçoit la diversité en tant que donnée positive, mais elle s'en nourrit, car elle la fait grandir » (p. 12). L'élève est donc exposé, au sein de sa classe et de son école, à une diversité d'apprenants qui a le potentiel de contribuer à son développement et de l'encourager à prendre part à la vie communautaire de manière positive. De plus, Yvan Lachaud (2003) ajoute :

Dans la très grande majorité des cas, la scolarisation en milieu ordinaire est la voie qui doit être privilégiée et de nombreuses expériences montrent que les écoles ayant choisi cette solution se félicitent de l'évolution de leurs élèves et de leur enrichissement réciproque (p.3).

Par ailleurs, en contexte inclusif, l'élève HDAA est amené à participer activement aux activités d'apprentissage de la classe, au même titre que ses camarades. Ainsi, l'élève devient un acteur efficient au sein d'une communauté d'apprentissage éducative et celui-ci participe promptement à la construction de ses propres apprentissages. L'élève se voit alors éloigné des tâches qui sont uniformes pour tous. De plus, les activités pédagogiques qui lui sont présentées sont adaptées à sa condition et tiennent compte de ses besoins spécifiques, favorisant entre autres une actualisation constante de son potentiel. L'inclusion scolaire s'avère alors, pour l'élève, un mouvement pédagogique centré sur son rythme d'apprentissage personnel, abandonnant tous les standards préétablis qui, auparavant, le plaçait à l'intérieur d'un contexte de marginalisation en raison de son handicap ou sa difficulté.

2.1.2 L'ENSEIGNANT FACE À L'INCLUSION SCOLAIRE

L'enseignant, acteur de première ligne quant à la scolarisation des élèves de sa classe, joue un rôle primordial lorsqu'il est question d'inclusion scolaire. Contrairement à l'élève, pour qui les retombées de la pédagogie inclusive se montrent efficaces dans la plupart des cas (Tremblay,

2012), l'enseignant est confronté à un changement de paradigme important tant sur le plan personnel que professionnel. Effectivement, Prud'homme et al. (2011) expliquent :

[...] l'adhésion aux valeurs sociales et professionnelles sous-jacentes à la pédagogie inclusive peut générer des conflits internes chez la personne de l'enseignant. Certaines pratiques professionnelles, bien ancrées dans le milieu scolaire (le recours à l'évaluation normative et aux comparaisons de rendement entre les écoles, par exemple) peuvent dans certains cas sembler incompatibles avec les valeurs d'une pédagogie inclusive et générer des dilemmes éthiques difficiles à résoudre (St-Vincent, 2010, p. 15).

En ce sens, les auteurs mettent en évidence le fait que certains enseignants sont susceptibles d'éprouver des difficultés et des réticences sur le plan personnel et professionnel lorsque ceux-ci sont confrontés à une grande diversité d'élèves au sein de leur classe. Un conflit sur le plan éthique peut alors émerger chez l'enseignant, car un travail d'acceptation et de compréhension doit obligatoirement s'enclencher, en vue de favoriser un bon fonctionnement au sein de la classe et également en vue de favoriser une culture d'échange entre l'élève et l'enseignant. Toutefois, de manière générale, Tremblay (2012) souligne que « les recherches montrent que les enseignants se disent favorables à l'inclusion tant que des mesures sont prises pour la favoriser » (p. 59). En vérité, un réel travail doit s'effectuer chez l'enseignant afin que celui-ci soit en mesure de réunir toutes les conditions qui sont favorables et nécessaires à la mise en œuvre de l'inclusion, telles qu'un engagement de formation, une volonté d'équité et un éloge de la différence, un engagement collectif, la mise en œuvre d'un enseignement de qualité, flexible et adapté, etc. (Tremblay, 2012).

De manière plus approfondie, quant aux modifications qui sont nécessaires d'apporter sur le plan pédagogique, une recherche effectuée auprès d'enseignantes de niveau primaire du Québec dévoile que « les enseignantes croient qu'il est nécessaire de modifier leur enseignement auprès des élèves ayant des besoins particuliers, que ce soit au regard du rythme d'apprentissage ou de l'adaptation du matériel, des exigences et des évaluations » (Bélanger, 2006, p. 82). En ce sens, l'adaptation de l'enseignement s'avère un élément clé lorsqu'il s'agit d'appliquer, de manière intégrale et sans réserves, la pédagogie de l'inclusion scolaire au sein de la classe ordinaire, raison

supplémentaire pour laquelle cette recherche s'oriente vers l'étude des pratiques d'adaptation de l'enseignement.

2.2 PRATIQUES D'ADAPTATION DE L'ENSEIGNEMENT

Avant de procéder à l'approfondissement des pratiques d'adaptation de l'enseignement, il est de convenance d'accorder d'abord un regard exhaustif au concept de pratique enseignante et de pratique d'enseignement, afin de dégager et de cibler les composantes qui les distinguent. Par conséquent, l'approfondissement des pratiques d'enseignement permettra subséquemment d'aborder plus adéquatement la typologie des pratiques d'adaptation de l'enseignement.

2.2.1 LES PRATIQUES ENSEIGNANTES

Ce sont d'abord différents chercheurs issus des États-Unis qui se sont intéressés à la recherche sur les pratiques enseignantes. Selon Altet (2002), ces chercheurs « se sont longtemps inscrits dans le paradigme « processus-produit » en essayant de repérer les catégories de variables qui influençaient l'apprentissage, mais en réduisant l'étude du processus d'enseignement aux seuls comportements observables de l'enseignant » (p. 85). À l'heure actuelle, plusieurs chercheurs dont Altet, (2002) et Lenoir et al. (2007) s'entendent pour affirmer que les pratiques enseignantes s'étendent bien au-delà des actes qui sont uniquement observables chez l'enseignant. En effet, la pratique professionnelle de l'enseignement rassemble non seulement les actions posées par l'enseignant, mais aussi l'ensemble de ses réactions, de ses choix, de sa conduite, de son langage, de sa prise de décisions, etc. En fait, la pratique enseignante « recouvre donc à la fois la manière de faire de chaque personne singulière, « le faire propre à cette personne » et « les procédés pour faire » qui correspondent à une fonction professionnelle (par exemple le « savoir-enseigner ») telle qu'elle est définie par un groupe professionnel particulier en fonction de buts, d'objectifs et de choix autonomes » (Altet, 2002, p. 86). Tous ces traits propres à l'enseignant interagissent donc entre eux afin d'orchestrer et de guider sa pratique. Mais qu'est-ce

qu'enseigner? Clanet et Talbot (2012) considèrent qu'enseigner consiste, pour l'enseignant, à mettre en place plusieurs types de situations (didactiques, pédagogiques, matérielles, temporelles, relationnelles, affectives) qui vont être susceptibles de favoriser un apprentissage chez l'élève. Ils ajoutent qu' « enseigner, ce n'est donc pas seulement transmettre des connaissances (déclaratives), mais c'est aussi mettre en place des situations qui devraient permettre aux élèves de construire des connaissances (procédurales) et des compétences » (p. 6). Bru (2001) appuie également les propos de Clanet et Talbot (2012) en affirmant que l'acte d'enseigner consiste à « créer des conditions matérielles, temporelles, cognitives, affectives, relationnelles et sociales pour permettre aux élèves d'apprendre » (p. 7). Apprendre à enseigner requiert donc, de la part de l'enseignant, un travail constant d'investissement, puisque celui-ci doit s'assurer, en tout temps, que ses pratiques entraîneront des apprentissages chez l'élève, l'élève dit « ordinaire » et, bien évidemment, l'élève ayant des besoins particuliers. Pour ce faire, l'enseignant doit s'engager dans une démarche de développement professionnel qui lui donnera la chance de jeter un regard critique sur sa propre pratique afin de l'actualiser, l'améliorer, la perfectionner, la fortifier et la transformer.

En outre, la pratique enseignante, « telle qu'elle est définie dans le champ de l'éducation, inclut l'ensemble des gestes et discours de l'enseignant en classe, mais aussi dans toutes les autres situations en relation avec son action professionnelle » (Lenoir et al., 2007, p. 25). Elle est un ensemble d'activités réalisées par l'enseignant dans le cadre de son travail, activités qui englobent des actions réalisées en classe, mais également celles effectuées en dehors du cadre scolaire. Toutefois, au sein des milieux scolaires québécois, les concepts de « pratiques enseignantes » et de « pratiques d'enseignement » suscitent fréquemment la confusion.

2.2.2 LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

En fait, les pratiques enseignantes s'étendent bien au-delà de l'enseignement en soit, et c'est pourquoi certains auteurs privilégient le concept de « pratiques d'enseignement » plutôt que celui de « pratiques enseignantes », puisque les pratiques enseignantes englobent différentes

actions qui ne sont pas uniquement mises en œuvre à l'intérieur de la salle de classe. En ce sens, les pratiques enseignantes incluent les pratiques d'enseignement, et elles incluent également les pratiques extra-scolaires qui sont effectuées par l'enseignant, telles que les rencontres entre collègues, les rencontres de parents, etc. Deaudelin et al. (2007) expliquent :

[...] le concept de pratiques d'enseignement, dont la finalité est l'apprentissage des élèves, est défini comme l'ensemble des actes singuliers et situés d'une professionnelle ou d'un professionnel, observables ou non, ainsi que les significations qu'elle ou il leur accorde. Les pratiques d'enseignement incluent donc une dimension comportementale (actes observables) et une autre cognitive (actes mentaux) [...]. Ces actes sont mis en œuvre en présence ou non d'élèves, durant le temps scolaire et hors temps scolaire, individuellement ou collectivement (avec des pairs ou d'autres personnes). Enfin, les pratiques d'enseignement incluent les actions réalisées aux phases préactive (planification de l'action), interactive (action en présence des élèves) et postactive (évaluation de l'action après celle-ci) de l'intervention (p. 30).

2.2.3 LES TROIS PHASES DE LA PRATIQUE D'ENSEIGNEMENT

Comme le soulignent Deaudelin et al. (2007) à propos de la pratique d'enseignement, son application est articulée par trois phases distinctes, soit la préactive, interactive et postactive.

La phase préactive, comme son nom l'indique, est celle qui se déploie avant la mise en action et nécessite, de la part de l'enseignant, un investissement important en vue d'anticiper et de guider les actions qui se dérouleront à la phase interactive en présence d'élèves (Lefevre, 2005). En d'autres termes, c'est au sein de cette phase que l'enseignant procède à la planification de son intervention pédagogique en vue de réunir toutes les conditions qui seront favorables à l'apprentissage de l'élève. Pour ce faire, l'enseignant doit effectuer un travail de préparation comprenant plusieurs activités de natures différentes. Il doit également considérer plusieurs éléments, tels que les différences entre les élèves, leurs intérêts, la nature de la matière à enseigner, son niveau de difficulté, la planification à court et moyen terme de ses actions, la prévision et la préparation des exercices et du matériel pédagogique requis, l'adaptation de la matière en fonction des élèves, les ressources disponibles et les contraintes de temps (Tardif et Lessard, 1999).

Toutefois, Lefevre (2005) ajoute que cette phase de préparation, dans la plupart des cas, ne peut s'appliquer de manière intégrale comme elle l'avait été prévue au départ. En effet, l'enseignant tente, par le biais de cette phase préparatoire, d'anticiper les contextes dans lesquels ses actions seront posées et les conséquences qui en découleront, mais la classe demeure un terrain avec son lot d'imprévisibilités.

En ce sens, Lefevre (2005) souligne :

L'activité de planification de la tâche d'enseignement a pour fonction, entre autres, d'anticiper et de guider les actions à venir en situation de classe. Elle participe ainsi à influencer le champ des possibles de l'action de l'enseignant in situ. Néanmoins, elle ne le détermine pas complètement. En effet, l'activité d'enseignement ne peut se réduire à l'exécution d'un plan établi préalablement. L'enseignant n'est pas un décideur souverain, conscient de tous ses actes, qui anticiperait toutes les conséquences de ses actions in situ [...]. Les processus d'apprentissage des élèves formeraient ainsi une zone d'incertitude que l'enseignant ne peut « contrôler » et maîtriser totalement (p. 3).

La phase préactive s'avère ainsi, pour l'enseignant, une étape de planification où celui-ci est amené à rédiger les grandes lignes de son plan d'action. Bien entendu, l'enseignant doit faire preuve de flexibilité tout au cours de la séquence d'enseignement-apprentissage qu'il orchestre, puisque rares sont les fois où les périodes d'enseignement en classe se déroulent exactement comme elles avaient été planifiées au départ. Vinatier et Altet (2008) renchérissent en soulignant que l'enseignant, qui est en situation interactive avec les élèves, n'est pas en mesure de prévoir quelles seront leurs réactions. Cela dit, « quelles que soient la préparation et la programmation de la séquence de classe du professionnel, celui-ci sera amené à s'adapter, en situation, à des réactions et à des événements non prévus, à l'aléa » (p. 10). En somme, cette phase se caractérise par une structuration des contenus à enseigner et s'avère importante en vue de guider les actions de l'enseignant.

La phase interactive, quant à elle, prend forme en contexte de classe lorsque l'enseignant interagit avec les élèves lors d'une situation d'enseignement-apprentissage. En effet, elle s'articule autour des actions et des interventions qui sont exécutées en vue de favoriser l'apprentissage des

élèves. Cette phase se caractérise également par son caractère instable, puisque « les choix de l'enseignant sont dépendants d'éléments qui font que les décisions se prennent sous contraintes [...] » (Bru, 2013, p. 105). En d'autres mots, la variabilité de cette phase amène l'enseignant à effectuer des ajustements constants au cours de sa mise en œuvre, puisque le contexte, dans lequel la situation d'enseignement-apprentissage est présentée et vécue, est susceptible de différer d'une séance à une autre et peut difficilement être anticipé. Altet (2008) explique :

Au cours de l'action, l'enseignant a à gérer les imprévus dans les réactions et les interactions des élèves au niveau de la conduite de la classe ou de la gestion des contenus. « Les décalages » entre la planification et l'activité en classe sont fréquents, les écarts entre le scénario prévu et la mise en œuvre en situation nombreux (p. 48).

Finalement, la phase postactive, se déroulant suite à l'acte d'enseignement, se réfère aux actions d'évaluation de l'enseignement en question. Elle permet à l'enseignant d'effectuer une rétroaction, ainsi qu'un retour réflexif sur ses pratiques d'enseignement mises en œuvre lors de la phase interactive, et également d'effectuer une analyse des difficultés rencontrées par les élèves, des adaptations qui ont été réalisées et des améliorations qui sont à apporter (Denis, 2013, p. 71).

De surcroît, Maheshwari (2012) traduit la phase postactive comme étant une phase d'analyse des résultats des activités d'évaluations proposées par l'enseignant aux élèves, dans le but de déterminer leurs apprentissages, et cibler, entre autres, leurs difficultés spécifiques. De cette manière, l'enseignant sera en mesure de remanier à la situation et de procéder aux ajustements nécessaires lors de la prochaine période en classe, de manière à ce que les élèves évoluent collectivement vers de mêmes objectifs. Pareillement, en référence à sa *Politique d'évaluation des apprentissages*, le ministère de l'Éducation du Québec (2003) stipule que l'évaluation des apprentissages s'avère une fonction pédagogique d'une importance capitale, car elle permet à l'enseignant d'agir rapidement et efficacement auprès de l'élève. En outre, sans mesures évaluatives, le processus d'enseignement est inachevé.

Quant aux méthodes pouvant être utilisées par l'enseignant afin de procéder à l'évaluation des apprentissages, celles-ci s'avèrent diversifiées. En effet, Maheshwari (2012) stipule que les activités d'évaluations peuvent s'effectuer de manière verbale ou écrite, avec l'aide de questionnaires, d'observations ou d'échanges. Par conséquent, l'évaluation doit comprendre des objectifs qui, sans équivoque, permettent de mesurer le niveau de compréhension des élèves par rapport à l'enseignement qui a été effectué précédemment.

Ainsi, en s'inspirant des travaux des auteurs consultés (Altet, 2002 ; Clanet et Talbot, 2012 ; Bru, 2001 ; Lenoir et al., 2007 ; Deaudelin et al., 2007 ; Lefevre, 2005 ; Tardif et Lessard, 1999 ; Vinatier et Altet, 2008 ; Bru, 2013 ; Altet, 2008 ; Denis, 2013 ; Maheshwari, 2012), ceux-ci tendent vers une opinion plutôt homogène en affirmant que les concepts de pratiques enseignantes et de pratiques d'enseignement s'avèrent des concepts distincts. En effet, les pratiques d'enseignement, retenues pour cette étude, poursuivent une finalité d'apprentissage chez l'élève et sont effectuées à l'intérieur de la classe (de manière observable ou non), passant de la phase préactive à la phase postactive.

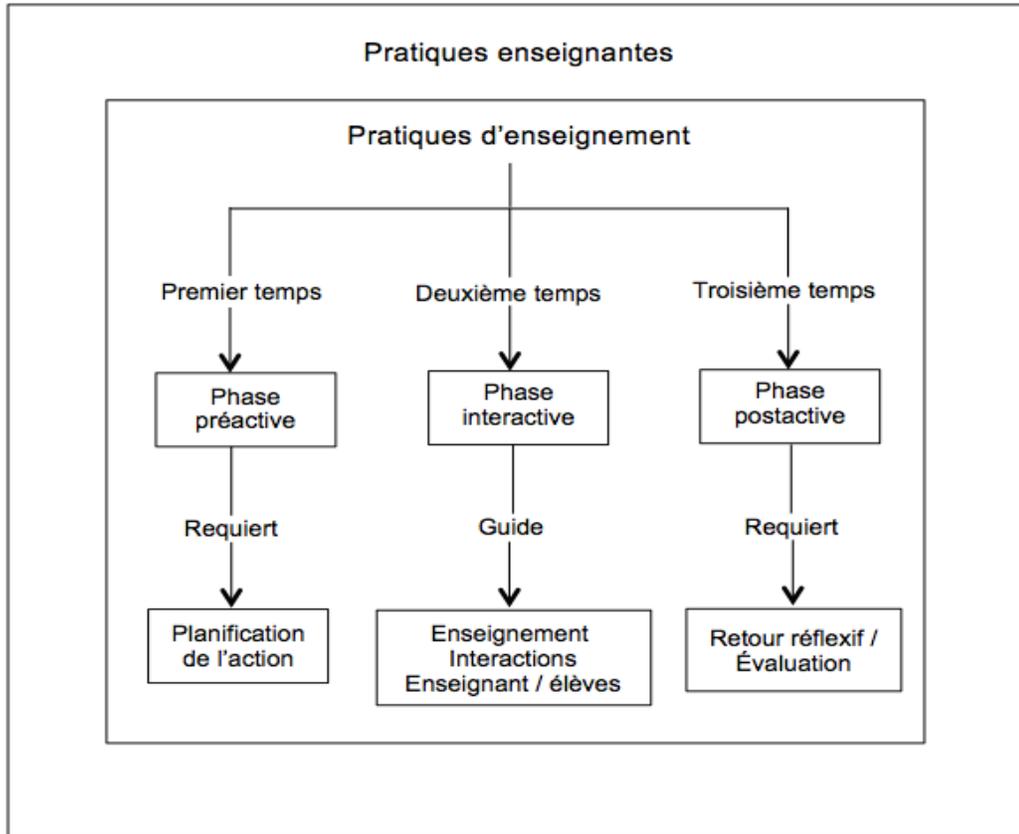


Figure 1 : Pratiques enseignantes, pratiques d'enseignement et ses trois phases.

Source : Par Julie Gallant, inspiré de Deaudelin et al., 2007, p. 30

2.3 DÉFINITION DES PRATIQUES D'ADAPTATION DE L'ENSEIGNEMENT

À la lumière de l'approfondissement du concept de pratiques d'enseignement, il est de convenance de définir les pratiques d'adaptation de l'enseignement, car au regard de la *Politique de la réussite éducative* adoptée par le MEES (2017) s'inscrivant dans une logique d'inclusion promouvant les innovations pédagogiques dans le but de répondre aux besoins diversifiés des élèves, les pratiques d'enseignement, orchestrées par l'enseignant, nécessitent des adaptations. Cependant, définir ce que sont les pratiques d'adaptation de l'enseignement exige préalablement une clarification de la notion d'adaptation de l'enseignement.

2.3.1 L'ADAPTATION DE L'ENSEIGNEMENT

En premier lieu, avant de clarifier en quoi consiste l'adaptation de l'enseignement, il est de mise de définir son concept de base, soit celui de l'adaptabilité (*adaptability*). La définition formelle du concept d'adaptabilité selon Martin (2012) se caractérise comme étant « *the capacity to adaptively regulate cognition, emotion, and behaviour in response to new, changing, and/or uncertain conditions and circumstances* » (p. 90). En ce sens, l'adaptabilité s'explique par la capacité à s'adapter en régulant la cognition, les émotions et le comportement en réponse aux changements selon les circonstances qui se présentent. Se rapportant au domaine de l'éducation, Pearson (2008) explique sa vision de *l'adaptive teaching* comme étant une « *teacher action that (a) is non-routine, proactive, thoughtful, and improvisational ; (b) includes a change in professional knowledge or practice ; and (c) is done to meet the needs of a student or an instructional situation* » (p. 20). Ainsi, les fondements de *l'adaptive teaching* font référence aux actions de l'enseignant(e), qui peuvent être caractérisées principalement par de l'improvisation proactive des pratiques d'enseignement, qui sont modifiées afin de répondre aux besoins des élèves lors d'une situation d'instruction.

En deuxième lieu, l'adaptation de l'enseignement peut également se qualifier, de manière générale, comme étant un « processus qui consiste à prévoir, au moment de la planification,

l'ensemble des moyens à prendre pour permettre aux élèves qui manifestent des besoins particuliers de réaliser les apprentissages reliés aux objectifs des programmes d'études officiels » (MEQ, 1985, dans Legendre, 2005, p. 22). Pour Schumm (1999), repris plus récemment par Nootens et Debeurme (2010), « l'adaptation de l'enseignement consiste en « des ajustements que font les enseignants pour offrir aux élèves le soutien dont ils ont besoin pour réussir en tant qu'apprenants » (p. 1, traduction libre), « ajustements » pouvant être apportés au matériel mis à la disposition des élèves ou aux pratiques d'enseignement utilisées en classe (*Ibid.*) » (p.133). En ce sens, les enseignants ont la responsabilité de découvrir et de comprendre les singularités de l'élève, de s'adapter en conséquence à celles-ci et, par le fait même, d'adapter leurs pratiques d'enseignement afin de convenir aux différents besoins manifestés par cet élève. Nootens (2010) renchérit en soulignant que « l'adaptation de l'enseignement réfère [...] à une panoplie de moyens visant à ajuster l'enseignement à l'hétérogénéité de la classe, sur le plan académique notamment, et aux besoins particuliers de l'élève en difficulté en contexte d'inclusion » (p. 62). De surcroît, celle-ci souligne l'existence de deux grandes catégories d'adaptation, décrites comme deux perspectives s'avérant indispensables lors de l'étude portant sur l'adaptation de l'enseignement, soit les adaptations générales et les adaptations spécifiques.

2.3.2 LES ADAPTATIONS GENERALES ET LES ADAPTATIONS SPECIFIQUES

D'abord décrites comme étant des adaptations s'adressant à tous les élèves, les adaptations générales constituent, selon Vienneau (2006), « des pratiques communes, pouvant bénéficier à la fois aux élèves en difficulté et à tous les autres élèves de la classe [...] » (p. 8). S'adressant ainsi à l'ensemble du groupe-classe, les adaptations générales se rapportent, selon Nootens et Debeurme (2010), à la flexibilité pédagogique, concept développé par le MELS (2006), visant à « permettre à tous les élèves de réaliser les activités proposées en classe et de progresser dans leurs apprentissages au regard du PFEQ correspondant au niveau du groupe-classe » (MELS, 2014, p.3). Le MELS ajoute également que « la flexibilité pédagogique devrait être mise en œuvre dans toutes les matières, pour favoriser la réussite scolaire des élèves » (p. 3).

Coté (2015), pour sa part, rallie la vision de Fuchs, Fuchs et Bishop (1992) à celle de Nootens et Debeurme (2010), comparant les adaptations dites de routine aux adaptations générales. En effet, elle compare les adaptations de routine aux adaptations générales en affirmant que « les adaptations de routine concernent les variations qu'introduit l'enseignant en vue de faire un enseignement différencié [...] » (p. 32). L'enseignement différencié, ou également nommé différenciation pédagogique, est :

[...] une approche pédagogique souple qui permet au personnel enseignant de planifier et d'utiliser diverses approches en les adaptant en fonction du contenu, des processus d'apprentissage, du style d'apprentissage, des méthodes, des stratégies de présentation et des outils d'évaluation. On obtient ainsi un milieu d'apprentissage proactif plus personnel qui favorise la réussite de TOUS les élèves (ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 2011).

Enfin, les adaptations générales, se rapportent au concept de différenciation pédagogique et s'adressent à l'ensemble du groupe-classe. Elles « visent à permettre cette gestion des différences entre les élèves » et servent « de structure souple grâce à laquelle les interventions spécifiques peuvent avoir lieu » (Nootens, 2010, p. 79).

Subséquemment, les adaptations spécifiques, se distinguent des adaptations générales en raison de leurs natures individuelles. Elles s'articulent autour des interventions spécialisées mise en œuvre par l'enseignant, à l'intention de l'élève en difficulté, afin que ce dernier puisse bénéficier d'un soutien particulier (Nootens, 2010). Effectivement, les adaptations spécifiques, davantage personnalisées, sont selon Vienneau (2006) une condition essentielle à la mise en œuvre d'une véritable pédagogie de l'inclusion, puisque ces adaptations sont destinées à répondre aux besoins particuliers de l'élève. Que ce soit par « une simple diminution du critère visé pour l'atteinte d'un résultat d'apprentissage spécifique », par « l'allégement des résultats d'apprentissage » ou par « la suppression de certains objectifs considérés non indispensables ou de niveau trop difficile », Vienneau (2006) souligne la nécessité de ces adaptations pour favoriser la prise en charge de l'élève en difficulté. De surcroît, Coté (2015), reprend la vision de Fuchs et Fuchs (2001) utilisant le terme adaptation spécialisées, se rapportant de ce fait aux adaptations spécifiques, et affirme :

Les adaptations spécialisées sont par ailleurs à concevoir en tenant compte de certaines conditions : elles doivent être réalisables et implantées par l'enseignant à l'intérieur du déroulement normal des activités de la classe; elles ne doivent pas perturber les élèves estimés en difficulté ni les autres élèves de la classe; elles impliquent une démarche de consultation et de collaboration avec d'autres enseignants, dont l'enseignant spécialisé en orthopédagogie, et d'autres spécialistes au besoin, tels le psychologue, l'orthophoniste ou l'éducateur spécialisé (p. 33).

Ainsi, les adaptations spécifiques (ou spécialisées) nécessitent une mobilisation de la part de l'enseignant, à différents niveaux, afin que l'élève en difficulté obtienne l'appui et l'assistance nécessaires à sa réussite éducative.

En somme, grâce aux définitions du concept d'adaptation de l'enseignement soumises par Schumm (1999), Legendre (2007) et Nootens (2010), également grâce à l'approfondissement de ses composantes, soit les adaptations générales et spécifiques, il est possible de définir les pratiques d'adaptation de l'enseignement comme étant des gestes pédagogiques, constitués entre autres d'ajustements, de différentes natures effectués à l'aide de moyens diversifiés, visant à soutenir l'élève en difficulté. En effet, de manière plus approfondie, Nootens et Debeurme (2010) définissent les pratiques d'adaptation de l'enseignement comme étant :

[...] l'ensemble des actes « situés et singuliers » de l'enseignant, et les significations que celui-ci leur donne, actes posés tant dans la planification, que dans l'intervention et l'évaluation de celle-ci, qui visent l'ajustement de l'enseignement aux besoins particuliers de l'élève en difficulté en contexte d'inclusion (p. 133).

Au regard de ce positionnement, il est possible d'affirmer que des adaptations sont nécessaires à la réussite éducative de l'élève en difficulté en contexte d'inclusion, et ce, à l'intérieur des trois phases comprises dans les pratiques d'enseignement, soit les phases préactive, interactive et postactive.

Gombert et Roussey (2007) estiment quant à eux que les pratiques d'adaptation de l'enseignement sont « une condition *sine qua non* de la prise en charge des élèves en situation de handicap » (p. 235), car sans leurs mises en application, l'élève en difficulté est susceptible d'être

exposé à l'échec scolaire. En effet, cette conclusion a été dégagée par Gombert et Roussey (2007) suite à une étude ayant été menée auprès d'enseignants du primaire et du secondaire dans l'objectif d'explorer les gestes d'adaptations que ceux-ci ont affirmés mettre en œuvre lorsqu'ils ont intégré au sein de leurs classes ordinaires des élèves à besoins particuliers, plus spécifiquement des élèves ayant des troubles spécifiques sévères du langage écrit. Ils ont ainsi découvert par le biais de cette étude que le fait de « prendre en charge un élève porteur de handicap [...] relève de la mise en œuvre de gestes pédagogiques et d'attitudes adaptés, qu'il convient de travailler avec les enseignants dans le cadre d'un accompagnement » (p. 249). En somme, à plus grande échelle, ils soutiennent que « la société [...] peut être handicapante » et que « c'est à elle qu'incombe le devoir de s'adapter » (p. 235).

De surcroît, Denis, Lison et Lépine (2013), s'étant basés sur les recherches de Gombert et Roussey (2007), de Faure-Brac et al. (2012) ainsi que de Nootens (2010), ont menés plus récemment une étude auprès d'enseignants de français du deuxième cycle du secondaire afin de développer une typologie des pratiques d'adaptation de l'enseignement en contexte d'inclusion scolaire, dans le but d'optimiser la réussite d'élèves dyslexiques inclus à l'intérieur de la classe ordinaire. Les données ayant été recueillies par le biais d'entrevues semi-dirigées ont permis de décrire les adaptations des pratiques d'enseignement. Enfin, ils concluent leur étude en affirmant :

[...] la typologie présentée ne s'avère pas complète ou immuable. En effet, il serait intéressant de l'appliquer dans d'autres disciplines scolaires que la langue d'enseignement ou en contextes d'inclusion d'élèves ayant d'autres troubles d'apprentissage que la dyslexie. Ainsi, plusieurs gestes ou précisions pourraient venir se greffer de manière à rendre cette typologie encore plus pertinente ou représentative de l'inclusion scolaire (Denis, Lison et Lépine, 2016, p. 11).

Par conséquent, concernant la présente étude, la typologie développée par Denis, Lison et Lépine (2013) sera utilisée dans le but de procéder au classement des pratiques d'adaptation de l'enseignement d'enseignants du deuxième cycle du secondaire, œuvrant au sein de la discipline scolaire de l'histoire, mais également dans le but de greffer à cette typologie des pratiques d'adaptation de l'enseignement supplémentaires s'avérant propres au domaine d'enseignement de l'histoire.

2.4 TYPOLOGIE DES PRATIQUES D'ADAPTATION DE L'ENSEIGNEMENT

La scolarisation de l'élève HDAA revêt une grande importance, car celle-ci « peut être affectée s'il ne reçoit pas un ensemble de mesures adaptées (professionnel, ressources pédagogiques, plan d'enseignement individualisé,...) selon ses besoins » (Tanner, 2011, p. 3). Or, plusieurs gestes professionnels relevant de l'adaptation de l'enseignement ont été développés au cours des dernières années afin de convenir davantage à l'élève en difficulté. Effectivement, plusieurs chercheurs (Gombert et Roussey ; 2007, Nootens ; 2010, Faure-Brac et al. ; 2012) ont dédié leurs études à l'approfondissement des pratiques d'adaptation de l'enseignement préconisées en situation d'inclusion scolaire auprès de l'élève en difficulté d'apprentissage, notamment Denis, Lison et Lépine (2013), ceux-ci ayant développé une typologie des pratiques d'adaptation de l'enseignement en contexte d'inclusion d'élèves de deuxième cycle du secondaire ayant une dyslexie. Cette typologie, regroupant dix catégories d'adaptation pédagogique, permet de procéder à la catégorisation des pratiques d'adaptation qui sont mises en œuvre en classe par l'enseignant. Ceux-ci expliquent :

Notre typologie des pratiques d'adaptation de l'enseignement regroupe ainsi dix catégories d'adaptation pédagogique: 1) adaptation de l'environnement de travail; 2) adaptation des consignes; 3) adaptation dans l'exécution de la tâche; 4) adaptation du matériel d'enseignement; 5) adaptation des parcours; 6) groupement des élèves; 7) guidance/contrôle; 8) apport méthodologique et métacognitif; 9) adaptation de l'évaluation; 10) renforcement (p. 139).

Il est essentiel de mentionner que les auteurs Denis, Lison et Lépine (2013), inspirés par Nootens (2010), ont mentionné que ces adaptations pédagogiques, peu importe lesquelles, visent trois objectifs spécifiques, c'est-à-dire favoriser l'apprentissage, favoriser la progression académique de tous les élèves ainsi que la progression des élèves éduqués en contexte d'inclusion.

Il convient ainsi de détailler les dix catégories d'adaptation en question. D'abord, en ce qui concerne l'adaptation de l'environnement de travail de l'élève (1), il s'agit d'effectuer des

modifications quant aux conditions matérielles de travail de l'élève, ou encore de lui donner une localisation particulière au sein de la classe. En lien avec l'adaptation des consignes (de la prescription) (2), il s'agit d'effectuer des actions sur les consignes dans le but que l'élève soit en mesure de comprendre davantage (prises en charge par l'enseignant et par l'élève). Les actions peuvent être effectuées sur les consignes écrites de manière orale, ou encore directement sur les consignes écrites. Pour l'adaptation dans l'exécution de la tâche (3), il consiste de prendre en compte le handicap spécifique de l'élève lors de l'aménagement ou de l'utilisation de moyens (supports) dans l'objectif de compenser ou de contourner les difficultés qui sont associées à son handicap. Ces adaptations peuvent s'avérer reliées aux habiletés langagières de l'élève (lecture, écriture, oral) ou encore à ses habiletés cognitives (organisation, planification, flexibilité, etc.). Puis, l'adaptation du matériel d'enseignement (4) consiste à une adaptation ou une modification du matériel pédagogique utilisé par l'enseignant en vue de répondre aux besoins spécifiques de l'élève. L'enseignant procède à une simplification du matériel, sans effectuer une réduction des savoirs, et/ou procède à l'adaptation/modification de la typographie et de la mise en page du matériel utilisé. Concernant l'adaptation des parcours (5), il s'agit d'une adaptation du niveau d'exigence attendu en fonction des capacités de l'élève (objectifs différents des autres élèves de la classe), faisant en sorte que l'élève est autorisé à ne pas effectuer les mêmes tâches que ses camarades. Ensuite, le groupement des élèves (aide par les pairs) (6), réside dans une aide apportée à l'élève par le biais du regroupement, c'est-à-dire le travail en équipe, en petits groupes, en tutorat, etc. En lien avec la guidance et le contrôle (7), il s'agit d'une aide individualisée ou un contrôle plus important assuré par l'enseignant en cours de réalisation de la tâche de l'élève à l'intérieur ou à l'extérieur de la période régulière d'enseignement. L'apport méthodologique et métacognitif (8), pour sa part, consiste à travailler, avec l'élève, sur les stratégies ainsi que sur la réalisation et l'organisation du travail (signalement des caractéristiques dominantes pour réaliser la tâche). En ce qui concerne l'adaptation de l'évaluation (9), les adaptations sont en lien avec les conditions de réalisation de l'évaluation appliquées à différents niveaux (adaptations du cadre de travail, adaptations au niveau de la réalisation de l'évaluation, adaptations sur le plan de la notation de l'évaluation). Finalement, le renforcement (10) consiste à la valorisation de l'élève. L'enseignant

travaille dans l'optique de motiver l'élève et de le soutenir dans ses efforts.

De surcroît, le tableau ci-dessous (tableau 3) suggère différents exemples reliés aux 10 catégories d'adaptation précédemment présentées.

Tableau 3 : Typologie des pratiques d'adaptation de l'enseignement selon Denis, Lison et Lépine (2013).

<u>Catégories</u>	<u>Exemples</u>
1) Adaptation de l'environnement de travail de l'élève	<ul style="list-style-type: none"> • L'élève a recours à des outils spécifiques pour contourner son handicap. • L'élève est placé près de son enseignant(e). • L'élève est placé dans la classe de manière à ce qu'il puisse recharger son ordinateur ou tout autre outil technologique.
2) Adaptation des consignes (de la prescription)	<ul style="list-style-type: none"> • Relecture à haute voix de la consigne, explicitation, simplification du vocabulaire. • Prévision (par l'enseignant) de consignes courtes, claires et concises. • Hiérarchisation des tâches.
3) Adaptation dans l'exécution de la tâche	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation de textes photocopiés. • Utilisation d'outils technologiques (ordinateur, dictionnaire électronique, logiciel de correction, logiciel de prédiction des mots et de rétroaction vocale, etc.). • Réduction de la prise de notes (photocopie des notes de cours). • Attribution de temps supplémentaire pour accomplir la tâche demandée (1/3 du temps). • Modification du style pédagogique de l'enseignant.
4) Adaptation du matériel d'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant procède à la réécriture du texte utilisé en allégeant le vocabulaire. • L'enseignant procède à la modification des caractères des textes utilisés (supports de lecture), de la police, du format, des couleurs, etc.
5) Adaptation des parcours	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant procède à la sélection de compétences spécifiques et se concentre sur des points considérés comme étant essentiels à la réussite de l'élève. • Exemption, pour l'élève, de certaines activités.
6) Groupement des élèves (aide par les pairs)	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant accepte le travail d'équipe ou en petits groupes et procède au pairage des élèves (forts/plus faibles).
7) Guidance et contrôle	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant circule davantage dans la classe. • L'enseignant maintient l'attention de l'élève sur la tâche (rappels). • L'enseignant fait preuve d'une vigilance accrue.

	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant effectue un retour sur la matière et donne des explications supplémentaires à l'élève. • L'enseignant repère les difficultés spécifiques de l'élève.
8) Apport méthodologique et métacognitif	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant travaille de concert avec l'élève sur l'organisation de la tâche que celui-ci doit effectuer. • L'enseignant amène l'élève à verbaliser les étapes à suivre afin de réaliser la tâche. • L'enseignant amène l'élève à verbaliser les stratégies qu'il utilisera.
9) Adaptation de l'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> • Placer l'élève dans un endroit calme et isolé lors de l'évaluation. • Accorder à l'élève du temps supplémentaire à la réalisation de son évaluation. • L'enseignant procède à une répétition et une simplification des consignes ou des questions. • Baisse du nombre d'exercices à réaliser. • L'enseignant modifie les critères de correction de l'évaluation. Il procède à la notation sur des critères précis.
10) Renforcement	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant effectue du renforcement positif auprès de l'élève. • L'enseignant formule des encouragements de manière fréquente. • L'enseignant veille à instaurer un climat de confiance et de sécurité à l'intérieur de la classe.

Tiré de Denis, Lison et Lépine (2013), adapté par Julie Gallant.

Puis, par soucis d'uniformité avec les milieux scolaires québécois, il convient de définir les orientations ministérielles du MEES à l'intérieur de son Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), puisque celles-ci sont définies comme étant les leviers à la réussite scolaire de tous les élèves.

En effet, les concepts de *flexibilité pédagogique*, d'*adaptation* et de *modification* sont véhiculés par le MEES et recommandés auprès des enseignants, relevant de la différenciation pédagogique dans l'optique de soutenir l'élève ayant des besoins particuliers. Concernant d'abord le concept de flexibilité pédagogique, le MELS (2014) évoque :

La flexibilité pédagogique vise à permettre à tous les élèves de réaliser les activités proposées en classe et de progresser dans leurs apprentissages au regard du PFEQ correspondant au niveau du groupe-classe. La flexibilité pédagogique devrait être mise en œuvre dans toutes les matières, pour favoriser la réussite scolaire des élèves. Pour ce faire, l'enseignant peut jouer sur une palette élargie d'interventions. Il peut, par exemple, ajuster ses stratégies d'enseignement, les modalités de travail entre les élèves, la présentation visuelle des situations proposées, etc. (p.3).

Dans cette optique, la flexibilité pédagogique se traduit comme étant une forme de guidance orchestrée par l'enseignant. De manière individuelle ou en sous-groupes, l'enseignant, au moyen de la flexibilité pédagogique, apporte du soutien pour favoriser la participation de chaque élève et ainsi poursuivre le cours normal des apprentissages à l'intérieur de la classe. Toutefois, il est possible que la flexibilité pédagogique ne s'avère point suffisante pour certains élèves, chez qui le niveau de soutien requis est plus élevé. Par conséquent, des mesures d'adaptation sont nécessaires.

Certes, ces mesures dites adaptatives, étant planifiées et convenues à l'intérieur du plan d'intervention de l'élève, « ont pour but de lui permettre de réaliser les mêmes apprentissages que les autres élèves et d'en faire la démonstration » (MELS, 2014, p. 4). Il importe également de souligner que les mesures d'adaptation, respectant les balises établies par le *Programme de formation de l'école québécoise*, « atténuent les obstacles que l'élève peut rencontrer en raison de ses caractéristiques personnelles » et « ne changent ni la nature ni les exigences des situations d'apprentissage ou d'évaluation ». Ainsi, les mesures d'adaptation respectent les principes d'égalité et d'équité parmi les élèves de la classe, principes de haute importance à l'intérieur d'une communauté d'apprentissage.

Enfin, lorsqu'il est question de modification, celle-ci s'avère également planifiée et convenue à l'intérieur du plan d'intervention de l'élève, au même titre que les mesures adaptatives. Cependant, lorsque les mesures d'adaptation ne sont pas suffisantes afin d'assurer la réussite de l'élève, il est dès lors envisageable de procéder à la « modification des attentes par rapport aux exigences du PFEQ » (MELS, 2014, p. 6). Le MELS (2014) explique :

Modifier ne signifie pas utiliser le contenu du PFEQ d'un cycle ou d'une année antérieure. Il s'agit plutôt de faire des choix au regard des éléments de contenu du PFEQ, tels que les composantes de compétences ou les critères d'évaluation, tant en situation d'apprentissage que d'évaluation. La modification peut être convenue pour une ou deux compétences, une ou deux matières. [...] Le résultat de l'élève n'est pas comptabilisé dans la moyenne de groupe pour cette matière et, au secondaire, l'élève n'obtient pas les unités rattachées à la matière touchée, même si la modification porte sur une seule compétence de cette matière (p. 6).

En somme, la modification est mise en place de manière exceptionnelle pour un élève en difficulté afin que celui-ci soit en mesure de réaliser les apprentissages qui ont été prévus dans le cadre de l'élaboration de son plan d'intervention et également d'en faire la démonstration. En ce sens, sa progression s'avère différente de celle des autres élèves de sa classe et un signe distinctif signifiant la modification des attentes doit à ce moment apparaître obligatoirement à son bulletin afin d'en témoigner.

Finalement, que l'élève ayant des besoins particuliers bénéficie de moyens relevant de la flexibilité pédagogique, de l'adaptation ou de la modification, ceux-ci doivent contribuer à sa réussite scolaire en tentant de « répondre à un besoin sur le plan des apprentissages, et ce, tant en situation d'apprentissage que d'évaluation » (MELS, 2014, p. 8).

En définitive, il est d'autant plus important de souligner que les catégories d'adaptation présentées ci-dessus peuvent faire l'objet d'adaptations s'avérant de nature générales ou spécifiques. En effet, certaines sont plus susceptibles d'être appliquées à l'ensemble de la classe, tandis que d'autres sont plus susceptibles d'être destinées plus spécifiquement à l'élève en difficulté. Pour les fins de cette étude, ces dix catégories d'adaptation pédagogique permettront de classer les gestes adaptatifs qui seront relatés auprès d'enseignants d'histoire au deuxième cycle du secondaire.

2.5 L'HISTOIRE COMME DISCIPLINE SCOLAIRE

L'histoire comme discipline scolaire soulève plusieurs interrogations au sein de la société québécoise, entre autres en raison de son objet d'étude axé sur l'évolution des sociétés humaines. En effet, les objets sur lesquels elle porte s'avèrent, selon Lautier et Allieu-Mary (2008), « culturellement et socialement très sensibles (la Shoah, l'esclavage, le fait religieux, etc.) » (p. 97). Cardin, Ethier et Lefrançois (2011) expriment le même point de vue, car l'histoire rejoint la fibre identitaire des personnes, mais ceux-ci ajoutent que son enseignement et son apprentissage « semblent souvent figés dans des représentations difficiles à modifier dans la société » (p.1). Mais qu'est-ce que l'histoire ? Dans les faits, se retrouvant parmi l'ensemble des disciplines étudiant l'évolution humaine, l'histoire se classe inévitablement parmi les plus anciennes. Scrutant le passé dans le but d' « évaluer les enjeux importants de notre temps et contribuer à dessiner les voies de l'avenir », « l'étude de l'histoire est essentielle à la compréhension des phénomènes actuels qui interpellent les sociétés » (Université de Montréal (s.d.). Se définissant également comme étant une discipline « scientifique » et une « science » sociale, l'histoire « est une discipline à prétention scientifique dont l'objet d'étude est l'évolution des sociétés humaines » (Martineau, 2010, p. 31). Marrou (1964), pour sa part, définissait l'histoire comme suit :

Connaissance du passé humain, connaissance de l'homme, ou des hommes, d'hier, de jadis, d'autrefois, par l'homme d'aujourd'hui, l'homme d'après, qu'est l'historien [...] L'histoire est la relation, la conjonction, établie, par l'initiative de l'historien, entre deux plans d'humanité, le passé vécu par les hommes d'autrefois, le présent où se développe l'effort de récupération de ce passé au profit de l'homme et des hommes d'après (p.37).

Ainsi, l'histoire se traduit comme étant une connaissance du passé, une mémoire de l'humanité. Elle est indispensable, car l'étude et l'interprétation des différents événements et phénomènes qui se sont produits d'hier à aujourd'hui permettent aux sociétés d'évaluer les enjeux de différentes natures auxquels elles doivent actuellement faire face. En ce sens, de par son caractère éducationnel, l'histoire en tant que discipline scolaire revêt une importance capitale, puisque son travail d'élucidation du passé est susceptible d'influencer les décisions prises par les jeunes d'aujourd'hui, raison supplémentaire pour laquelle il est essentiel de se pencher sur les

fondements de son enseignement. Ainsi, se rapportant à l'ouvrage de Martineau (2010) ayant pour titre « *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école* », celui-ci explique :

En fait, cette question des fondements de l'enseignement resterait marginale, comme elle l'a été pendant longtemps, si l'on n'avait découvert, depuis peu, son importance majeure pour l'exercice de la profession enseignante [...]. D'une part, il existe maintenant une base importante de recherches montrant que la pratique pédagogique peut constituer un facteur déterminant dans la réussite scolaire des élèves [...]. D'autre part, [...] ce que l'enseignant pense de l'enseignement et de l'apprentissage détermine ce qu'il fait en situation d'enseignement [...]. Des conclusions de ces études ressort la nécessité que les enseignants connaissent bien les perspectives réelles et actuelles de leur discipline d'enseignement, les récents développements de l'historiographie et le fruit des recherches récentes pouvant mener à des interventions pédagogiques mieux adaptées [...]. Car, dans tous les cas, ces travaux mettent en cause les conceptions des enseignants d'histoire et insistent sur la nécessité qu'ils se dotent de fondements théoriques solides afin de pouvoir enseigner « en connaissance de cause » (p.11).

Par conséquent, en retenant que l'enseignant est un acteur crucial auprès de l'élève, de par les pratiques pédagogiques qu'il emploie, ou encore de par ses conceptions personnelles qui teintent sa pratique en tant qu'enseignant d'histoire, celui-ci est dans la nécessité de se doter de fondements théoriques rigoureux lui permettant d'œuvrer au sein de sa discipline de manière conscientisée et efficace. Ainsi, les fondements théoriques sont non seulement indispensables à orienter la pratique pédagogique, mais ceux-ci permettent en plus, comme le souligne Martineau (2010), d'offrir un enseignement adapté de l'histoire. Celui-ci s'avance sur le sujet et soutient :

Adapter l'enseignement, c'est tenir compte d'un contexte, en l'occurrence la classe d'histoire, ses éléments constitutifs et leurs interrelations, et de la raison fondamentale pour laquelle ils sont réunis. Dans la dynamique d'une période de cours d'histoire, adapter l'enseignement, c'est porter une attention particulière aux éléments constitutifs de la situation et à leurs interrelations afin de favoriser l'apprentissage d'un objet de savoir (p. 6).

En outre, une perspective d'adaptation de l'enseignement en histoire requiert chez l'enseignant des assises théoriques suffisamment solides pour lui permettre de jongler aisément avec les éléments d'une situation particulière et ainsi envisager d'exécuter ou de mettre en place des mesures adaptatives en vue de contrer les difficultés rencontrées par les élèves en classe d'histoire. Toutefois, Martineau (1999) insiste sur le fait que les années d'expérience en enseignement ne riment pas systématiquement avec un enseignement mieux adapté. Certes, il affirme que l'expérience qu'acquiert l'enseignant par le biais de l'enseignement ne s'avère pas un

facteur directement lié à un enseignement mieux adapté en vue de faire apprendre la pensée historique aux apprenants. Il est donc possible de conclure, en tenant compte de ces affirmations, que l'enseignant novice peut également disposer et faire preuve d'une grande maîtrise des contenus à enseigner, lui permettant par le fait même d'adapter sa matière, au même titre que l'enseignant plus chevronné disposant d'années d'expérience plus nombreuses dans le domaine de l'enseignement de l'histoire. Par conséquent, il est alors intéressant de se pencher plus spécifiquement sur les principales difficultés que rencontre l'enseignement de l'histoire, difficultés recensées antérieurement par le biais des recherches sur le sujet dans l'optique de bénéficier d'un portrait général.

2.6 LES PRINCIPALES DIFFICULTÉS LIÉES À L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

Comme mentionné précédemment à l'intérieur du précédent chapitre, les élèves du secondaire sont nombreux, depuis plusieurs années, à échouer l'épreuve ministérielle d'histoire qui leur est administrée en quatrième secondaire. Mais quelles sont donc les causes de ces échecs répétés d'années en années ? Il convient alors de consulter les différentes études menées sur le sujet au cours des dernières années afin de prendre connaissance des différentes difficultés rencontrées par les élèves pouvant se définir comme étant les principales causes de leurs échecs dans le domaine de l'histoire. Puis, il convient également d'exposer les différentes raisons qui ont fait en sorte que l'enseignement de l'histoire est devenu si difficile à orchestrer pour les enseignants d'aujourd'hui (Nora, 2013).

Dans un premier temps, une recherche exploratoire québécoise ayant été menée en 2016 auprès de 160 élèves de quatre commissions scolaires inscrits au cours d'été en histoire et éducation à la citoyenneté à la suite d'un échec à l'épreuve unique ministérielle de quatrième secondaire révèle que les principales causes figurant à la base des échecs sont d'abord liées à « des difficultés avec les compétences du domaine du français, particulièrement en composition et rédaction, ce qui complique grandement la démonstration de leurs compétences dans le domaine

historique dans le cadre de l'ÉMU, une épreuve dense en lecture fine et en rédaction claire et structurée » (Pageau, 2016, p. 154). À cet égard, cette recherche a permis de démontrer que plusieurs élèves inscrits au cours d'été en histoire souffrent de différents troubles neurodéveloppementaux par exemple le TDA(H), ou encore différents troubles provenant de la famille des dys (dyslexie, dysorthographe, etc.), ce qui entraîne effectivement chez la majorité d'entre eux des difficultés en rédaction et en compréhension de textes. De plus, Pageau (2016) révèle que les élèves ayant participé à l'étude expriment fortement leur amertume envers la mémorisation que ceux-ci jugent être exigée dans le domaine de l'histoire. En effet, elle affirme :

Nos participants semblent être convaincus que la réussite à l'épreuve unique transite par la mémorisation d'un lourd récit événementiel constitué d'un ensemble de détails. Plusieurs évoquent une conception de l'histoire comme étant un récit vrai et fixe pouvant être mémorisé, ce qui nous mène à conclure que plusieurs apprenants ont construit une fausse conception de l'épistémologie de l'histoire. Leur conception de l'histoire étant liée à la mémorisation, ces apprenants ne semblent pas comprendre que l'épreuve unique évalue des compétences dans le domaine de l'histoire. Malheureusement, ils semblent s'être préparés à une épreuve « de par cœur » (p. 155).

Il semble donc que les élèves participant aux cours d'été en histoire, élèves ayant ainsi été confrontés à l'échec, détiennent une mauvaise conception de cette discipline scolaire, affirmant que la mémorisation et le « par cœur » sont de mise afin d'assurer leur réussite dans cette matière. Grenouilleau (2013) appuie ce constat en affirmant que « plus de 86 % des élèves de collège perçoivent en premier lieu le cours d'histoire comme un espace où l'on étudie les dates importantes et les événements qui s'y rattachent » (p. 53). De plus, les difficultés liées aux compétences en français chez les élèves sont soulevées comme étant une entrave à la réussite. En effet, pour aborder l'enseignement de l'histoire, il s'avère monnaie courante de travailler sur différents documents de différentes natures afin de comprendre et d'assimiler une variété de concepts, marche à suivre pouvant de ce fait entraîner des difficultés chez les élèves qui détiennent de plus faibles compétences en français, puisque les aptitudes en lecture et en écriture sont grandement sollicitées. Grenouilleau (2013) renchérit :

Clé de voûte du cours, le document est très largement utilisé en histoire. Mais, pour diverses raisons, parmi lesquelles la difficulté des élèves face à l'écrit, il est encore assez souvent réduit au rôle d'un support permettant de collecter des informations, que cela soit à l'occasion d'un cours dialogué ou lors d'une séance

pendant laquelle l'élève est mis en situation d'autonomie afin de lire les documents d'une fiche et de répondre aux questions posées (p. 59).

En définitive, les recherches actuelles révèlent que l'enseignant d'histoire d'aujourd'hui doit tenter de réconcilier les élèves avec la matière qu'il enseigne en démontrant les alternatives possibles à la mémorisation, soit les différentes avenues envisageables à l'enseignement de l'histoire, puis celui-ci doit également tenter de concilier avec les différents niveaux de compétences en lecture et en écriture dont les élèves font preuve. De ce fait, selon Nokes (2013), professeur à la faculté d'histoire à la Brigham Young University en Utah, il existe une différence marquée entre les compétences générales qui sont nécessaires chez le lecteur (*general literacy practices*) et celles qui sont spécifiques au domaine de l'histoire. Il avance que les élèves sont très peu habitués au genre de textes présentés en classe d'histoire et qu'il s'avère donc presque impossible pour ceux-ci de s'engager à l'intérieur d'un processus qui demande spécifiquement un traitement de texte historique, alors que ceux-ci ne sont pas en mesure de comprendre tous les éléments contenus au sein de ce même texte. En réponse à ce constat, Chartrand (2009) expose que les enseignants (à l'exception des enseignants de français) s'avèrent peu ou pas formés pour enseigner les stratégies de lecture impliquées lorsque l'élève se retrouve face à un document de type historique.

De surcroît, Nora (2013), historien français, apporte un différent constat chez les jeunes, qui selon lui, ne cesse de s'aggraver avec les années à l'intérieur des classes d'histoire du primaire et du secondaire, soit « l'avènement dans notre culture, et particulièrement chez les jeunes, d'un type tout nouveau de rapport au passé » (p. 3). En effet, en jetant un regard sur les générations actuelles, celui-ci note une « rupture générationnelle » lorsqu'il observe le rapport qu'entretiennent les jeunes d'aujourd'hui avec le passé, raison supplémentaire pour laquelle l'enseignement de l'histoire serait devenu si difficile.

En somme, plusieurs difficultés de natures différentes ont été recensées lorsqu'il est question d'enseigner l'histoire au secondaire. De ce fait, cette recherche ayant comme objectif principal la mise en lumière des pratiques d'adaptation de l'enseignement mises en œuvre par les

enseignants d'histoire au secondaire témoigne ainsi de sa portée à l'égard de ce domaine.

CHAPITRE 3 : CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Ayant procédé à la clarification de l'objet de recherche, grâce à l'élaboration du cadre conceptuel définissant les concepts clés de cette étude, et également en faisant l'état des connaissances actuelles sur les difficultés qui sont actuellement rencontrées en enseignement de l'histoire, ce présent chapitre, consacré à la démarche méthodologique privilégiée dans le cadre de cette recherche, traite plus précisément du type de recherche employé, du contexte dans lequel s'inscrit cette étude et également du recueil et du traitement des données. En résumé, les informations requises concernant la collecte et l'analyse des pratiques d'adaptation de l'enseignement dans le domaine de l'histoire, ainsi que les procédures requises entourant ces étapes sont divulguées.

3.1 TYPE DE RECHERCHE

Le postulat épistémologique privilégié au cœur de cette étude s'inscrit à l'intérieur d'une approche méthodologique de nature qualitative de type descriptive-compréhensive, puisque les objectifs de cette recherche se caractérisent par leurs visées de description et de compréhension des pratiques d'adaptation de l'enseignement. Certes, étant donné que les objets d'étude rattachés aux pratiques d'adaptation de l'enseignement mises à exécution à l'intérieur de la classe d'histoire au secondaire demeurent peu explorés, qu'il s'agit de décrire ces pratiques, et que la présente recherche se déroule au sein du milieu naturel dans lequel elles sont mises en œuvre, une recherche qualitative de type descriptive était tout indiquée (Fortin et Gagnon, 2016). De plus, la visée compréhensive de cette étude correspond en bonne et due forme à l'essence même de la recherche qualitative. En effet, comme le souligne Dumez (2011), « la recherche qualitative [...] affiche une visée compréhensive. Cette dernière se caractérise par deux choses : elle cherche à comprendre comment les acteurs pensent, parlent et agissent, et elle le fait en rapport avec un contexte ou une situation » (p. 48). En outre, la recherche qualitative s'avère un choix judicieux lorsqu'il s'agit de décrire et de comprendre une réalité sociale. Paillé (2006) complète en déclarant que :

[...] la recherche en sciences humaines et sociales curieuse des expériences humaines et des interactions sociales se conduit *tout naturellement* de manière qualitative, c'est-à-dire en s'approchant des personnes et des groupes concernés, en enquêtant, en interviewant, en expérimentant avec eux, et en analysant avec des mots, les leurs et les nôtres (ceux des chercheurs), leurs expériences, leurs conduites et leurs échanges (p. 5).

Au final, « en recherche, c'est la vie elle-même qui est le guide » (Deslauriers, 1991, p. 121). En raison de ses visées, l'étude qualitative de type descriptive-compréhensive s'avère appropriée.

3.2 CONTEXTE DE RECHERCHE ET ÉCHANTILLONAGE

L'étude en question fut menée dans la région du Saguenay Lac-Saint-Jean, plus précisément dans la ville de Saguenay, à l'intérieur d'une école secondaire du secteur public établie au sein de la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay, comptant un peu plus de 1 500 élèves en 2017-2018. L'échantillonnage adopté afin de procéder à la sélection des participants/participantes à l'étude s'est avéré de type intentionnel, car des critères furent préalablement établis en fonction des buts poursuivis par la recherche (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Aussi décrit comme un échantillonnage non probabiliste de type accidentel en raison de sa constitution, soit des personnes volontaires et accessibles répondant aux critères d'inclusion qui ont acceptées de participer à la recherche, l'échantillonnage fut composé selon des critères de sélection qui se sont avérés élémentaires, soient avoir la fonction d'enseignant(e) en histoire au secondaire et œuvrer au sein d'une classe ordinaire de troisième secondaire (Fortin et Gagnon, 2010). Au total, trois enseignantes ont offert leur consentement dans l'optique de participer à l'étude. Celle-ci s'est donc déroulée dans un milieu entièrement naturel, c'est-à-dire au cœur de classes dites « ordinaires », mais également selon l'horaire de travail normalement instauré chez les participants et le moment opportun choisi par ceux-ci.

3.3 MÉTHODES DE COLLECTE DES DONNÉES

Étant donné que les objectifs de cette recherche se caractérisent, rappelons-le, par leurs visées de description et de compréhension des pratiques d'adaptation de l'enseignement mises en

œuvre à l'intérieur de la classe d'histoire au secondaire, l'entrevue semi-dirigée, ainsi que l'observation en classe ont été désignés en ce qui a trait à la collecte des données. Rappelons que les objectifs retenus vont en ce sens, soit répertorier et analyser les pratiques d'adaptation de l'enseignement dites générales et spécifiques visant à soutenir l'ensemble des élèves de la classe et également visant à soutenir les élèves HDAA.

3.3.1 L'ENTREVUE

L'entrevue comme méthode de collecte de données, définie comme étant « une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans une pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence » (Savoie-Zajc, 2009a, p. 339), s'avère à être un dispositif de collecte promu, et ce, plus particulièrement lorsqu'il s'agit d'étudier l'activité d'enseignement. En effet, Morales-Gomez et Lenoir (2015) appuient :

Ce dispositif méthodologique est devenu au cours des dernières années l'un des dispositifs privilégiés pour accéder à la pensée symbolique des enseignantes, c'est-à-dire pour se rapprocher des conceptions et des représentations des enseignantes du primaire vis-à-vis des composantes du curriculum scolaire et des dimensions constitutives de la pratique enseignante (p. 147).

Ainsi, considérant le fait que l'entrevue s'avère à être un dispositif méthodologique permettant une compréhension plus approfondie du phénomène étudié de par son contact verbal avec la personne interrogée, celle-ci s'avère tout indiquée pour les fins de cette recherche. Puis, grâce à son caractère davantage souple au sein de l'interaction, l'entrevue de type semi-dirigée est sélectionnée. En effet, contrairement à l'entrevue dirigée qui privilégie une approche plus uniforme et rigoureuse pour tous les sujets interrogés, l'entrevue semi-dirigée, pour sa part, se définit comme étant :

[...] une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation [mais qui ne l'est pas], les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec des participants à la recherche. Grâce à cette interaction une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé (Savoie-Zajc, 2009b, p. 340).

Ainsi, étant donné que les pratiques d'enseignement s'avèrent, rappelons-le, singulières à chaque enseignante selon leur personnalité, leurs valeurs et leurs aspirations professionnelles, il est de ce fait essentiel de procéder à des entrevues afin de recueillir de l'information permettant d'en apprendre davantage sur le sens, les conceptions et les interprétations que les participantes donnent à leurs pratiques.

Les entrevues réalisées auprès des participantes étant de nature semi-dirigées, deux canevas d'entretien ont ainsi été élaborés afin de guider le déroulement des séances d'échanges entre le chercheur et les enseignantes, soit un canevas d'entretien préséance, c'est-à-dire avant le commencement de la période de cours en classe, ainsi qu'un canevas d'entretien postséance, ayant lieu pour sa part lorsque la période de cours est achevée. Afin également de veiller au bon déroulement des séances d'entretiens, chaque canevas se divise en trois grands thèmes, soit le thème A ; la situation d'enseignement-apprentissage, le thème B ; les pratiques d'adaptation de l'enseignement et finalement le thème C ; les commentaires. Cinq à dix minutes au total sont consacrées au déploiement des entrevues préséances et postséances.

Du point de vue de la logistique concernant la collecte des données lors des entrevues, chaque entretien fut enregistré à l'aide d'un enregistreur numérique afin de conserver l'entièreté des échanges dans le but de procéder à un traitement exhaustif des données recueillies. En outre, l'entrevue semi-dirigée comme méthode de collecte de données pour les fins de cette recherche s'avère incontournable.

3.3.2 L'OBSERVATION

Considéré comme « l'action de centrer son attention sur une situation et d'en analyser la dynamique interne » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 134), l'observation à titre de méthode de collecte de données s'est avérée complémentaire à l'entrevue, puisque le contact direct entre l'observateur et les sujets étudiés permet d'obtenir des données additionnelles authentiques sur la réalité observée, permettant « au chercheur de mieux comprendre les attitudes, les motivations et les aspirations du groupe étudié » (Dagenais, 1991, p. 116). De plus, comme l'affirment Jaccoud et

Mayer (1997), « l'observation des phénomènes, quelle que soit leur nature, constitue la clé de voûte de toute démarche scientifique » (p. 211). Ainsi, afin de bonifier les informations recueillies lors des entrevues semi-dirigées auprès des participantes, l'observation des pratiques d'enseignement en classe s'est avérée essentielle. Lenoir, Jean et Morales-Gómez (2015) appuient cette démarche en affirmant :

L'usage de méthodes mixtes nous paraît d'autant plus approprié lorsqu'il s'agit de la prise en compte des pratiques d'enseignement. Nous pensons que l'analyse des pratiques enseignantes, étant donné leurs caractéristiques multiples et hautement complexes, devrait être menée à partir de dispositifs et procédures de recueil et de traitement des données faisant appel aux méthodes mixtes (p. 85).

Par conséquent, l'entrevue semi-dirigée ainsi que l'observation en classe s'avèrent de ce fait des méthodes de collecte de données qui se jumellent, s'alternent et se succèdent de manière appropriée en évitant ainsi plusieurs biais lorsqu'il s'agit d'une recherche de type qualitative (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011).

En tant qu'outil méthodologique requérant communément la présence du chercheur à l'intérieur du milieu étudié, l'observation passive des pratiques d'enseignement, c'est-à-dire au moment où le chercheur occupe une position d'observateur, a été retenue pour les fins de cette recherche. En d'autres termes, une observation passive implique un rôle non participatif de la part du chercheur à l'intérieur de la dynamique interne du milieu (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). De manière pratique, trois séances d'observation passive d'environ une heure quinze chacune ont été effectuées auprès de chaque enseignant. Au total, neuf périodes en classe orchestrées par trois enseignantes ont fait l'objet d'une observation passive. Au regard des procédures de recueil de données, le recours à la vidéoscopie afin d'observer, traiter et analyser les pratiques d'enseignement, tel que mis à exécution par *Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative* en 2015 au sein d'un travail d'analyse des pratiques d'enseignement effectives, s'avère une orientation méthodologique primée, puisque de plus en plus populaire, elle offre « [...] la possibilité d'accéder à la richesse et la complexité de l'enseignement en contexte » (Lenoir, Jean et Morales-Gómez, 2015, p. 67). De plus, Piot et Joffray-Carré (2015) soutiennent que

l'observation vidéonumérique donne la possibilité et le pouvoir au chercheur « [...] de ralentir le visionnement des situations d'enseignement-apprentissage pour coder des informations difficiles à saisir en temps réel ou encore visionner un passage à plusieurs reprises pour en valider la fidélité et l'exactitude de l'observation » (p. 262). Cet outil de collecte de données numérique s'est donc avéré tout indiqué pour les fins de cette recherche.

3.3.3 INVENTAIRE DES DONNÉES

En combinant une méthode de collecte de données en superposition, soit l'entrevue semi-dirigée et l'observation en classe, un large inventaire de données fait donc l'objet de cette recherche. En effet, cet inventaire de données contient les entrevues préséances et postséances, ainsi que l'ensemble des observations en classe. Le tout représente 18 entrevues réalisées auprès des enseignantes (préséances et postséances) et neuf observations en classe. Le tableau 4 démontre l'ensemble des données de cet inventaire, inventaire ayant donné lieu au traitement et à l'analyse des données recueillies.

Tableau 4 : Inventaire des données recueillies

	CLASSE A			CLASSE B			CLASSE C		
	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 1	Séance 2	Séance 3
ENTRETIENS PRÉSEANCE	X	X	X	X	X	X	X	X	X
OBSERVATIONS	X	X	X	X	X	X	X	X	X
DURÉE (OBSERVATIONS)	01 :10 minutes	01 :14 minutes	01 :12 minutes	01 :13 minutes	01 :12 minutes	01 :06 minutes	01 :16 minutes	01 :19 minutes	01 :13 minutes
ENTRETIENS POSTSÉANCE	X	X	X	X		X	X	X	X

3.4 TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES RECEUILLIES

Pour les fins de cette recherche, deux méthodes d'analyse complémentaires ont été mobilisées afin d'effectuer une double lecture, de même qu'une double interprétation du contenu recueilli. Selon les faits réels, une première lecture s'est effectuée à l'aide des observations recueillies en classe, puis une seconde lecture, davantage centrée sur les informations recueillies grâce aux entretiens réalisés auprès des participantes, s'est jointe dans le but d'extraire des récits qui relatent la pratique d'enseignement. C'est donc au moyen de ces deux méthodes en complémentarité que le traitement et l'analyse des données recueillies au terme de cette recherche, de nature exclusivement qualitative, ont fait l'objet d'une investigation plus approfondie et détaillée.

3.4.1 TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES RECEUILLIES PAR LE BIAIS DE L'OBSERVATION EN CLASSE

La première étape de l'analyse des observations en classe consistait d'abord à procéder à une description détaillée de la séance, en ce qui a trait à son déroulement et aux contenus enseignés, et ce, pour chacune des séances observées à l'aide d'un découpage séquentiel précis. En ce sens, une première lecture de chaque séance s'est effectuée par le biais du travail de découpage de chaque captation vidéo. Le tableau 5 témoigne de ce travail, effectuant un bref résumé des contenus qui furent abordés, ainsi que les différents scénarios qui se sont produits pour chaque classe à l'intérieur des trois séances.

Tableau 5 : Découpage de chaque séance par le biais de l'observation en classe.

		SÉANCE 1	SÉANCE 2	SÉANCE 3
CLASSE A	CONTENU ABORDÉ DURANT LA SÉANCE	La Nouvelle-France aux mains des compagnies : 1608 à 1663	La Nouvelle-France aux mains des compagnies : 1608 à 1663	Prise en charge de la Nouvelle-France par le roi : 1663 à 1687
	DÉROULEMENT DE LA SÉANCE (DÉCOUPAGE)	1. Correction du devoir. 2. Travail individuel à l'intérieur du cahier d'apprentissage (opérations intellectuelles). 3. Correction du travail	1. Résumé synthèse du sous-chapitre. 2. « Quiz » affiché au tableau interactif.	1. Enseignement magistral par l'enseignante. 2. Exercices dans le cahier de l'élève de manière individuelle 3. Correction de manière orale animée par l'enseignante.

		individuel dans le cahier d'apprentissage.		4. Épisode projeté au tableau interactif (Le rêve de Champlain).
CLASSE B	CONTENU ABORDÉ DURANT LA SÉANCE	Naissance de la province de Québec : 1763 à 1774.	Impacts de la Révolution américaine sur la Province de Québec : 1783 à 1791.	Disparité et immigration dans la colonie : 1815 à 1830.
	DÉROULEMENT DE LA SÉANCE (DÉCOUPAGE)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Retour sur la séance précédente. 2. Correction du devoir. 3. Enseignement magistral par l'enseignante de la nouvelle leçon. 4. Activités dans le cahier de l'élève. 5. Carte à compléter en équipe. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Retour sur la séance précédente. 2. Enseignement magistral par l'enseignante de la nouvelle leçon. 3. Notes de lecture à remplir dans le cahier de l'élève. 4. Activités dans le cahier de l'élève. 5. Correction des notes de lecture. 6. Travail individuel. 7. Diffusion d'une capsule vidéo au tableau interactif. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Retour sur la séance précédente. 2. Power Point présenté afin d'effectuer une révision et également d'introduire la nouvelle leçon. 3. 2 capsules vidéo présentées au tableau interactif. 4. Mots entrecroisés sur les leçons précédentes.
CLASSE C	CONTENU ABORDÉ DURANT LA SÉANCE	Les débuts du parlementarisme : 1791 à 1806.	Les débuts du parlementarisme : 1791 à 1806.	Bouversements et montée du nationalisme : 1806 à 1815.
	DÉROULEMENT DE LA SÉANCE (DÉCOUPAGE)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Enseignement magistral par l'enseignante de la nouvelle notion. 2. Exercices. 3. Diffusion d'une capsule vidéo (au tableau interactif). 4. Correction des exercices. 5. Exercices à compléter. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Retour sur les séances précédentes. Enseignement magistral par l'enseignante. 2. Correction d'exercices. 3. Enseignement magistral par l'enseignante de la nouvelle notion. 4. Exercices à compléter. 5. Correction des exercices. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Retour sur les séances précédentes. Enseignement magistral par l'enseignante. 2. Enseignement magistral par l'enseignante. 3. Présentations de capsules vidéo au tableau interactif. 4. Poursuite de l'enseignement magistral par l'enseignante. 5. Exercices à compléter. 6. Correction des exercices.

Puis, une seconde lecture des données recueillies au moyen de l'observation en classe à l'aide des captations vidéos s'est déployée dans l'optique de relater plus précisément les gestes adaptatifs exécutés par les participantes, en ayant recours à la typologie de Denis, Lison et Lépine (2013), faisant distinctement la classification des pratiques d'adaptation de l'enseignement. En d'autres termes, à l'aide des séances découpées reposant essentiellement sur le déroulement et l'organisation du travail et des activités développées en classe, une tâche exhaustive de traitement et d'analyse des gestes adaptatifs déployés à l'intention des élèves de la classe s'est effectuée en vue de procéder à une classification des pratiques d'adaptation de l'enseignement telles que

décrites par Denis, Lison et Lépine (2013). Dans le même ordre d'idées, Lenoir, Jean et Morales-Gómez (2015) appuient :

[...] ce qui est intéressant dans l'approche de Pirie (*Ibid.*), c'est que, tout en étant basée sur la notion de catégories émergentes de l'observation et l'interprétation des données du terrain, elle n'exclut pas l'analyse utilisant une grille construite *a priori*. Cela est en parfaite adéquation avec les options de recherche de la CRCIE : travailler avec une grille d'analyse conceptuelle tout en restant ouvert à la possibilité d'émergence de nouvelles catégories du terrain. En ce sens, nous considérons que c'est au contact de la pratique enseignante réelle que la dimension " concrète " de la grille d'analyse sera " activée " et modifiée (p.68).

Ainsi, la stratégie d'analyse se rapportant à l'utilisation d'une grille préalablement construite lors de l'observation s'avère une méthode approuvée en ce qui concerne les critères de rigueur de la recherche.

3.4.2 TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES RECEUILLIES PAR LE BIAIS DES ENTRETIENS PRÉSÉANCES ET POSTSÉANCES

En ce qui a trait à la seconde méthode d'analyse privilégiée dans le cadre de cette recherche, soit le traitement et l'analyse des données recueillies par le biais des entretiens préséances et postséances réalisés auprès des participantes, la transcription intégrale des entretiens s'est d'abord effectuée afin de se familiariser dans un premier temps avec le contenu de chacune des entrevues, et par la suite afin de se prêter à l'analyse des commentaires recueillis. En s'attardant ainsi aux propos soulevés par les participantes, un travail interprétatif du contenu des témoignages s'est enclenché permettant d'appuyer de ce fait les observations en classe. Les données brutes sont alors traitées de manière à devenir significatives et valides (Wanlin, 2007).

Tel que précisé antérieurement, une double lecture des données regroupant les observations, ainsi que les entretiens a été réalisée pour les fins de cette recherche en vue de procéder à l'analyse des données recueillies. Le chapitre suivant vise par conséquent à présenter ces résultats ainsi que leur analyse qui découlent des choix méthodologiques tels que précédemment décrits.

CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

4.1 PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES RELATIVES À LA CLASSE A

Afin de dresser le portrait de la classe A, il convient tout d'abord mentionner que celle-ci est composée de 15 filles et 14 garçons, pour un total de 29 élèves. En posant un regard sur la composition de son groupe d'élèves, l'enseignante le décrit comme étant un groupe « assez mixte ». En d'autres termes, la classe se révèle à être relativement hétérogène en raison de plusieurs difficultés ou troubles d'apprentissage qui accompagnent ses élèves. En effet, il a été décrit par l'enseignante : « *J'ai des élèves dysorthographiques, dyslexiques, TDAH [...], j'ai de la Tourette, [...] une dysphasie, [...] j'ai des élèves aussi que c'est plus au niveau de l'attitude, du comportement, sont pas cotés comme tel, mais on a des troubles au niveau de l'autorité, respect de l'autorité* ». En ce qui a trait à l'espace physique, la classe est aménagée en rangs et l'enseignante est communément située à l'avant afin d'effectuer un enseignement direct, soit selon une approche magistrale. Quant au matériel utilisé à titre de soutien à l'enseignement, l'emploi du tableau numérique interactif (TNI) est au premier plan et exploité à différentes fins, telles que la projection de pages du manuel ainsi que du cahier d'exercices, d'images ou encore de présentations vidéos.

4.1.1 ANALYSE DE LA SÉANCE 1

4.1.1.1 PRISE DE CONTACT ET ENTREVUE PRÉSEANCE

D'abord, lors de cette première entrevue préséance réalisée auprès de l'enseignante de la classe A, il est important de mentionner que les questions posées étaient dirigées entre autres par les réponses de l'enseignante afin que la conversation se déroule à l'intérieur d'un échange le plus naturel possible. En effet, des sujets tels que le contenu disciplinaire traité durant la séance, l'anticipation de difficultés chez les élèves et les pratiques d'adaptation ont été discutés afin de

pouvoir prendre connaissance des intentions de l'enseignante quant au déroulement, ainsi qu'à l'orchestration de la séance en question. Quant au contenu disciplinaire traité durant la séance, il a été soulevé par l'enseignante : « *Je suis à terminer la matière sur les guerres iroquoises, l'implantation des premières colonies permanentes dans la Nouvelle-France, donc ce matin on va corriger un exercice qu'ils ont fait au dernier cours sur les guerres iroquoises, ensuite on va faire un travail avec exercisation sur les opérations intellectuelles. [...] C'était ce qu'on avait fini en classe puis on n'avait pas corrigé, puis après ça, si il reste du temps, on va regarder un petit peu un épisode du rêve de Champlain, un petit bonbon de quinze ou vingt minutes à la fin s'il reste du temps* ». En d'autres termes, il a donc été prévu par l'enseignante de procéder d'abord à la correction d'un devoir, ensuite de réaliser des exercices, d'accomplir la correction et finalement, si le temps le permet, de projeter un vidéo en lien avec la matière abordée durant la période. Par rapport à l'émergence de difficultés chez les élèves au cours de la séance, l'enseignante anticipa particulièrement du découragement de leur part face à la tâche à accomplir en affirmant : « *Oui du découragement, entre autres parce que dans les questions sur les opérations intellectuelles on a les fameuses questions à trois points liées comme on retrouve au niveau de l'évaluation ministérielle, ça il y a beaucoup de lignes vides à remplir. [...] Je m'attends à du découragement « ouf » c'est dur, je ne suis pas capable, donc je m'attends que ce soit difficile* ». Sommairement, les attentes de l'enseignante quant à l'émergence de certaines difficultés pour cette séance se situaient davantage sur le plan de la motivation des élèves face à certaines tâches qui selon elle, peuvent être décourageantes du fait que celles-ci nécessitent un effort plus soutenu de la part des élèves. Subséquemment, la question des adaptations fut abordée avec l'enseignante dans l'optique d'en apprendre davantage sur ses pratiques, ainsi que dans le but de déterminer si des adaptations spécifiques (adressées à certains élèves) ou encore si des adaptations générales (adressées à l'ensemble du groupe) sont prévues et planifiées pour cette séance. Elle affirma : « *Je dirais que je vais m'ajuster. Je m'attends à être plus présente dans certains groupes. [...] Je m'attends d'avoir plus de questions, de circuler davantage et de modéliser en avant* ». Il est ainsi possible de déduire que la mise en pratique d'adaptations spécifiques ou générales n'était pas préalablement prévue et

que l'enseignante comptait elle-même s'adapter aux difficultés émergentes des élèves durant la séance.

4.1.1.2 L'OBSERVATION

D'emblée, avant de procéder à l'analyse des pratiques d'adaptation relatées grâce à l'observation de la séance 1, il convient d'exposer le découpage de celle-ci afin d'apporter des repères temporels à son déroulement.

Tableau 6 : Découpage du déroulement de la séance (Classe A – Séance 1)

Repères temporels	Classe A Déroulement de la séance 1 (découpage)
De 0:11 à 9:31	Correction du devoir en grand groupe et explications des réponses.
De 9:31 à 56:52	Travail individuel à l'intérieur du cahier d'apprentissage (opérations intellectuelles).
De 56:52 à 01:08	Correction du travail individuel dans le cahier d'apprentissage (dévoilement des réponses sur le TNI) et explications des réponses.

En ce qui a trait d'abord à la **correction du devoir**, l'enseignante affiche au TNI le devoir en question sans, quelques fois, y exposer préalablement les réponses. En discutant avec les élèves et en les questionnant, elle dévoile peu à peu les réponses, numéro par numéro, de manière à ce que les élèves puissent eux-mêmes d'abord élaborer des éléments de réponses. Le plus fréquemment, elle dévoile l'entièreté des réponses, sans cependant négliger les explications qui s'y rattachent. Sans s'avérer à être une aide individualisée de contrôle et de guidance en soit tel qu'expliqué par Denis, Lison et Lépine (2013), l'enseignante effectue un retour sur la matière et donne des explications qui peuvent s'adresser à tous les élèves, ce qui peut se traduire par une forme de flexibilité pédagogique, puisqu'elle veille à « la poursuite de leurs apprentissages » (MELS, 2014, p. 3). Il est également possible de remarquer que l'enseignante met fréquemment en

lumière des passages qui, selon elle, sont importantes à comprendre, retenir ou réviser, mais également des éléments de réponses qui nécessitent moins d'attention particulière pour la suite. Elle élabore plusieurs recommandations en ce sens telles que : « *c'est pour ça que j'ai souligné le mot intermédiaire* » (2 :54), « *assurez-vous d'avoir au moins une réponse parmi les trois qui sont suggérées ici* » (5:10), « *n'ayez crainte, je ne vous demanderai pas de savoir toutes ces attaques-là par cœur en quelle année et où, ce n'est pas du tout nécessaire* » (6 :04), « *c'est super important de noter* » (6 :58), « *celle-là je vous la conseille fortement* » (8 :20). En définitive, l'enseignante tente d'effectuer une correction bonifiée du devoir en fournissant des explications supplémentaires ainsi que des recommandations ciblant des attentes sur la tâche à accomplir, le tout en s'adressant aux élèves de manière générale.

Quant à la phase de **travail individuel**, l'enseignante procède en premier lieu à l'encadrement du travail qui devra être accompli par les élèves en suggérant des méthodes de travail qui, selon elle, vont être efficaces à la réalisation des exercices. Elle tente donc, par le fait même, selon Denis, Lison et Lépine (2013), de contribuer à une forme d'apport méthodologique et métacognitif en amenant les élèves à organiser la tâche et ainsi suivre des étapes. L'extrait suivant en témoigne : *[...] méthode à utiliser pour résoudre, pour répondre à vos questions, ce que je vous conseille fortement, je ne saurais trop insister, c'est de prendre le temps de lire chacun de vos documents et non pas de plonger dans vos questions et aller voir où se trouvent les réponses. Prenez connaissance de ce dont il est question dans ces pages-là. Donc les documents sont numérotés avec des lettres, toujours bien lire le titre, qui a écrit, quand est-ce qu'il a été écrit ce document-là, déjà ça vous oriente. [...] donc dans un premier temps, bien lire vos documents. [...] je ne voudrais pas que ça vous fasse trop peur avoir trop de documents, donc prenez votre crayon je vais vous donner quelques petits repères pour ne pas que vous soyez trop dans le néant* (11 :41). De surcroît, au cours de la phase de travail individuel, suite aux explications données, l'enseignante circule aléatoirement dans la classe, demeure à la disposition des élèves en cas de questionnements et jette certains coups d'œil à l'avancement général des élèves, ce qui démontre qu'elle applique certains aspects de la pratique adaptative de guidance et de contrôle en faisant

preuve de vigilance auprès des élèves (Denis, Lison et Lépine, 2013). De même, à quelques reprises au cours de la phase de travail individuel, l'enseignante effectue des retours à l'avant, donc s'adressant à l'ensemble des élèves, afin de procéder à l'éclaircissement de certains numéros qu'elle juge plus difficiles, ce qui fait également preuve de guidance et de contrôle de sa part.

Concernant la dernière phase de la période, soit la **correction du travail individuel**, l'enseignante répète la même formule et applique les mêmes méthodes de correction qu'au commencement de la période lors de la correction du devoir, c'est-à-dire qu'elle fait usage du TNI afin d'afficher les réponses et elle fournit des explications supplémentaires afin d'enrichir la compréhension des élèves.

4.1.1.3 ENTREVUE POSTSÉANCE ET CONCLUSION PARTIELLE DE LA SÉANCE 1

La première séance observée s'est déroulée de manière harmonieuse et le climat de classe était jugé propice aux apprentissages. L'enseignante n'a pas été confrontée à des aspects imprévus durant la tâche et la séance s'est déroulée comme elle l'a été initialement prévue. Celle-ci utilisa le TNI à bon escient afin d'apporter un aspect visuel aux corrections, ainsi qu'aux explications qui ont été fournies durant la période. Les formes de pratiques adaptatives qui ont été soulevées lors de l'analyse de la séance 1 démontrent que l'enseignante a fait preuve de vigilance envers les élèves afin que ceux-ci procèdent correctement à l'assimilation et à la compréhension de la matière qui fut exposée en classe en y apportant des éclaircissements si nécessaire, mais sans toutefois avoir été prévues préalablement. En effet, rappelons que lors de l'entrevue préséance, l'enseignante mentionnait : « *Je dirais que je vais m'ajuster. Je m'attends à être plus présente dans certains groupes. [...] Je m'attends d'avoir plus de questions, de circuler davantage et de modéliser en avant* ». Elle s'est donc « ajustée » comme mentionné lors de l'émergence de difficultés en circulant dans la classe au cours de la phase de travail individuel pour répondre aux questions des élèves. Toutefois, il a pourtant été mentionné lors de cette même entrevue que plusieurs élèves nécessitent une attention particulière en raison de troubles d'apprentissage ou encore en raison de

difficultés plus marquées. En somme, il est possible de constater que les pratiques d'adaptation (non planifiées) mises en œuvre par l'enseignante, pour cette première séance observée, se sont avérées davantage centrées sur la guidance et le contrôle, principalement lorsque les élèves étaient à la tâche (Denis, Lison et Lépine, 2013).

4.1.2 ANALYSE DE LA SÉANCE 2

4.1.2.1 PRISE DE CONTACT ET ENTREVUE PRÉSÉANCE

Concernant le second entretien réalisé auprès de l'enseignante avant la deuxième séance observée, les mêmes sujets qu'antérieurement ont été abordés afin de prendre connaissance entre autres des intentions de l'enseignante face à l'orchestration de la période. Il a été évoqué en premier lieu : « *Je vais faire en pratique guidée une fiche synthèse de la première sous période de notre chapitre, ils vont avoir une feuille et ils vont écrire [...] on va le faire en grand groupe* ». Puis, il a été discuté qu'un jeu interactif mettant en action tous les élèves simultanément allait être présenté au TNI à titre d'activité ayant pour but la consolidation de la matière enseignée au cours des séances précédentes. Quant aux pratiques d'adaptation, la question de départ (*avez-vous prévu des adaptations pour contrer certaines difficultés ?*) ne fut point posée à l'enseignante pour cette entrevue, puisqu'il a clairement été démontré que sa planification ainsi que son organisation se retrouvent davantage au niveau de l'orchestration de la matière et du déroulement de la période, et également afin que l'entretien demeure un échange naturel et spontané sans déséquilibres pour l'enseignante. Au final, l'entretien s'est davantage porté sur le déploiement de la période.

4.1.2.2 L'OBSERVATION

En ce qui a trait à l'observation de la séance, voici d'abord son déroulement.

Tableau 7 : Découpage du déroulement de la séance (Classe A – Séance 2)

Repères temporels	CLASSE A Déroulement de la séance 2 (découpage)
De 1:30 à 47:50	Fiche synthèse complétée en groupe récapitulant le sous-chapitre vu en classe.
De 49:20 à 01:14:08	Jeu interactif présenté au TNI à titre de consolidation de la matière.

Concernant la première phase de la séance, soit l'accomplissement d'un **travail de synthèse** de la matière grâce à une fiche distribuée aux élèves et complétée en groupe, l'enseignante présente d'abord cette même fiche au TNI afin d'afficher les réponses à la vue de tous. Elle demande à ce moment, avant d'entamer la tâche, la collaboration des élèves. Certes, elle souligne : « *On fait la synthèse de ce qu'on a vu dans les 4-5 derniers cours, donc je vais vous demander bien sûr votre collaboration pour m'aider dans mes réponses, dans nos réponses en fait* » (4 :09). Par conséquent, elle encourage la participation et incite les élèves à s'engager dans leur travail, ce qui peut s'apparenter à la pratique d'adaptation de renforcement décrite par Denis, Lison et Lépine (2013) quant au fait de soutenir les élèves dans leurs efforts et de les encourager. Elle déclare à quelques reprises durant les témoignages de certains élèves : « *Que c'est beau cette définition-là [...] effectivement ça montre que tu as super bien compris [...] c'est super beau !* » (4 :27), « *Vous êtes bons* » (15:28), « *Pourquoi vous pensez ? [...] Super !* » (31:05), « *Très bien !* » (33:47), « *Ne lâchez pas !* » (34 :43), etc. En addition, au cours de cette même phase de travail collaboratif entre elle et les élèves, l'enseignante effectue à divers moments des interventions dans le but de fournir de l'information supplémentaire en reformulant et bonifiant les réponses des élèves. Elle donne de plus la possibilité aux élèves de bénéficier d'un soutien plus visuel en effectuant des exemples dessinés au tableau, ou encore en indiquant sur la carte les endroits dont elle parle. Elle fournit de même des exemples concrets qui se rapportent davantage au quotidien

des élèves afin que ceux-ci puissent s'y rattacher. Effectivement, en voici un exemple : « *Qu'est-ce que ça veut dire s'adapter ? Ce matin vous êtes sortis dehors y fait chaud, c'est « mouilleux » ou c'est glacé, vous êtes pas sortis en pantoufles ! C'est s'habituer, prendre des mesures !* » (25:52). Finalement, il est juste d'affirmer que pour cette phase de travail, l'enseignante employa des aspects se rattachant à la guidance et au contrôle, mais également au renforcement en appuyant les élèves dans leurs réponses, en effectuant un retour sur la matière, en donnant des explications supplémentaires et en les encourageant à fournir des efforts afin de compléter la fiche synthèse en question (Denis, Lison et Lépine, 2013).

En lien avec le **jeu interactif** présenté au TNI à titre de consolidation de la matière, l'enseignante désigna d'abord un élève volontaire afin que celui-ci procède à l'instrumentation du jeu. En ce sens, elle encourage le travail d'équipe en demandant aux élèves d'assister leur camarade positionné à l'avant, afin que celui-ci soit en mesure de cocher les bonnes réponses du jeu questionnaire. En procédant ainsi de manière différente, soit en faisant vivre aux élèves l'expérience du jeu questionnaire à titre de révision de la matière, l'enseignante s'est assurée de faire preuve de flexibilité pédagogique. Voici un extrait qui en témoigne : « Pour ce faire, l'enseignant peut jouer sur une palette élargie d'interventions. Il peut, par exemple, ajuster ses stratégies d'enseignement, les modalités de travail entre les élèves, la présentation visuelle des situations proposées, etc. » (MELS, 2014, p. 3). De surcroît, des vidéos explicatives qui avaient pour but d'accroître la compréhension des élèves accompagnaient chaque question.

4.1.2.3 ENTREVUE POSTSÉANCE ET CONCLUSION PARTIELLE DE LA SÉANCE 2

Sur le plan organisationnel, la deuxième séance observée s'est déroulée de manière similaire à celle précédemment exécutée, c'est-à-dire que l'enseignante avait préparé et anticipé uniquement le déroulement de la séance et qu'elle comptait de nouveau « s'ajuster » en cours de route advenant le cas que certaines difficultés surviennent en lien avec les tâches demandées. L'enseignante respecta donc sa planification et sectionna le temps dont elle disposait entre la fiche

synthèse et le jeu interactif, comme il l'a initialement été mentionné lors de l'entrevue préséance. De plus, il est juste d'avancer que le climat de classe était encore plus favorable aux apprentissages lors du jeu-questionnaire, car les élèves semblaient être engagés et y prendre plaisir, ce qui peut également se référer à la flexibilité pédagogique, car les modalités et le contexte différaient considérablement des pratiques d'enseignement habituellement employées par l'enseignante et pouvaient convenir à tous les élèves grâce à des soutiens variés. Enfin, au regard des encouragements divulgués de la part de l'enseignante à l'intention des élèves, celle-ci démontre qu'elle tente d'effectuer du renforcement positif auprès des apprenants et qu'elle veille à l'établissement d'un milieu sécurisant, ce qui avait été moindrement observé lors de la séance antérieure.

4.1.3 ANALYSE DE LA SÉANCE 3

4.1.3.1 PRISE DE CONTACT ET ENTREVUE PRÉSÉANCE

Quant à ce dernier entretien préséance réalisé auprès de l'enseignante, son essence réside principalement à l'intérieur d'échanges davantage axés sur le contenu de la séance, ainsi qu'à sa planification, par souci de redondance et également dans le but d'éviter toute forme de malaise à l'égard de l'enseignante, puisqu'il est compréhensible, au regard des dernières séances, que ses intentions s'affichent plus singulièrement sur le plan organisationnel. Par conséquent, il a été décidé que la période allait se partager en deux phases, soit d'abord l'introduction de la nouvelle matière par le biais de l'enseignement magistral, ensuite la diffusion d'un épisode en lien avec la matière abordée durant la séance à titre d'enrichissement. À cet effet, l'enseignante a déclaré : « *Ça va être un cours plus magistral dans sa première partie, donc avec le tableau on va parler du gouvernement royal en Nouvelle-France, j'ai des petits liens vidéos qui expliquent certaines notions [...] on commence une nouvelle période donc la période de la Nouvelle-France passe sous la gouverne du roi de France, pis après ça probablement qu'on va faire à la fin un petit*

lien vidéo pour finir » (00 :10). À la lumière de ces informations recueillies auprès de l'enseignante, voici l'analyse de la troisième séance d'observation.

4.1.3.2 L'OBSERVATION

Avant de réaliser le compte rendu de l'observation en classe, il est notable de souligner que deux phases d'analyse supplémentaires ont été ajoutées au déroulement de la période, soit la phase de travail individuel suite à l'enseignement magistral, ainsi que la correction de ce même travail, phases que l'enseignante avait omis de mentionner lors de l'entrevue préséance. Voici donc le découpage mis au point de cette troisième séance d'observation.

Tableau 8 : Découpage du déroulement de la séance (Classe A – Séance 3)

Repères temporels	CLASSE A Déroulement de la séance 3 (découpage)
De 4:14 à 33:34	Enseignement magistral de la nouvelle matière.
De 33:35 à 41:15	Travail individuel à l'intérieur du cahier d'apprentissage.
De 41 :16 à 45 :40	Correction du travail individuel dans le cahier d'apprentissage.
De 46 : 30 à 01 :12 :46	Diffusion d'une vidéo (en lien avec la matière) au tableau interactif.

Quant à la phase d'**enseignement magistral** d'abord observée, l'enseignante affiche au TNI la matière en question et demande aux élèves de suivre également à l'intérieur de leur manuel. Elle sollicite à quelques reprises la participation de certains volontaires afin de procéder à la lecture de passages au sein du manuel. De ce fait, l'enseignante tire bénéfice de la situation et effectue un travail de reformulation des grandes idées émanant de ces lectures, ce qui fait preuve encore une fois de flexibilité pédagogique et s'apparente également à la guidance et au contrôle, de par les explications supplémentaires qui sont apportées par celle-ci (Denis, Lison et Lépine, 2013). Également entrecoupée de la présentation d'images, de cartes et de courts extraits vidéo, cette période d'enseignement magistral se caractérise par un effort de diversification des supports

utilisés afin de favoriser la compréhension des élèves. De surcroît, plusieurs exemples liés à la vie quotidienne des élèves sont une fois de plus utilisés afin que ceux-ci soient en mesure de se référer à leur propre vécu dans l'optique d'assimiler la matière qui tente d'être vulgarisée par l'enseignante. En voici un exemple : « *On apprend que Louis XIV à l'époque n'avait pas les mêmes notions d'hygiène que nous aujourd'hui, puis au cours de notre visite on nous apprend que Louis XIV dans sa vie, lui était convaincu que la crasse c'était une barrière aux microbes, on nous apprend que dans sa vie il n'a pris qu'un seul bain [...] donc je suis certaine que vous vous rappellerez pas de son nom, mais vous allez vous rappeler qu'il n'a pris qu'un seul bain dans sa vie d'adulte [...] alors c'est certain que les notions d'hygiène qu'on a aujourd'hui, nous qui parfois prenons même deux douches par jour, on n'était pas là dans ce temps-là* » (13 :40). Aussi, durant cette même phase d'enseignement de type magistral, l'enseignante invite les élèves à surligner des passages qu'elle juge importants en y ajoutant un complément d'information. En somme, cette première phase est caractérisée par non seulement un enseignement exposant la matière, mais aussi par des interventions qui poussent les élèves à interagir à travers les questions posées ou le partage d'opinions.

À la suite de la phase d'enseignement plus traditionnel, un **travail individuel** à l'intérieur du cahier d'exercices est effectué par les élèves. Au cours de ces quelques minutes allouées, l'enseignante circule dans la classe comme observé précédemment en vue de répondre à d'éventuelles questions de la part des élèves. En continuité à la phase de travail individuel s'ensuit la **correction** de ce même travail. L'enseignante procède de manière similaire aux autres séances observées en procédant à la lecture des questions à haute voix et en affichant les réponses au TNI. Elle apporte également certaines précisions qui peuvent s'avérer bénéfiques à la compréhension des élèves, de par leur reformulation ou le complément d'information qui est amené à l'intérieur des réponses. De la même manière, la collaboration des élèves est sollicitée à quelques reprises durant la correction par le biais de l'enseignante. En effet, s'adressant à l'entièreté du groupe, elle émet des questionnements qui peuvent être éclaircis par les élèves à leur convenance s'ils détiennent la

réponse. De ce fait, en s'adressant à l'ensemble de la classe, l'enseignante s'assure ainsi de maintenir l'attention des élèves sur la tâche (guidance et contrôle), soit la correction du travail.

Enfin, une **vidéo** en lien avec la matière abordée durant la séance est diffusée au TNI. Les élèves demeurent à leur espace de travail habituel, les cahiers fermés. L'enseignante supervise le tout afin que le reste de la période se déroule de manière à ce que tous soient attentifs à la diffusion de la vidéo, et ce jusqu'à la toute fin.

4.1.3.3 ENTREVUE POSTSÉANCE ET CONCLUSION PARTIELLE DE LA SÉANCE 3

D'abord au regard des informations recueillies au terme de l'entrevue postséance, l'enseignante souligna dans un premier temps que la dernière phase de la période, soit celle de la projection de la vidéo, ne s'est pas déroulée comme espérée en raison d'une certaine fébrilité qui se faisait ressentir chez les élèves. Elle souligna : « *Vendredi après-midi, avant un cours de plein air, ce n'est pas... [...] eux autres la semaine était faite, ça n'a pas été évident [...] j'ai eu moins d'écoute de ce que je m'attendais, mais c'est un vendredi après-midi [...] au niveau du film j'ai été déçue de leur écoute* » (01:15:20). Outre le fait que les élèves, selon toute apparence, ne faisaient pas preuve de l'attention espérée durant la projection, la période s'est déroulée dans l'ensemble comme attendu et comme planifiée préalablement par l'enseignante. Puis, en rapport avec les gestes adaptatifs qui ont été observés et relatés durant la séance, ceux-ci s'avèrent une fois de plus orientés vers le concept de la flexibilité pédagogique tel que décrit par le MEES et peuvent s'apparenter à rejoindre certains éléments de la pratique d'adaptation de guidance et de contrôle telle que décrite par Denis, Lison et Lépine (2013). En effet, les gestes pouvant se lier à cette pratique d'adaptation sont dus au fait que l'enseignante se déplace constamment à l'intérieur de la classe lors d'une phase de travail individuel, qu'elle tente de maintenir l'attention des élèves sur la tâche, et finalement qu'elle effectue des retours sur la matière et en greffe des explications plus poussées en reformulant ou en précisant du vocabulaire susceptible d'être moins bien compris de la part des élèves. Il importe ici de souligner que l'enseignante fait donc appel à des stratégies

susceptibles d'améliorer la compréhension de lecture des élèves. En effet, de par ses interventions s'adressant ici à l'ensemble du groupe, elle guide les élèves en suggérant des stratégies efficaces (surlignage de passages importants et explications supplémentaires à l'aide de la reformulation), ce qui détient systématiquement un impact positif auprès des élèves éprouvant des difficultés (Turcotte, Giguère et Godbout, 2015). Une récurrence de la mise en pratique de ces gestes adaptatifs non planifiés a ainsi été répertoriée chez cette enseignante au cours des trois séances qui ont été observées.

4.2 PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES RELATIVES À LA CLASSE B

À présent, dans l'optique de dresser le portrait de la classe B, il convient tout d'abord de mentionner que celle-ci est composée pour sa part de 8 filles et 15 garçons, pour un total de 23 élèves. Quant à la composition de son groupe d'élèves, l'enseignante décrit sa classe comme étant « plutôt mélangée ». Elle explique : « *C'est mélangé, c'est des troubles d'apprentissage, puis également certains troubles de comportement, c'est des élèves que ça peut être les deux, c'est le régulier, ils ont ce qu'il faut pour passer, il y en a qui peuvent être également pas en difficulté [...] ça fait une classe qui est plutôt mélangée, il y a beaucoup de disparité entre les élèves, il peut y en avoir des très forts qui travaillent bien et qui n'ont pas de problème de comportement, puis y peut en avoir d'autres qui ont des plus grosses difficultés* ». En somme, en se basant sur les écarts relatés entre les élèves sur le plan de la réussite scolaire, l'enseignante souligne ainsi que sa classe est plutôt « mélangée ». En ce qui a trait à l'espace physique, la classe est aménagée en rangs et l'enseignante est la plupart du temps située à l'avant afin d'effectuer un enseignement direct, soit selon une approche magistrale, tout comme l'aménagement de la classe A observée précédemment. Quant au matériel utilisé à titre de soutien à l'enseignement, l'emploi du TNI est également au premier plan et exploité à différentes fins, telles que la projection de pages du manuel ainsi que du cahier d'exercices, d'images ou encore de présentations vidéos.

4.2.1 ANALYSE DE LA SÉANCE 1

4.2.1.1 PRISE DE CONTACT ET ENTREVUE PRÉSÉANCE

Quant à l'entrevue préséance réalisée auprès de l'enseignante de la classe B, celle-ci a d'abord été questionnée sur le déroulement de la période, c'est-à-dire sur la matière abordée durant la séance. En premier lieu, l'enseignante souligne qu'elle effectue « toujours un retour sur le cours d'avant », ce qui se révèle à être une préoccupation de sa part quant à la compréhension des élèves préalablement à la poursuite de l'enseignement de la matière. Ne s'avérant toutefois point une pratique d'adaptation en soit telle que décrite par Denis, Lison et Lépine (2013), il est convenable de souligner que le rappel des connaissances antérieures est une action qui s'avère d'autant plus prisée dans le domaine de l'éducation en ce qui a trait à au déroulement de la séquence d'enseignement-apprentissage (MELS, 2007b). De surcroît, toujours en ce qui a trait au déroulement de la séance, l'enseignante souligne qu'elle aborde une nouvelle leçon et que par la suite une carte sera distribuée aux élèves et qu'ils auront la chance de la compléter en équipe. Quant à l'émergence de difficultés chez les élèves durant la période, l'enseignante ne signale aucune difficulté susceptible de survenir par rapport à la tâche demandée. Finalement, abordant les pratiques d'adaptation spécifiques ou générales, l'enseignante révéla : « *Habituellement c'est plus de groupe parce que comme je vous dis aussi j'enseigne plusieurs matières en même temps, donc on ne peut pas faire pour chaque élève, on n'a pas le temps, même si on voudrait [...] on ne peut pas faire individuellement le temps ne nous le permet pas, même si on voudrait le faire [...] moi j'ai l'habitude de circuler dans la classe, je vais voir les élèves, quand ils ont des questions ils ne se gênent pas, ils posent des questions donc c'est vraiment une interaction si ils ont des questions pendant que je lis bien je les fait intervenir, je leur fait poser des questions, des fois c'est moi qui va cibler les jeunes, mais j'aime mieux les laisser répondre, des fois il y en a qui n'aiment pas ça* » (13:02). En d'autres termes, déplorant un manque de temps considérable, l'enseignante avance qu'elle n'est définitivement pas en mesure de mettre en œuvre des pratiques d'adaptation

spécifiques destinées à répondre aux besoins manifestés par les élèves aux prises avec des difficultés plus marquées.

4.2.1.2 L'OBSERVATION

D'abord, avant de procéder à l'analyse des pratiques d'adaptations relatées grâce à l'observation de la séance 1, il convient de mentionner que deux phases d'analyse supplémentaires ont été ajoutées au déroulement de la période, soit la phase de correction du devoir en grand groupe, suite au retour sur la séance précédente, ainsi que la phase de travail individuel à l'intérieur du cahier d'apprentissage, suite à l'enseignement magistral de la nouvelle matière, phases dont l'enseignante avait omis de mentionner lors de l'entrevue préséance. Voici donc le portrait de la séance suite à ces ajouts.

Tableau 9 : Découpage du déroulement de la séance (Classe B – Séance 1)

Repères temporels	CLASSE B Déroulement de la séance 1 (découpage)
De 4:05 à 12:43	Retour sur la séance précédente à l'aide d'une présentation PowerPoint.
De 12:50 à 24:45	Correction du devoir en grand groupe et explications des réponses.
De 24 :50 à 35:40	Enseignement magistral de la nouvelle leçon abordée pour cette séance.
De 35:50 à 46:00	Travail individuel à l'intérieur du cahier d'apprentissage.
De 46:05 à 01:13:51	Carte géographique à compléter en équipe.

En premier lieu, l'enseignante s'assure d'effectuer un **retour sur la séance précédente**, comme discuter lors de l'entrevue préséance. En effet, à l'aide du TNI, ainsi qu'à une présentation *PowerPoint*, elle affiche les grandes lignes de la leçon enseignée précédemment afin d' « activer les connaissances antérieures et faire émerger les représentations des élèves et leurs questions » (MELS, 2007b, p.6). En ce sens, elle offre l'opportunité aux élèves de procéder à l'éclaircissement ou la clarification de certains éléments, en lien avec la matière antérieure, susceptibles de ne pas

avoir été assimilés correctement. De plus, l'enseignante questionne simultanément les élèves, ce qui fait en sorte que ceux-ci sont invités à s'engager tout au cours de cette phase en répondant à différentes questions posées. Voici quelques extraits qui en témoignent : « *Y a quelqu'un qui peut me rappeler dans ses mots c'est quoi assimiler les Canadiens ? Qu'est-ce qu'on voulait ?* » (5:38), « *Vous souvenez-vous on a parlé de ça au dernier cours, pourquoi on a donné un si grand territoire que ça aux Amérindiens ?* » (6 :43), « *Vous souvenez-vous comment on appelait ça ce serment-là ? Ce n'était pas un Serment du Test, c'était un serment... on disait qu'on voulait être fidèles au roi vous souvenez-vous du nom ?* » (7 :38). Au final, quelques minutes ont été judicieusement consacrées à effectuer un retour sur les connaissances antérieures des élèves afin que ceux-ci soient en mesure, au cours de la séance, de mettre en rapport des savoirs nouveaux avec les savoirs qu'ils possèdent déjà (Conseil Supérieur de l'éducation, 1991).

En second lieu, la **correction du devoir** à l'intérieur du cahier d'apprentissages de l'élève s'en est suivie. En effet, à l'aide du TNI, l'enseignante procède à la relecture de chaque question et en dévoile les réponses une à une. Au cours de cette phase, elle s'assure que les élèves écrivent tous les éléments de réponse qui sont dévoilés à l'avant, et de surcroît, les invite même à se déplacer physiquement à l'intérieur de la classe si le besoin se fait ressentir. Elle affirme : « *Alors on écrit en même temps, s'il y en a qui ne voient pas bien et qui veulent s'avancer...* » (13:15). En ce sens, sans toutefois adapter l'environnement de travail de l'élève à proprement dit, elle l'invite à effectuer une modification volontaire quant à sa localisation particulière au sein de la classe. De plus, l'enseignante porte une attention particulière au rythme selon lequel les élèves transcrivent, à l'intérieur de leur cahier d'apprentissage, les réponses qui sont dévoilées. En effet, elle demande : « *Si je vais trop vite vous me le dites* » (14:39), « *Est-ce que ça va ?* » (17:15), « *Ça serait important de toute marquer les réponses* » (17:52), « *Est-ce que vous avez des questions ou ça va ?* » (24 :38). En ce sens, l'enseignante procède à la gestion des apprentissages en s'ajustant et en faisant preuve de vigilance quant au rythme d'exécution des élèves. Selon Martineau et Gauthier (1999), « cette façon de prendre le pouls du groupe, « d'habiter la classe », est positivement corrélée à la perception de l'efficacité de l'enseignant » (p. 482). Puis, une fois la correction du devoir achevée, une phase consacrée à l'enseignement du contenu a suivie. Par le biais de

l'enseignement magistral, l'enseignante procède à la présentation du contenu. Elle affiche au TNI les pages du cahier de l'élève et leur demande de souligner des passages qu'elle considère importants. Ainsi, elle accompagne et oriente les élèves au sein de la phase d'enseignement en démontrant des techniques qui peuvent s'avérer efficaces à la compréhension, telle que le soulignement de passages clés. De surcroît, elle sollicite les élèves à se porter volontaires afin de procéder à la lecture à haute voix, pour le bénéfice de l'ensemble du groupe, de passages à l'intérieur du cahier d'apprentissage. Des questionnements sont également formulés par l'enseignante à l'intention des élèves tout au cours de cette même phase.

Puis, à la suite de la présentation de la matière, une période de quelques minutes fut attribuée au **travail individuel** à l'intérieur du cahier d'apprentissage. L'enseignante est debout et circule parmi les élèves afin de leur venir en aide si des questionnements surgissent au cours de la réalisation de la tâche. Ainsi, sans toutefois s'avérer à être une aide individualisée apportée à l'élève, l'enseignante s'assure de faire preuve de guidance et de contrôle auprès de l'ensemble du groupe, de manière globale, en portant son attention sur les difficultés qui pourraient émaner (Denis, Lison et Lépine, 2013). De plus, au cours de cette même phase de travail, elle interrompt brièvement à quelques reprises les élèves afin de fournir des informations supplémentaires associées à certaines questions qu'elle juge plus difficiles à répondre. Une dizaine de minutes furent suffisantes à l'accomplissement du travail individuel pour la plupart des élèves. Ceux-ci se placèrent donc en équipe dans le but de compléter une seconde tâche demandée, soit l'accomplissement d'une carte. Toutefois, même si la majorité des élèves semblaient avoir complété le travail individuel à l'intérieur du cahier d'apprentissage et qu'ils étaient déjà placés avec leurs co-équipiers, l'enseignante repéra au sein de la classe un élève qui n'avait pas achevé la première tâche demandée et elle s'est approchée vers lui pour lui demander : « *Tu n'as pas fini, as-tu besoin d'aide ?* » (47:06). Elle apporta ainsi une aide à l'élève considérée comme étant maintenant individualisée, puisqu'elle s'est assurée de le guider au cours de la réalisation de la tâche en lui donnant des explications supplémentaires seul à seul (Denis, Lison et Lépine, 2013).

Enfin, la réalisation d'une **carte géographique** s'est entamée et les élèves se sont placés en équipe, à leur guise, afin de compléter la tâche demandée. Par conséquent, le groupement des élèves afin de réaliser une tâche s'avère une pratique d'adaptation, puisque le travail en équipe apporte une aide supplémentaire entre pairs. Cependant, Denis, Lison et Lépine (2013) avancent que le pairage des élèves s'avère à être un rôle devant être pris en charge par l'enseignante afin d'effectuer le pairage des élèves plus forts avec ceux plus faibles, ce qui n'a pas été le cas lors de cette période consacrée au travail en équipe.

4.2.1.3 ENTREVUE POSTSÉANCE ET CONCLUSION PARTIELLE DE LA SÉANCE 1

En premier lieu, à la lumière des données collectées par le biais de l'entrevue postséance réalisée auprès de l'enseignante, elle affirme que la période s'est déroulée comme elle l'avait initialement prévue, à l'exception de quelques procédures de gestion de classe qui ont été entamées afin de maintenir l'attention du groupe et également d'effectuer la gestion de comportements jugés inappropriés chez certains élèves. Certes, elle appuie : « *Ils étaient plus énervés que d'habitude [...] mais en même temps quand ils sont en travail de cartes, c'est la période où je suis le plus tolérante, en exercices c'était plus tranquille, là je ne suis pas tolérante, mais quand c'est des cartes y jasant [...] mais en travail personnel, ça je suis pas tolérante* » (01:10 :00). Puis, en ce qui a trait aux gestes adaptatifs qui ont été observés au terme de la séance, ceux-ci résident principalement sur la guidance et le contrôle, ainsi que sur le groupement des élèves (Denis, Lison et Lépine, 2013). En somme, le portrait obtenu démontre que les actions mises en œuvre par l'enseignante se rapportent davantage à la flexibilité pédagogique plutôt qu'à des pratiques d'adaptation au sens strict du terme, puisque « ces pratiques se réfèrent essentiellement à [...] une certaine forme de souplesse permettant d'offrir certaines options en fonction du rythme et du style d'apprentissage et qui concerne les structures organisationnelles (modalités d'organisation de la tâche) de même que les processus d'enseignement-apprentissage (déroulement de la tâche) » (Blouin, 2018, p. 2).

4.2.2 ANALYSE DE LA SÉANCE 2

4.2.2.1 PRISE DE CONTACT ET ENTREVUE PRÉSÉANCE

Suite à cette seconde entrevue préséance réalisée auprès de l'enseignante dans l'optique d'en apprendre davantage sur ses intentions concernant l'orchestration de la période, il a d'abord été mentionné qu'un retour sur la séance précédente sera effectué. Elle explique : « *Je les ai vus la semaine dernière [...] donc là ça fait presque une semaine, donc je fais toujours un retour moi sur la leçon précédente et des fois je fais exprès de ne pas corriger à la fin de la période même s'il me reste un cinq minutes, pour corriger le cours d'après pour me permettre de faire plus un gros retour [...] j'ai quelques images, des fois c'est pour introduire, des fois c'est pour faire un retour, faut tout le temps revoir, se remettre dans le bain, qu'est-ce qu'on a vu la leçon précédente* » (0:10). En ce sens, il est possible d'affirmer qu'un réel souci de vérification de la solidité des connaissances antérieures chez les élèves est présent et que l'enseignante s'y attarde avant de procéder à l'exposition de la nouvelle matière, ainsi qu'à la mise en action des élèves.

Subséquentement, les sujets en lien avec l'émergence de difficultés durant la séance, ainsi que les pratiques d'adaptation ont été abordés et comme l'affirma l'enseignante à travers ces propos : « *Bien ça on le voit au fur et à mesure parce que ça dépend toujours comment les jeunes interagissent en classe [...] pour ce qui est de l'examen du 12 avril, il y en a que la lecture c'est difficile, donc là lui on fait numériser, je lui ait fait numériser l'examen parce que lui il va travailler avec un portable pour la lecture [...]* » (05:38). De cette façon, l'enseignante prévoit l'exécution d'une pratique d'adaptation à l'intérieur de la réalisation de la tâche que l'élève aura à exécuter ultérieurement dans le cadre d'une évaluation. En d'autres termes, l'enseignante prévoit l'utilisation de moyens, tels que l'utilisation d'outils technologiques et la numérisation de documents, afin que l'élève ayant des besoins particuliers soit en mesure de contourner ou de compenser les difficultés qui sont susceptibles d'être associées à son handicap (Denis, Lison et Lépine, 2013).

Finalement, davantage en lien avec le déroulement de la période, suite au retour sur la séance précédente, il sera question de la correction du devoir en grand groupe, d'une période d'enseignement axée sur l'apprentissage d'une nouvelle notion par l'entremise de l'enseignante et d'exercices réalisés de manière individuelle à l'intérieur du cahier d'apprentissage de l'élève. Enfin, la diffusion d'une capsule vidéo sera introduite à titre récapitulatif.

4.2.2.2 L'OBSERVATION

Au préalable, avant de procéder à l'analyse des pratiques d'adaptation relatives grâce à l'observation de la deuxième séance, il en convient d'exposer le découpage de celle-ci afin d'apporter des repères temporels à son déroulement.

Tableau 10 : Découpage du déroulement de la séance (Classe B – Séance 2)

Repères temporels	CLASSE B Déroulement de la séance 2 (découpage)
De 3:10 à 9:26.	Retour sur la séance précédente.
De 9:30 à 16:40	Correction du devoir en grand groupe et explications des réponses.
De 16:45 à 22:45	Retour sur la séance précédente.
De 22:50 à 32:35	Enseignement magistral de la nouvelle leçon abordée pour cette séance.
De 32 :40 à 49 :45	Travail individuel à l'intérieur du cahier d'apprentissage.
De 49 :50 à 57 :20	Correction du travail individuel.
De 01:03:24 à 01:12:11	Diffusion d'une capsule vidéo.

La période de quelques minutes consacrée au **retour sur la séance précédente** s'est effectuée de manière interactive avec les élèves, puisque l'enseignante sollicita le groupe à plusieurs reprises afin de répondre aux différentes questions qu'elle posait en vue de stimuler leur mémoire et ainsi créer une disposition favorable aux nouveaux apprentissages. À l'aide d'une carte géographique affichée au TNI, l'enseignante était en mesure de guider les élèves dans l'élocution de leurs réponses en ciblant des repères importants. Puis, a suivi la **correction du devoir** en grand

groupe. Les réponses étaient affichées au TNI et la tâche des élèves consistait à vérifier leurs réponses à l'intérieur de leur cahier d'apprentissage et d'apporter des corrections ou des complémentarités si nécessaire. De plus, l'enseignante apporta des explications et des éclaircissements tout au cours de la période de correction du devoir, davantage de manière magistrale, et celle-ci s'ajusta de même au rythme des élèves en questionnant le groupe à quelques reprises à savoir si leurs réponses s'avéraient dûment complétées. En complémentarité à cette courte période consacrée à la correction du devoir, l'enseignante utilisa le TNI afin de diffuser du contenu faisant également l'objet du cours précédent. En d'autres termes, elle a affiché des mots clés, ainsi que des images, afin d'alimenter une fois de plus la discussion avec les élèves en ce qui a trait à la leçon enseignée lors du cours antérieur. Les images présentées aux élèves furent examinées et analysées de la part de l'enseignante afin que ceux-ci soient à leur tour en mesure d'observer et d'interpréter des éléments importants de l'image qui sont susceptibles de transmettre des indices importants. Sans entrer comme telle à l'intérieur de la démarche exhaustive d'analyse de documents iconographiques, une technique d'enseignement de l'histoire consistant à développer chez les élèves des habiletés qui sont nécessaires au décodage de nombreux symboles qui sont susceptibles de se retrouver à l'intérieur d'une image (Duquette, Lauzon et St-Gelais, 2018), l'enseignante effleura cette technique d'analyse l'espace de quelques minutes.

En ce qui a trait à la période **d'enseignement de la nouvelle matière**, l'enseignante assura la transmission du contenu en ayant recours à une méthode d'enseignement caractérisée comme étant davantage magistrale, car l'apprentissage s'est effectué par le biais de la diffusion d'information. Dans les faits, les pages à l'intérieur du cahier d'apprentissage de l'élève qui étaient en lien avec le nouveau contenu abordé furent affichées au TNI et l'enseignante sollicita les élèves afin que certains d'entre eux procèdent à la lecture de textes contenus à l'intérieur de ce même cahier. Au fur et à mesure que l'élève désigné effectua la lecture d'un texte, l'enseignante procéda simultanément au soulignement de phrases jugées importantes. Elle invita les élèves à faire de même en soulignant à leur tour à l'intérieur de leur cahier d'apprentissage. De plus, afin de faire

place à quelques interactions avec les élèves au cours de la période d'enseignement, l'enseignante glissa quelques questions adressées à ceux-ci dans l'optique de susciter leur participation.

Subséquent, il fut question d'une période de **travail individuel** à l'intérieur du cahier d'apprentissage de l'élève. Par conséquent, l'enseignante profita de ce moment pour circuler dans la classe afin de répondre aux différentes questions susceptibles d'émerger lors de cette phase de travail. À la lumière de ces observations, il est ainsi possible de constater que l'enseignante fit preuve de guidance et de contrôle en raison du fait qu'elle circula aléatoirement dans la classe en vue de répondre à d'éventuelles questions et qu'elle fit également preuve d'une vigilance accrue à l'égard des élèves (Denis, Lison et Lépine, 2013). S'est ensuivie la **correction du travail individuel** en question et l'enseignante orchestra le tout de la même manière qu'en début de cours, c'est-à-dire qu'elle dévoila les réponses au TNI et les élèves devaient compléter leurs réponses à l'intérieur de leur cahier d'apprentissage. Enfin, la diffusion d'une **capsule vidéo** en lien avec le contenu abordé durant la séance a été présentée aux élèves à titre récapitulatif.

4.2.2.3 ENTREVUE POSTSÉANCE ET CONCLUSION PARTIELLE DE LA SÉANCE 2

Au regard des données recueillies concernant cette seconde séance à l'étude, il a été observé que l'enseignante privilégia de nouveau l'enseignement de type magistral lors de la phase de présentation de la nouvelle matière, de même que l'emploi de techniques de correction des exercices ou des devoirs à l'intérieur du cahier d'apprentissage de l'élève. En d'autres termes, l'enseignante semble utiliser sensiblement les mêmes stratégies d'une séance à l'autre, c'est-à-dire qu'elle privilégie un modèle pédagogique dit « traditionnel » en dispensant ses savoirs lors de l'enseignement du nouveau contenu, et qu'elle procède habituellement au dévoilement des réponses une à une au TNI en procédant simultanément à leurs explications lors des phases attribuées à la correction du travail des élèves. De surcroît, il a été possible d'observer au cours de cette séance que l'enseignante s'avère une fois de plus davantage axée sur l'application de pratiques d'adaptation qui s'apparentent à la guidance et au contrôle en faisant preuve d'attention

quant aux demandes ou aux besoins éventuels des élèves. Enfin, en raison d'un contretemps survenu en fin de période d'observation, les quelques minutes communément consacrées à l'entrevue postséance furent interrompues et par conséquent retirées de la phase d'analyse des résultats de cette présente recherche.

4.2.3 ANALYSE DE LA SÉANCE 3

4.2.3.1 PRISE DE CONTACT ET ENTREVUE PRÉSÉANCE

Au regard des informations récoltées au terme de l'entrevue préséance, l'enseignante affirma dans un premier temps qu'elle allait effectuer un retour sur la leçon enseignée précédemment, c'est-à-dire un retour sur la séance précédente. Elle affirme : « *Je fais toujours en début de période un retour sur les notions qu'on a vues le cours d'avant pour se rappeler. On a toujours besoin de répéter avec les élèves. Après ça, pour introduire la nouvelle leçon, ça fait comme un lien avec les anciennes leçons qu'on a vues, ça voit les vieilles leçons plus la leçon d'aujourd'hui* » (0 :09). Conséquemment, en se rapportant davantage au découpage de la période, en continuation au retour sur la séance précédente accompagnée de la correction du devoir, une présentation *PowerPoint* combinant de la matière abordée antérieurement ainsi que de la nouvelle matière sera diffusée au TNI. Une capsule vidéo, puis l'écoute d'une chanson dans une optique récapitulative seront également diffusées afin d'amener des précisions aux informations transmises de la part de l'enseignante.

Enfin, l'enseignement de la nouvelle leçon et une activité consistant à compléter une grille de mots entrecroisés sera présentée aux élèves, toujours dans une optique récapitulative de la matière et cette fois, réalisée en équipe de deux. L'enseignante explique : « *Puis après ça il y a une capsule sur la drave parce qu'on va parler du métier de draveur avec une chanson également et pour terminer, en équipe de deux, j'ai un entrecroisé sur les leçons précédentes. Eux autres, ils aiment ça parce que ça les motive. Des fois ils sont tannés de faire des opérations intellectuelles ou*

des activités supplémentaires, ils viennent tannés, tandis que ça, ils veulent trouver tous les mots, c'est une autre façon d'étudier et ça les motive davantage que de faire juste des exercices » (01 :12). En somme, pour cette séance, l'enseignante affirma tenter de rendre les apprentissages moins sérieux et davantage stimulants pour les élèves à l'aide d'une capsule vidéo, d'une chanson et d'une activité faisant appel au travail en équipe. Quant aux pratiques d'adaptation de l'enseignement, aucune ne fut relatée et volontairement planifiée de la part de l'enseignante en se référant aux informations récoltées lors de cette entrevue.

4.2.3.2 L'OBSERVATION

En ce qui a trait à l'analyse des données recueillies au terme de l'observation en classe, voici d'abord la séquence selon laquelle se sont déroulées les différentes phases décrites par l'enseignante lors de l'entrevue initiale. Il est important de souligner qu'une phase de travail individuel ainsi qu'une phase de correction de ce même travail furent ajoutées au déroulement de la séance, initialement omises de la part de l'enseignante.

Tableau 11 : Découpage du déroulement de la séance (Classe B – Séance 3)

Repères temporels	CLASSE B Déroulement de la séance 3 (découpage)
De 9:45 à 13:20	Retour sur la séance précédente.
De 13:24 à 23:25	Correction du devoir en grand groupe et explications des réponses.
De 23:49 à 43:00	Présentation PowerPoint et diffusion d'une capsule vidéo.
De 43:12 à 49:52	Enseignement magistral de la nouvelle leçon abordée pour cette séance.
De 49:55 à 56:35	Travail individuel à l'intérieur du cahier d'apprentissage.
De 56:40 à 1:05:46	Correction du travail individuel.
De 1:05:50 à 1:12:05	Travail en équipe (grille de mots entrecroisés).

S'intéressant d'emblée au **retour sur la séance précédente**, l'enseignante orchestre cette phase en utilisant approximativement les mêmes méthodes qui furent employées lors des séances antérieures, c'est-à-dire qu'elle affiche au TNI les pages du cahier d'apprentissage de l'élève qui se rapportent à la matière vue précédemment et elle les questionne à différentes reprises sur le sujet afin d'activer leur mémoire. En ce sens, Turcotte, Giguère et Godbout (2015) soutiennent que les recherches en psychologie cognitive indiquent que tout savoir est construit par les liens qui s'établissent entre les connaissances antérieures de l'élève (celles qui sont déjà à l'intérieur de sa mémoire à long terme) et ses connaissances nouvelles. De cette manière, l'enseignante s'assure en début de chaque séance de l'activation cognitive des élèves afin de s'éveiller aux nouveaux apprentissages grâce au retour sur la séance précédente. Des questions telles que : « *Est-ce que quelqu'un peut me dire dans ses mots c'est quoi le nationalisme ?* » (9:54), « *La population au Bas-Canada est comment ? Elle est surtout francophone ou anglophone ?* » (10:49), « *Qui qui a envahi le Haut et le Bas-Canada ? Vous en souvenez-vous ?* » (12:34) sont notamment posées aux élèves.

Subséquent, la **correction du devoir** en grand groupe s'est effectuée à l'intérieur du cahier d'apprentissage de l'élève. Toujours mis à exécution sensiblement de la même manière que les séances observées précédemment, l'enseignante dévoile les réponses au TNI et procède à l'explication de certains numéros qu'elle juge plus difficiles ou qui peuvent semer de la confusion chez les élèves. Elle met également l'emphase à quelques reprises sur différentes questions qu'elle estime plus importantes à prendre en considération ou à retenir lorsque les élèves devront procéder à l'étude de la matière en question en vue d'une évaluation. Simultanément, les élèves sont invités à vérifier leurs réponses, à apporter les corrections nécessaires, ainsi qu'à noter les précisions apportées par l'enseignante. Il s'ensuit une **présentation PowerPoint** réunissant des diapositives en lien avec du contenu abordé antérieurement en classe, ainsi que l'introduction de la nouvelle matière. Prônant davantage l'enseignement magistral, à l'aide du contenu affiché au TNI, l'enseignante orchestre en ce sens la période consacrée à l'exposition de la nouvelle matière. Plusieurs questions et autres exemples furent formulés de la part de l'enseignante à l'intention des

élèves dans l'optique d'éveiller quelque peu leur intérêt et de ce fait susciter leur participation. En complémentarité avec le contenu abordé, une **capsule vidéo** fut par la suite diffusée au TNI. Par conséquent, l'utilisation de supports visuels permet aux élèves d'augmenter leur niveau de compréhension à l'égard de certaines parties du cours de par le fait d'associer des images au contenu qui fut discuté en classe. Ultérieurement, les élèves furent invités à ouvrir leur cahier d'apprentissage afin de procéder à la lecture de passages importants en lien avec la **nouvelle leçon** abordée pour cette séance, ainsi qu'à surligner les phrases indiquées par l'enseignante. Au cours de cette phase, l'enseignante effectua des clarifications et apporta des informations supplémentaires suite aux quelques passages lus par différents élèves volontaires.

S'en est suivi un **travail individuel** à l'intérieur du cahier d'apprentissage de l'élève. Au cours de ces quelques minutes allouées, l'enseignante circula dans la classe comme observé précédemment en vue de répondre à d'éventuelles questions de la part des élèves. Finalement, les élèves se placèrent en équipe de deux afin de compléter une **grille de mots entrecroisés** en lien avec le contenu abordé précédemment. Au final, huit minutes furent consacrées à ce travail en équipe. Il est néanmoins possible d'avancer que l'enseignante procéda au groupement des pairs pour la réalisation de cette tâche, favorisant ainsi une pratique d'adaptation consistant à favoriser l'aide par les pairs, c'est-à-dire que de l'aide est apportée à l'élève par le biais du regroupement (Denis, Lison et Lépine, 2013). De plus, l'enseignante fit preuve de guidance et de contrôle tout au cours de la réalisation de l'activité en faisant preuve de vigilance et en observant les différents comportements manifestés par les élèves en vue de maintenir leur attention sur la tâche en effectuant des rappels (Denis, Lison et Lépine, 2013).

4.2.3.3 ENTREVUE POSTSÉANCE ET CONCLUSION PARTIELLE DE LA SÉANCE 3

À la lumière des données recueillies par le biais de cette troisième séance d'observation en classe, il est possible d'avancer que les faits apparentent un déploiement de pratiques pédagogiques chez l'enseignante possédant des traits communs de par leur mise en œuvre. En

d'autres termes, qu'il s'agisse d'une phase de correction ou encore de la présentation de nouveaux contenus, les méthodes pédagogiques employées semblent comparables et répétées d'une séance à l'autre. En effet, pour cette séance, de même que les séances précédemment observées, l'enseignante fait référence à une forme dite plutôt «conventionnelle de l'enseignement» où elle réalise une présentation et qu'en général, les élèves écoutent, prennent des notes ou soulignent des informations importantes dans leur cahier d'apprentissage (Dugue et Morlaix, 2012). De plus, lors de phases consacrées au travail individuel ou à la correction de ce même travail, elle circule dans la classe, observe les élèves, veille au bon déroulement de ces quelques minutes allouées à la réalisation de la tâche, dévoile les réponses au TNI et procède à leurs explications. Parfois, l'enseignement magistral, le travail individuel ou la correction, entrecoupés par la diffusion d'images ou de vidéos, les élèves bénéficient de supports visuels qui sont susceptibles de s'avérer bénéfiques à leur compréhension de la matière.

Se rapportant davantage à cette séance d'observation, l'enseignante affirma initialement tenter de rendre les apprentissages plus dynamiques en utilisant une activité faisant appel au travail en équipe, qui de façon vraisemblablement accidentelle, ne dura qu'aussi peu que 5 à 10 minutes dépendamment de la vitesse avec laquelle certaines équipes ont accompli la tâche. Au final, cette séance reposa en partie sur l'animation de l'enseignante quant au retour sur la séance antérieure, ainsi qu'à l'introduction de la nouvelle matière. Employant la guidance et le contrôle, ainsi que le groupement des pairs, l'enseignante s'est assurée de la compréhension des élèves en les questionnant, en misant sur le surlignage de passages importants et en les observant en circulant dans la classe lorsqu'elle le jugeait nécessaire. Enfin, en raison de difficultés techniques survenues au terme de cette séance, le témoignage de l'enseignante n'a pu être recueilli.

4.3 PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES RELATIVES À LA CLASSE C

De manière à dresser le portrait général de la classe C, il convient d'abord de rapporter que celle-ci est composée de 27 élèves au total, soit de 14 garçons et 13 filles. En posant un regard davantage axé sur les élèves ayant différents besoins ou présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap, l'enseignante rapporte : « *Je sais qu'il y a un élève qui a constamment un ordinateur, après ça il y en a un autre aussi qui est ciblé comme avoir la possibilité d'avoir de l'aide, il y en a plusieurs dans ce groupe-là si je pense en français, en math, ils ont des tiers de temps de plus, ils ont des mesures, des plans d'intervention [...] dans ma matière, je suis au courant de ceux qui ont de la difficulté, mais je ne sais pas précisément qu'est-ce qu'ils ont au juste puis c'est quoi leur problématique, comme lui avec l'ordinateur c'est au niveau de l'écriture, mais c'est quoi le nom qu'il a exactement ça porte tous des termes, je me suis pas aventurée là-dedans* » (06:33). En ce sens, à la lumière du discours tenu de la part de l'enseignante, il semble que la composition de la classe quant aux élèves EHDAA s'avère hétérogène de par la nature de ses propos. Puis, concernant l'aménagement physique de la salle de classe, les élèves sont assis en rangées, attribuable au fait que le TNI est situé à l'avant de la classe et qu'un enseignement davantage direct est privilégié, c'est-à-dire que l'enseignante se positionne devant son groupe d'élèves afin d'effectuer un enseignement de type magistral.

4.3.1 ANALYSE DE LA SÉANCE 1

4.3.1.1 PRISE DE CONTACT ET ENTREVUE PRÉSEANCE

Quant à la prise de contact et à l'entrevue préséance réalisée auprès de l'enseignante, il a tout d'abord été discuté qu'un nouveau chapitre allait être introduit et que la séance allait de ce fait se qualifier d'exigeante pour les élèves, puisque l'enseignante affirma : « [...] *oui c'est un gros cours et c'est un début de chapitre [...] ça va vite, on va être dans la révision quatre périodes, donc là, il nous reste en fait grosso modo une dizaine de cours où est-ce qu'on va voir de la matière. Ce*

*n'est pas beaucoup, donc je les conscientise sur l'importance de qu'est-ce qui s'en vient pis du fait que là, ça va être bouchées doubles parce que le programme est très très très chargé [...] » (01:00). Conséquemment, suite à l'introduction de la nouvelle matière, des exercices à l'intérieur du cahier d'apprentissages de l'élève réalisés de manière individuelle furent prévus, et s'en suivra l'introduction d'une deuxième leçon, suivie également d'exercices qui s'y rattachent. Certes, l'enseignante souligna : « *Oui j'ai des exercices c'est sûr qu'on va travailler [...] ça ne sera pas en équipe, eux autres ils s'imaginent toujours pouvoir travailler en équipe, mais j'ai trop un gros cours [...]. Je donne la première leçon, je leur donne les réponses, ça c'est ce qu'il va se passer aujourd'hui, je vais leur donner les réponses à cette première leçon là, parce qu'ils n'ont pas le temps de faire les lectures, chercher et trouver les réponses, donc là c'est de l'animation très longtemps, après ça je coupe, si l'attention est encore là j'explique la deuxième leçon, puis après ça ils font la deuxième leçon par eux-mêmes » (04:06). Aussi, l'enseignante affirma procéder à la diffusion d'une capsule vidéo dans l'éventualité où les élèves témoigneraient de signes de fatigue plus marqués. Ensuite, quant à l'anticipation de l'émergence de certaines difficultés pendant la séance, l'enseignante avança : « *C'est ça que je déplore, c'est que le programme est déjà très chargé à ce temps-ci de l'année. C'est miné, je veux dire il y a des élèves qui ne suivent pas, qui n'ont jamais suivi de toute façon, il y en a d'autres qui se sont repris, mais ceux qui n'ont jamais suivi, comment veux-tu qu'ils suivent, avec fois deux parce qu'idéalement un cours une leçon, c'est basé là-dessus [...]. Ça fait que j'anticipe de devoir en perdre : ils ne suivront pas super bien puis, comme je disais [...], c'est un vendredi après-midi » (05:04). Sur le plan de la matière enseignée, l'enseignante explique qu'elle devra se référer à des leçons précédemment enseignées, ce qui peut s'avérer un défi supplémentaire pour les élèves. Finalement, quant aux pratiques d'adaptation de l'enseignement, l'enseignante conclut : « *Ah bien c'est le film, c'est un petit bout de film, c'est ça ma porte de sortie si jamais je me rends compte que ça ne mord pas ou qu'ils n'ont pas l'air intéressés [...] » (09:15). En somme, selon les propos rapportés de l'enseignante, la période sera davantage consacrée à l'enseignement du nouveau contenu de manière magistrale, c'est-à-dire qu'elle sera située à l'avant afin de divulguer et transmettre les nouvelles connaissances liées aux leçons qui seront introduites.****

4.3.1.2 L'OBSERVATION

En ce qui a trait à l'observation de la séance, voici d'abord son déroulement à l'aide d'un découpage séquentiel des différentes tâches réalisées de manière successive.

Tableau 12 : Découpage du déroulement de la séance (Classe C – Séance 1)

Repères temporels	CLASSE C Déroulement de la séance 1 (découpage)
De 13 :00 à 22:02	Retour sur des termes abordés lors d'années scolaires antérieures.
De 22:30 à 29:20	Enseignement magistral de la première leçon.
De 30 :15 à 40 :20	Travail individuel à l'intérieur du cahier d'apprentissage de l'élève.
De 41:55 à 46:16	Diffusion d'une capsule vidéo.
De 46:51 à 57:43	Correction du travail individuel.
De 57:48 à 1:04:40	Enseignement magistral de la deuxième leçon.
De 1:04:50 à 1:16:29	Travail individuel à l'intérieur du cahier d'apprentissage de l'élève.

En premier lieu, il s'avère pertinent de mentionner que l'enseignante procéda à un **retour sur des thèmes** qui furent abordés lors d'années scolaires précédentes. En effet, ayant comme objectif la clarification et l'éclaircissement de certains termes abordés antérieurement, l'enseignante effectua un retour en questionnant les élèves. Elle explique : « *Je reviens, tu te souviens-tu que... ça on n'a pas le choix en histoire. C'est ça, il faut toujours faire un retour sur la matière vue antérieurement [...]. Vous vous souvenez-tu de ça ? [...]. La constitution c'était quoi au juste ? C'est quoi une constitution ?* » (17:47). De cette manière, l'enseignante éveilla les connaissances antérieures des élèves afin d'y rattacher des connaissances nouvelles à l'aide du nouveau contenu qui sera abordé au terme de cette séance. De plus, elle utilisa à quelques reprises le tableau blanc situé à proximité du TNI afin d'y écrire des termes et des concepts qu'elle jugea important de se remémorer. Puis, l'**enseignement magistral** de la première leçon pour cette séance s'est ensuivi.

À l'aide du TNI, l'enseignante afficha les pages du cahier d'apprentissage de l'élève qui se rapportèrent au contenu enseigné. Elle invita les élèves à surligner à l'intérieur de leur cahier des passages qu'elle leur dicta.

En raison d'une multitude de perturbations survenues à plusieurs reprises au cours de la phase d'enseignement magistral causées par des problèmes d'indiscipline chez les élèves, l'enseignante mit fin à ses explications et prit la décision que les élèves devaient procéder à une phase de **travail individuel** à l'intérieur de leur cahier d'apprentissage. La situation s'est malencontreusement dégradée et plusieurs minutes furent perdues. Toutefois, l'enseignante eut la possibilité de répondre à quelques questions posées par certains élèves lors de l'accomplissement de la tâche demandée.

Ultérieurement, l'enseignante diffusa une **capsule vidéo** au TNI en lien avec la nouvelle leçon qui fut enseignée en début de période. Puis, s'est entamée la **correction du travail individuel**. L'enseignante procéda à la relecture de chaque question et en dévoila les réponses une à une. Elle ajouta également des explications supplémentaires et guida les élèves lors de la prise de notes des réponses à l'intérieur de leur cahier d'apprentissage. En voici des exemples : « [...] *moi je veux que tu le marques dans ta réponse, qu'ils veulent une chambre d'assemblée* » (48:14), « [...] *moi ce que j'aimerais que tu écrives, l'Ontario actuel ou le Québec actuel* » (49:04). En ce sens, se rapportant davantage à la flexibilité pédagogique, mais faisant tout de même preuve de guidance et contrôle, l'enseignante effectua un retour sur la matière et donna des explications supplémentaires aux élèves afin de favoriser la compréhension du contenu (Lison, Denis et Lépine, 2013). A posteriori, l'enseignante procéda à l'**enseignement magistral** de la deuxième leçon initialement prévue pour cette séance. Enseignée de manière semblable à la première leçon vue précédemment en début de période, l'enseignante procéda à la lecture de passages à l'intérieur du cahier d'apprentissage de l'élève et au TNI, elle surligna les phrases qu'elle jugea les plus importantes. Elle ajouta également des clarifications à propos de certains sujets abordés. Finalement, une deuxième phase de **travail individuel** s'est entamée. L'enseignante circula dans

la classe afin de veiller au bon déroulement de ces quelques minutes consacrées à cette tâche. Puis, en faisant preuve une seconde fois de guidance et de contrôle tel que décrit par Lison, Denis et Lépine (2013) en maintenant l'attention des élèves sur l'exercisation en cours, l'enseignante s'assura d'effectuer des rappels fréquents.

4.3.1.3 ENTREVUE POSTSÉANCE ET CONCLUSION PARTIELLE DE LA SÉANCE 1

À propos des commentaires recueillis auprès de l'enseignante suite à l'entrevue postséance, celle-ci déclara que la période ne s'était pas déroulée comme prévu en raison de perturbations fréquentes survenues et également en l'occurrence de comportements jugés dérangeants chez certains élèves. Dans les faits, l'enseignante s'est davantage illustrée au sein de la gestion de la classe, en dépit de sa tâche d'enseignement. Par ailleurs, en posant davantage un regard sur les séquences analysées où l'enseignante fut active en ce qui a trait à l'enseignement des leçons ou encore au moment des phases de travail individuel, il est considérable de souligner que ces phases se sont avérées relativement courtes, dû à des techniques de gestion de classe qui ont été nécessaires de déployer. En somme, l'enseignante n'a pas été en mesure de mettre en application la séquence qui fut initialement prévue lors de la phase de planification de cette période, occasionnant par le fait même des interventions spontanées qui modifièrent le déroulement anticipé. Quant à l'observation des pratiques d'adaptation de l'enseignement mises en œuvre, en s'appuyant sur les propos initialement rapportés par l'enseignante, celles-ci se sont apparentées à être davantage de l'ordre de la guidance et du contrôle de par leur nature.

4.3.2 ANALYSE DE LA SÉANCE 2

4.3.2.1 PRISE DE CONTACT ET ENTREVUE PRÉSÉANCE

L'entrevue préséance réalisée lors de la deuxième séance s'est d'abord orientée vers le déroulement anticipé de la période. D'emblée, des précisions ont d'abord été apportées quant au

retour sur la séance précédente, phase que l'enseignante souhaite exécuter en vue d'éveiller les connaissances antérieures des élèves. En ce sens, elle affirma : « *Mon plan [...] c'est qu'on va revenir sur la matière, je leur ai fait une espèce de schéma, moi je fonctionne beaucoup par schémas d'idées, fait que c'est comme pour les replacer, il faut toujours qu'ils rouvrent leur cerveau à l'histoire puis là où est-ce qu'ils étaient rendus* » (01:12). Puis, l'enseignante expliqua que la correction de la leçon précédemment enseignée allait subséquemment s'enchaîner, en précisant l'importance de certaines questions qui furent complétées par les élèves et en y apportant des explications supplémentaires. Ensuite, il sera question d'une phase d'enseignement, soit l'introduction d'une nouvelle leçon, jumelée à des exercices en lien avec la nouvelle matière abordée. L'enseignante précisa : « *Je vais commencer le cours sur débattre au parlement dans la presse, donc la leçon 3, donc encore là lire, souligner, « focuser » sur l'essentiel, là à ce moment-là je sais pas où est-ce que... il y en a qui ont pas mal avancé, donc je devrais faire le numéro un avec eux, puis après ça les laisser libres pour faire 2-3-4-5 par eux-mêmes [...], puis ils vont faire l'opération intellectuelle de la page 191 [...] ça je vais les faire pratiquer ça en équipe, en équipe parce qu'il y en a qui l'ont très bien, puis il y en a d'autres que c'est dont difficile [...]* » (02:05). À la lumière de ces propos, il sera également question d'une phase de travail individuel, suivie d'une phase de travail en équipe, le tout réalisé à l'intérieur du cahier d'apprentissage de l'élève. Pour terminer, quant au sujet abordé en lien avec l'anticipation de pratiques d'adaptation de l'enseignement, l'enseignante affirma : « *Je m'adapte toujours en cours de route selon les besoins puis selon leur niveau. Là, c'est le matin, ils vont peut-être être plus disposés [...], mais peut-être un peu réactifs par rapport au fait qu'il faut accélérer la matière [...] déjà qu'il y en a qui ont beaucoup de misère, j'ai huit (8) échecs, donc là déjà le dernier examen était difficile, donc là c'est comme tu nous demandes de courir encore plus vite puis on a de la misère à te rattraper [...]* » (03:08). Par conséquent, l'enseignante avança qu'elle allait ajuster ses pratiques selon les différents besoins qui seront manifestés par les élèves de manière spontanée.

4.3.2.2 L'OBSERVATION

En ce qui a trait à l'observation de la deuxième séance, il convient d'abord de dresser la séquence des événements accompagnée de repères temporels.

Tableau 13 : Découpage du déroulement de la séance (Classe C – Séance 2)

Repères temporels	CLASSE C Déroulement de la séance 2 (découpage)
De 12:32 à 22:42	Retour sur la séance précédente.
De 23:00 à 28:25	Correction du travail individuel effectué lors de la séance précédente.
De 28:45 à 37:29	Enseignement magistral de la nouvelle leçon abordée pour cette séance.
De 38:10 à 47:10	Travail individuel à l'intérieur du cahier d'apprentissage.
De 48 :00 à 01:10:35	Travail en équipe à l'intérieur du cahier d'apprentissage.
De 01:10:40 à 01:18:57	Correction du travail individuel.

Dans un premier temps, tel que mentionné lors de l'entrevue préséance, l'enseignante fit un **retour** sur les concepts qui furent abordés lors de la **séance précédente**. À l'aide d'un schéma dessiné au tableau blanc, elle effectua un retour en lien avec la hiérarchisation du système politique en s'y référant étroitement. De ce fait, il est possible de comparer l'emploi de cette méthode aux principes se rapportant à ceux de la carte conceptuelle, qui selon Meyer (2010), s'avèrent « [...] une représentation écrite, organisée et hiérarchisée d'un ensemble de concepts [...] » (p. 37) et qui permettent de « [...] planifier et gérer l'information, d'augmenter le potentiel de réussite de l'étudiant et de mettre rapidement en lien ses connaissances » (p. 37). En ce sens, l'enseignante fit l'usage d'un outil susceptible de rejoindre tout le groupe, de par son utilisation variée et qui s'appuie sur des profils d'apprentissages qui sont différents chez les élèves, faisant de ce fait allusion aux principes de la différenciation pédagogique (Tardif, 2005).

Dans un deuxième temps, la **correction du travail individuel** effectué lors de la séance précédente s'est poursuivie et l'enseignante afficha les pages en question au TNI afin de dévoiler les réponses une à une et également dans l'optique de procéder à des clarifications. En plus des explications supplémentaires, l'enseignante guida les élèves dans l'écriture de leurs réponses. En effet, celle-ci reformula certaines réponses afin qu'elles s'avèrent plus compréhensibles et concises pour les élèves, contrairement aux réponses formulées par le guide d'enseignement de l'enseignante. En voici un exemple : « *Quelle décision prend le parlement britannique au sujet de la langue utilisée au parlement ? C'est tu nécessaire d'écrire tout ça ? Marquez choisit l'anglais* » (23 33). Ensuite, à l'aide du contenu affiché au TNI, l'enseignante procéda à l'**enseignement magistral** de la nouvelle leçon abordée pour cette séance. D'abord, elle invita des élèves volontaires à lire le contenu et par la suite à mettre en évidence simultanément avec tout le groupe les passages qui, selon elle, s'avèrent importants à retenir. Toutefois, elle procéda elle-même à la lecture du contenu puisqu'aucun élève ne s'est prononcé. En les questionnant à quelques reprises à titre d'animation, l'enseignante procéda à l'enseignement de la nouvelle leçon en ajoutant des commentaires ayant pour but l'éclaircissement des concepts abordés. Elle se servit également du tableau blanc sur lequel était dessiné le schéma utilisé antérieurement afin d'y ajouter certains mots clés conjointement avec la poursuite de l'enseignement en cours. Subséquemment, la séance s'est poursuivie par une phase de **travail individuel** de quelques minutes, suivie par une **phase de travail réalisée en équipe**, les deux ayant pour but de répondre à des questions à l'intérieur du cahier d'apprentissage de l'élève. À propos du travail individuel, l'enseignante réalisa d'abord avec les élèves le premier numéro demandé, puisqu'elle voulait s'assurer de la compréhension de tout le groupe. Elle demanda même aux élèves d'encercler le numéro avec un crayon de couleur afin de le mettre en évidence dû à son importance. Puis, ayant pratiquement tous terminé le travail individuel, les élèves changèrent de place dans la classe afin de retrouver leurs camarades de travail. L'enseignante étant située à son bureau à l'avant, répondit aux différentes questions des élèves qui se déplacèrent auprès d'elle pour y trouver des explications en rapport avec leurs interrogations. Aussi, l'enseignante prit quelques minutes afin de circuler dans la classe, faisant ainsi preuve de

vigilance auprès du groupe en veillant au bon déroulement de ces phases de travail et en répondant à quelques questions au passage. De ce fait, se rapportant à la typologie des pratiques d'adaptation de l'enseignement selon Denis, Lison et Lépine (2013), le groupement des pairs exécuté lors de cette phase de travail permit aux élèves de bénéficier d'une aide supplémentaire, en raison du soutien apporté par leurs camarades. En somme, la deuxième séance d'observation s'est conclue par l'ajout spontané d'une dernière phase, c'est-à-dire qui n'a pas été prévue et discutée lors de l'entrevue initiale, soit la **correction du travail individuel**. De manière semblable à celle effectuée antérieurement, l'enseignante afficha le contenu du travail au TNI et procéda au dévoilement des réponses une à une. Les élèves, pour leur part, étaient invités à procéder à l'écriture des réponses, accompagnées d'explications supplémentaires et d'éclaircissements de la part de l'enseignante.

4.3.2.3 ENTREVUE POSTSÉANCE ET CONCLUSION PARTIELLE DE LA SÉANCE 2

En ce qui a trait à l'entrevue postséance faisant l'objet de la deuxième séance d'observation, les impressions de l'enseignante se sont d'abord orientées vers le fait que la conduite des élèves s'est avérée, selon elle, davantage axée sur les apprentissages, contrairement à la première séance d'observation qui fut interrompue à plusieurs reprises en raison de comportements perturbateurs chez certains élèves. De ce fait, elle souligna avoir apprécié davantage le climat de cette période-ci. Toutefois, lors du travail en équipe, l'enseignante déplora le fait que certains élèves s'adonnèrent à des conversations hors contexte qui sont venues perturber, dans certains cas, le cours de la phase de travail. Néanmoins, le déroulement prévu initialement par l'enseignante s'est orchestré adéquatement à l'intérieur de la séquence mise en œuvre par l'enseignante, à l'exception de la dernière phase, soit la correction du travail individuel. À propos des pratiques d'adaptation de l'enseignement relatées au cours de cette période, qui rappelons-le se sont avérées spontanées et qui se rapportèrent davantage au concept de flexibilité pédagogique précédemment abordé, l'enseignante employa principalement celles se rapportant à la guidance et au contrôle, ainsi qu'au groupement des élèves, de par le fait qu'elle fit preuve d'attention et de

vigilance lors des phases de travail, ainsi que le fait d'avoir procédé au groupement des élèves afin de leur apporter une aide provenant de leurs collègues avec qui ils se groupèrent pour accomplir la tâche.

4.3.3 ANALYSE DE LA SÉANCE 3

4.3.3.1 PRISE DE CONTACT ET ENTREVUE PRÉSÉANCE

Concernant l'entrevue préséance en ce qui a trait à la troisième séance d'observation, l'enseignante fut d'abord questionnée à propos de ses intentions concernant le déroulement de la période. En premier lieu, un retour sur la séance précédente est prévu, et ce, afin que les élèves puissent se remémorer les concepts qui furent abordés précédemment, puis en vue de susciter un éveil aux nouvelles leçons enseignées pour cette séance, c'est-à-dire aux deux leçons. En résumé, un retour sera d'abord effectué, suivi de l'enseignement magistral de la première leçon. Puis, préalablement à l'enseignement de la deuxième leçon, des capsules vidéo seront diffusées au TNI. L'enseignante affirma : « *J'ai quelques petits vidéos, des vidéos d'une minute et demie, comme pour un petit peu alléger le cours, mais aussi pour leur donner un visuel et le sujet c'est la guerre de 1812 avec les États-Unis, donc ça va mettre un peu d'action* » (05:20). Finalement, comme démontré au cours des deux dernières séances d'observation précédentes, suite à l'enseignement magistral du nouveau contenu, s'en suit des exercices à l'intérieur du cahier d'apprentissage de l'élève afin de consolider les nouveaux apprentissages. Pour cette séance, l'enseignante affirma que cette tâche allait se dérouler de manière individuelle et que la correction de ces mêmes exercices suivra lors des dernières minutes du cours. En ce qui concerne les pratiques d'adaptation de l'enseignement, aucune adaptation générale ou spécifique ne fut prévue pour cette période.

4.3.3.2 L'OBSERVATION

En ce qui a trait à l'observation de la troisième séance, il convient de dresser la séquence des événements accompagnée de repères temporels.

Tableau 14 : Découpage du déroulement de la séance (Classe C – Séance 3)

Repères temporels	CLASSE C Déroulement de la séance 3 (découpage)
De 05:45 à 12:38	Retour sur la séance précédente.
De 13:10 à 25:14	Enseignement magistral de la première leçon.
De 25:53 à 42:38	Diffusion de capsules vidéo en lien avec le contenu abordé précédemment.
De 42:59 à 50:23	Enseignement magistral de la deuxième leçon.
De 50:45 à 01:04:52	Travail individuel à l'intérieur du cahier d'apprentissage.
De 01:05:03 à 01:13:23	Correction du travail individuel.

D'abord, à propos du **retour** effectué en lien avec les concepts qui furent abordés à la **séance précédente**, l'enseignante utilisa le même schéma se rapportant à la hiérarchisation du système politique qu'elle dessina antérieurement lors de la deuxième séance observée. Cette fois, elle s'assura de laisser des espaces non complétés afin que les élèves puissent achever le schéma conjointement avec elle. Elle demanda : « *Je reviens avec mon schéma ici, aidez-moi à le remplir* » (07:44). Puis, celle-ci questionna également les élèves afin de faire la lumière sur certains termes se retrouvant à l'intérieur du schéma. Par exemple, elle interrogea les élèves : « *Parlementarisme... qu'est-ce que ça voulait dire encore ? Est-ce qu'on s'en souvient ?* » (08 :28), « *Comment ça s'appelle la place [...] la place où est-ce qu'on a des députés qui vont siéger pis qui vont pouvoir voter les lois ?* » (09:19), « [...] *C'est cinquante députés-là, qui sont-ils ?* » (10:14), etc. De ce fait, l'enseignante se référa une fois de plus aux principes se rapportant à ceux de la différenciation pédagogique tels que décrits à la deuxième séance d'observation. Ultérieurement,

l'enseignement magistral de la première leçon abordée pour cette séance s'est ensuivi. Les pages du cahier d'apprentissage de l'élève étant affichées au TNI, l'enseignante procéda à la lecture des passages se rattachant à la nouvelle matière et demanda également aux élèves de surligner les passages qu'elle mit en couleur au tableau. Simultanément, l'enseignante fournit des explications supplémentaires afin que les élèves soient en mesure de concevoir et de comprendre davantage les passages lus. De plus, l'enseignante questionna les élèves au cours de la phase d'enseignement, stimulant de ce fait une légère participation de leur part. L'enseignement de la première leçon achevée, la période se poursuivit ensuite avec la diffusion de **capsules vidéo** ayant pour objet des notions abordées précédemment. Suite à la diffusion d'une première capsule, l'enseignante prit quelques minutes afin d'effectuer un retour résumant le contenu abordé et également afin de questionner les élèves, faisant ainsi preuve de guidance et de contrôle de par le fait qu'elle s'assura d'effectuer un retour sur la matière en donnant des explications supplémentaires aux élèves (Denis, Lison et Lépine, 2013). Pareillement, suite à la diffusion de la deuxième, troisième, quatrième et cinquième capsule vidéo, l'enseignante mit en œuvre les mêmes scénarios en résumant le contenu et en questionnant les élèves.

Par la suite, **l'enseignement magistral de la deuxième leçon** succéda la diffusion des capsules vidéo. Toujours à l'aide du TNI, l'enseignante afficha le contenu abordé afin d'effectuer sa tâche d'enseignement magistral et afin de surligner des passages jugés importants, de manière semblable aux moyens mis en œuvre pour y arriver antérieurement. Des explications furent également fournies aux élèves à titre d'éclaircissement de la matière. S'est ensuite ensuivi, comme habituellement démontré au cours des périodes d'observation précédentes, le **travail individuel à l'intérieur du cahier d'apprentissage** de l'élève. Au cours de cette même phase, l'enseignante se trouva assise à son bureau au-devant la classe, demeurant à la disposition des élèves en cas de questionnements et jetant certains coups d'œil à l'avancement général du travail, ce qui démontra qu'elle fit preuve une seconde fois de guidance et de contrôle en étant vigilante en ce qui a trait aux besoins des élèves (Denis, Lison et Lépine, 2013). À tour de rôle, certains élèves se déplacèrent afin de poser des questions à l'enseignante qui livra des explications supplémentaires nécessaires

à la réflexion. Puis, elle circula également dans la classe afin de s'assurer de l'avancement de ce même travail. Enfin, la période s'est conclue avec la **correction** en grand groupe **du travail individuel**. À l'aide des pages ciblées affichées au TNI, l'enseignante procéda à la correction du travail en dévoilant les réponses une à une. Les élèves furent ainsi invités à corriger les réponses erronées ou incomplètes, ou encore à noter des compléments d'information fournis par l'enseignante.

4.3.3.3 ENTREVUE POSTSÉANCE ET CONCLUSION PARTIELLE DE LA SÉANCE 3

D'abord à la lumière des données recueillies au terme de l'entrevue postséance réalisée auprès de l'enseignante suite à la période d'observation en classe, celle-ci affirma : « *Ça c'est très bien passé, je trouve que... au niveau de la matière, ce que j'aurais aimé, c'est avoir plus de temps pour faire les exercices par eux-mêmes, mais là, je manquais de temps. Il fallait que je corrige là, puis c'est sûr que les vidéos ont empiété sur le temps de travail, mais il fallait* » (01:28:02). En ce sens, l'enseignante s'ajusta spontanément au cours de la période afin que le déroulement qui fut initialement prévu puisse avoir lieu dans son entièreté. De plus, celle-ci utilisa le TNI à bon escient afin de procéder à la diffusion de capsules vidéo, de par le fait qu'un aspect plus visuel fut apporté aux explications données. Puis, la forme de pratique adaptative qui a été soulevée lors de l'analyse de cette séance démontre que l'enseignante a fait preuve de guidance et de contrôle au cours de la séquence des événements en étant attentive aux différents besoins manifestés par les élèves, sans toutefois avoir été initialement prévue, c'est-à-dire qu'elle ajusta ses pratiques spontanément aux moments opportuns, ce qui fut également le cas lors de l'observation des deux dernières séances. En somme, il est possible de constater qu'une régularité au sein des pratiques d'adaptation de l'enseignement (non planifiées) mises en œuvre par l'enseignante en ce qui a trait à l'analyse des trois dernières séances relève principalement de la guidance et du contrôle (Denis, Lison et Lépine, 2013).

CHAPITRE 5 : DISCUSSION

Le chapitre suivant porte sur la discussion des résultats obtenus dans le cadre de la présente recherche ayant pour objectifs de déterminer les pratiques d'adaptation de l'enseignement exercés par les enseignants d'histoire du Québec et du Canada au secondaire en classe ordinaire, d'ordre générale ou spécifique, visant à soutenir tous les élèves ou plus particulièrement les élèves HDAA. En premier lieu, il sera question de la discussion des résultats en ce qui a trait aux pratiques d'adaptation de l'enseignement, telles que catégorisées par Denis, Lison et Lépine (2013) et qui furent présentées et analysées au précédent chapitre. En deuxième lieu, les résultats relatifs aux adaptations d'ordre générales et spécifiques seront soumis à la discussion. Finalement, il sera question des apports ainsi que des limites de la recherche, puis seront présentées de nouvelles prospectives en rapport avec les constats qui se dégagent de l'analyse de ces résultats.

5.1 DISCUSSION DES RÉSULTATS CONCERNANT LES PRATIQUES D'ADAPTATION DE L'ENSEIGNEMENT

D'une part, en ce qui a trait aux pratiques d'adaptation de l'enseignement, particulières à un contexte de l'enseignement de l'histoire et à la lumière de l'analyse des différentes entrevues réalisées auprès des trois enseignantes, jointes aux neuf observations en classe, il est d'abord possible de constater, en référence à la typologie élaborée par Denis, Lison et Lépine (2013), que l'accomplissement des gestes de guidance et de contrôle se sont avérés les plus fréquents au sein de cette recherche. En effet, tel qu'illustré au tableau 4, les gestes de guidance et de contrôle furent exécutés par chaque enseignante, au cours de chaque séance. Parfois jumelés au renforcement et au groupement des élèves, les gestes adaptatifs mis en œuvre se sont essentiellement illustrés au sein de la pratique de guidance et de contrôle. De concert avec les résultats de recherche de Denis, Lison et Lépine (2013) ayant pour objet les pratiques préconisées d'adaptation de l'enseignement en situation d'inclusion scolaire des élèves ayant une dyslexie, les gestes de guidance et de contrôle semblent répandus chez les enseignants, se divisant en deux catégories, soit ceux au cœur de la période régulière d'enseignement et ceux à l'extérieur de celle-ci.

Concernant la présente recherche, il est important de mentionner que seules les pratiques d'adaptation de l'enseignement exécutées lors de la période régulière d'enseignement furent analysées. En somme, il apparaît que les gestes adaptatifs de guidance et de contrôle sont les plus prédominants parmi la typologie de Denis, Lison et Lépine (2013) utilisée pour les fins de cette recherche.

Tableau 15 : Pratiques d'adaptation de l'enseignement répertoriées selon chaque classe.

Typologie des pratiques d'adaptation de l'enseignement selon Denis, Lison et Lépine (2013).	CLASSE A			CLASSE B			CLASSE C		
	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 1	Séance 2	Séance 3
1) Adaptation de l'environnement de travail de l'élève									
2) Adaptation des consignes (de la prescription)									
3) Adaptation dans l'exécution de la tâche									
4) Adaptation du matériel d'enseignement									
5) Adaptation des parcours									
6) Groupement des élèves (aide par les pairs)						X		X	
7) Guidance et contrôle	X	X	X	X	X	X	X	X	X
8) Apport méthodologique et métacognitif									
9) Adaptation de l'évaluation									
10) Renforcement		X							

D'autre part, certains gestes mis en lumière lors de l'analyse des résultats de cette recherche ont permis d'avancer qu'une part d'entre eux se sont davantage rattachés aux

fondements de la flexibilité pédagogique tels qu'expliqués par le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, préférablement à ceux des pratiques d'adaptation de l'enseignement. Certes, rappelons que le MELS (2014) avance que la flexibilité pédagogique « vise à permettre à tous les élèves de réaliser les activités proposées en classe et de progresser dans leurs apprentissages au regard du PFEQ correspondant au niveau du groupe-classe » (p.3). En ce sens, se traduisant comme étant une forme de guidance orchestrée par l'enseignant, des initiatives spontanées ayant comme essence les assises de la flexibilité pédagogique furent davantage exécutées au terme de l'analyse de cette recherche. Par conséquent, en s'adressant à tous les élèves et en ne modifiant « [...] ni le niveau de difficulté des tâches à accomplir ni les critères d'évaluation des compétences visées ou les exigences à remplir » (Lebossé, 2017, p. 57), il est possible d'avancer que la flexibilité pédagogique, n'étant toutefois pas planifiée par les enseignantes, s'est davantage illustrée contrairement aux pratiques d'adaptation de l'enseignement. Néanmoins, il est nécessaire de souligner qu'une certaine préoccupation en ce qui a trait aux différentes stratégies de lecture fut répertoriée au sein de l'analyse des résultats. En effet, les enseignantes ont suggéré à plusieurs reprises à l'ensemble des élèves de leur classe, entre autres lors de tâches impliquant un certain niveau de compréhension de texte, des stratégies susceptibles de favoriser une meilleure compréhension, telles que le fait de souligner les passages importants d'un texte et de donner des explications supplémentaires quant au vocabulaire qui s'y retrouve.

De plus, l'analyse des entrevues permet d'avancer qu'une méconnaissance des pratiques d'adaptation de l'enseignement semble prévaloir chez les participantes de cette recherche actuelle. En fait, certaines déclarations des enseignantes semblent démontrer une réelle incompréhension des besoins des élèves, limitant de ce fait l'application consciente des pratiques d'adaptation de l'enseignement. Rappelons à cet effet les propos de l'enseignante de la classe C qui en témoignent lorsque questionnée à ce sujet : « *Je sais qu'il y a un élève qui a constamment un ordinateur, après ça il y en a un autre aussi qui est ciblé comme avoir la possibilité d'avoir de l'aide, il y en a plusieurs dans ce groupe là si je pense en français, en math, ils ont des tiers de temps de plus, ils ont des*

mesures, des plans d'intervention [...] dans ma matière, je suis au courant de ceux qui ont de la difficulté, mais je sais pas précisément qu'est-ce qu'ils ont au juste puis c'est quoi leur problématique, comme lui avec l'ordinateur c'est au niveau de l'écriture, mais c'est quoi le nom qu'il a exactement ça porte tous des termes, je me suis pas aventurée là-dedans » (06:33). À la lumière de ces propos, il est juste de constater qu'une méconnaissance des besoins des élèves est présente. Ainsi, le fait que les enseignantes posent des gestes spontanés en classe s'adressant à tout le groupe afin de répondre aux besoins des élèves semble justifié. Rapportons les propos des enseignantes de la classe B et C qui en témoignent : « *Habituellement c'est plus de groupe parce que comme je vous dis aussi j'enseigne plusieurs matières en même temps, donc on ne peut pas faire pour chaque élève, on n'a pas le temps, même si on voudrait [...] on ne peut pas faire individuellement le temps ne nous le permet pas, même si on voudrait le faire [...] moi j'ai l'habitude de circuler dans la classe, je vais voir les élèves, quand ils ont des questions ils ne se gênent pas [...]* » (13:02), « *Je m'adapte toujours en cours de route selon les besoins puis selon leur niveau [...]* » (03:08). Dans une autre logique, de concert avec les résultats d'une recherche collaborative menée auprès d'enseignants s'intéressant à leurs pratiques pédagogiques au sein de la classe, portant une attention particulière à la planification de l'enseignement en fonction de la diversité des besoins des élèves (Bergeron, 2016), les constats sont les mêmes. Selon les conclusions de cette recherche, « 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 » (p. 109). En ce sens, au sein de cette recherche, il semble juste d'énoncer que la réalisation de tous les gestes adaptatifs relatés en classe s'avère d'ordre spontané, puisqu'aucun ne fut préalablement planifié dans le but de répondre à des besoins spécifiques chez les élèves HDAA.

Dans le même ordre d'idées, une recherche menée par Coté (2015) ayant pour but l'analyse des pratiques d'adaptation de l'enseignement des mathématiques en contexte de collaboration et de coenseignement révèle des constats semblables quant à la nature spontanée

des gestes adaptatifs de cette recherche. Coté (2015) déclare : « Les conclusions qu'il est possible de tirer à la lumière des résultats et analyses des aides et interventions observées démontrent que celles-ci ont été effectuées de manière spontanée et réactive, sans avoir été concrètement planifiées préalablement » (p. 294). Cela conduit à porter une réflexion importante sur le processus décisionnel des enseignants en ce qui a trait à la mise en œuvre spontanée des pratiques d'adaptation de l'enseignement, dans le cas où ceux-ci font face à une diversité importante d'élèves au sein de leur classe.

5.2 DISCUSSION DES RÉSULTATS RELATIFS AUX ADAPTATIONS GÉNÉRALES ET SPÉCIFIQUES

Tel que détaillé par Nootens (2010), rappelons que les pratiques d'adaptation de l'enseignement sont caractérisées par leur division en deux catégories distinctes, soit les adaptations générales et les adaptations spécifiques. Les adaptations générales visant « à permettre cette gestion des différences entre les élèves » et servant « de structure souple grâce à laquelle les interventions spécifiques peuvent avoir lieu » (Nootens, 2010, p. 79) sont ainsi décrites. Les adaptations spécifiques, pour leur part, se distinguent des adaptations générales en raison de leurs natures individuelles. Elles sont des interventions spécialisées mises en œuvre par l'enseignant, à l'intention de l'élève en difficulté. Elles se sont avérées des ancrages théoriques considérables pour les fins de cette recherche. S'intéressant ainsi à cette théorie, une attention particulière fut portée à cette catégorisation des pratiques lors de l'analyse des résultats. Ceux-ci démontrent que les adaptations d'ordre spécifique n'ont pas été répertoriées, révélant ainsi un nouveau constat au cœur de cette recherche. Dans les faits, le dépouillement des données dévoile qu'aucune adaptation spécifique n'a été déclarée ou observée au cours de l'analyse des résultats, seules les adaptations dites générales ont pu être relatées. En d'autres termes, les pratiques d'adaptation de l'enseignement rapportées se sont uniquement adressées à l'ensemble du groupe, témoignant ainsi du caractère général de cette recherche, soit des gestes adaptatifs spontanés qui

collectivement sont destinés à répondre aux besoins des élèves qui émergent lors de la période régulière d'enseignement.

5.3 APPORTS ET LIMITES DE LA RECHERCHE

De manière générale, plusieurs recherches se sont illustrées au cours des dernières années quant à l'étude des enseignants et de leurs pratiques pédagogiques, entre autres au cœur d'un système scolaire québécois visant de plus en plus la mise œuvre de pratiques inclusives, ayant pour but de favoriser une éducation visant la réussite de tous (Lebossé, 2017). En ce qui a trait aux visées de cette recherche, les pratiques d'adaptation de l'enseignement orchestrées en contexte de classe furent retenues afin de faire l'objet d'un approfondissement destiné à rendre compte de la réalité actuelle qui règne au sein d'une salle de classe ordinaire de niveau secondaire à laquelle participent des élèves qui ont des besoins particuliers. Plus précisément, le domaine d'enseignement de l'histoire a été retenu en raison des maintes difficultés qui sont rattachées à sa réussite, notamment en ce qui concerne les faibles résultats de l'épreuve ministérielle (Pageau, 2016). De ce fait, cette recherche représente une contribution authentique à l'avancement des connaissances réunissant les assises théoriques quant à la mise en œuvre des pratiques d'adaptation de l'enseignement et la discipline scolaire de l'histoire. Selon les éléments relatés, cette recherche a permis d'éclairer la situation actuelle en posant un regard sur les pratiques d'enseignement qui sont déployées de la part des enseignants, considérant qu'ils sont confrontés à une diversité d'élèves sur laquelle il est de plus en plus important de se pencher.

Cette recherche comportait également certaines limites qu'il est nécessaire de reconnaître. Dans un premier temps, le fait qu'une incompréhension ou encore une méconnaissance des besoins individuels des élèves semblait se manifester chez les participantes entraîna une confusion lorsque les pratiques d'adaptation de l'enseignement furent discutées lors des entrevues semi-dirigées. En effet, étant donné qu'aucune adaptation générale ou spécifique n'a préalablement pas été planifiée, dû de manière possible au fait de méconnaître leurs fondements

ou leurs assises, il s'est avéré que les questions en lien avec ce sujet furent mises de côté au cours de l'avancement de la recherche lors des entrevues, dans le but de ne pas contribuer à une certaine démotivation de la part des participantes, entre autres attribuable au fait d'être confrontées à la répétition de questions à lesquelles elles ne sont pas en mesure de répondre. Dans un deuxième temps, le temps alloué aux entrevues semi-dirigées qui se déroulaient avant et après chaque séance observée s'est vu écourté à quelques reprises au cours de la collecte des données de cette présente recherche, dû à des contretemps qui sont survenus de manière imprévue chez les enseignantes, résultant parfois d'échanges courts et peu détaillés. Il aurait sans doute été intéressant de se pencher davantage sur la réflexion plus approfondie des enseignantes en leur donnant la possibilité de répondre aux questions de manière écrite lors de moments plus opportuns sélectionnés à leur convenance, sans faire face à un certain stress causé par le changement de période, de groupe d'élèves, ou encore des déplacements au sein de l'établissement. En outre, bien que les entrevues semi-dirigées ne se soient pas déroulées entièrement de manière escomptée, combinées avec l'observation en classe, les résultats de cette recherche permettent de mettre en lumière la mise en œuvre des pratiques d'adaptation de l'enseignement, et ce, au sein d'un contexte tout à fait naturel. Enfin, il est nécessaire de préciser, à titre de limite pour cette recherche, qu'il s'agit d'un nombre limité d'enseignants. Ainsi, le portrait de la situation décrite ne se veut pas une généralisation. Un échantillon de plus grande taille et davantage représentatif de la population pourrait mener à un portrait plus général de la situation et faire l'objet d'une réflexion plus approfondie sur le sujet.

5.4 PROSPECTIVES

Les constats qui émanent de cette recherche mènent à effectuer une réflexion à propos de nouvelles pistes qui pourraient s'avérer pertinentes d'approfondir en ce qui a trait aux pratiques d'adaptation de l'enseignement mises en œuvre en classe d'histoire, au cœur de classes hétérogènes, en présence d'élèves ayant des besoins particuliers ou considérés comme HDAA.

D'abord, un constat important se dégageant de cette recherche porte à supposer qu'une méconnaissance des besoins personnels et spécifiques des élèves à l'intérieur de la classe semble mettre un frein à la mise en œuvre de pratiques d'adaptation de l'enseignement. De ce fait, les enseignants semblent s'y prendre en fonction de leurs propres connaissances et expériences, bagage qui peut s'avérer insuffisant afin de répondre aux différents besoins manifestés par les élèves. En cohérence avec cette constatation, une étude menée par Nootens (2010) auprès d'enseignantes dites exemplaires révèle que les adaptations qui peuvent être apportées aux pratiques d'enseignement et qui sont mises en œuvre dans le but de répondre aux différents besoins de chaque élève quotidiennement ne peuvent être effectuées sans d'abord avoir une connaissance suffisante en ce qui a trait aux différents profils des apprenants. Elle affirme ainsi que « c'est donc en premier lieu sur une connaissance aiguisée et actualisée du profil et des besoins de chaque apprenant que repose l'instauration de mesures d'adaptation de l'enseignement potentiellement efficaces » (p. 239). Dans cette optique, il paraît primordial de mettre sur pied des dispositifs d'accompagnement des enseignants qui misent sur l'approfondissement des connaissances en termes de besoins particuliers chez l'élève en difficulté. À titre de développement professionnel pour les enseignants, la création de diverses formes de dispositifs d'accompagnement ayant pour but la compréhension des besoins nouveaux et changeants de leurs élèves ne peut que s'avérer bénéfique. Que ce soit par la compilation d'observations quotidiennes ou encore par la tenue de traces écrites témoignant de la performance de l'élève à l'intérieur de tâches réalisées en classe rendant compte de sa progression (Nootens, 2010), une connaissance approfondie de chaque élève est essentielle à la mise en place de mesures adaptatives.

De plus, à la lumière des résultats obtenus par le biais de cette recherche, il importe de se pencher sur l'ajustement des pratiques enseignantes. En effet, étant donné que les méthodes d'enseignement observées se sont rapprochées davantage du modèle pédagogique dit « traditionnel » et que celui-ci fait l'objet de plusieurs critiques, certains chercheurs le caractérisant « inadéquat » (Bireaud, 1990), voire même « inadapté » (Felouzis, 2003), dans l'optique de faire

place au changement et à l'innovation, il pourrait s'avérer intéressant de proposer aux enseignants des rencontres où ceux-ci sont invités à partager leur expérience et leurs savoirs. Méthode développée dans le but d'instaurer un espace collaboratif d'apprentissage, le « codéveloppement professionnel est une approche de formation qui mise sur le groupe et sur les interactions entre les participants pour favoriser l'atteinte de l'objectif fondamental : améliorer la pratique professionnelle » (Payette et Champagne, 2010, p. 7). Une communauté d'apprentissage qui partage les mêmes buts semble s'avérer un point de départ intéressant en vue d'un échange de savoirs pratiques, de même que théoriques. Dans un autre ordre d'idées, perpétuant la nécessité de soutenir le développement professionnel des enseignants, la conception universelle de l'apprentissage, ayant comme visée l'inclusion scolaire, pourrait s'avérer une voie à explorer, puisqu'elle postule que « chacun apprend différemment, ce qui implique le recours à des pratiques pédagogiques distinctes » et que « le professeur cherchera à varier, différencier, ses stratégies pédagogiques afin de rejoindre tous les types d'apprenants » (Belleau, 2015, p. 4). Sous cet angle, il en revient une fois de plus à tendre vers la transformation des pratiques enseignantes, constat soulevé au terme de cette recherche, en ayant comme but d'assurer la réussite du plus grand nombre d'apprenants. Que ce soit par le biais de communautés d'apprentissage axées sur le développement professionnel et le transfert des savoirs, ou encore par le biais d'une conception invitant les enseignants à renouveler leurs pratiques en posant un regard différent sur la diversité des élèves, chacune de ces voies leur permet de s'investir à l'intérieur d'une démarche susceptible de les outiller en vue d'un ajustement de leurs interventions pédagogiques.

Enfin, des études supplémentaires ayant comme visée le développement des pratiques d'adaptation de l'enseignement, nécessitant de ce fait la prise en compte de la diversité des élèves dans l'optique de répondre aux besoins individuels, s'avèrent des orientations indispensables en vue de recherches ultérieures. En effet, devant la difficulté à mettre en œuvre des pratiques qui nécessitent un investissement important afin de mener tous les élèves vers la réussite, un travail collaboratif s'avère un moyen à privilégier afin d'abolir certaines zones de vulnérabilité présentes chez les enseignants. À l'issue de cette réflexion, des pistes d'action ont été formulées, mais la

concrétisation de l'approfondissement des modalités possibles en ce qui concerne les pratiques d'adaptation de l'enseignement afin d'offrir une éducation plus inclusive est une responsabilité collective nécessaire de documenter.

CONCLUSION

Cette recherche de type descriptive-compréhensive aura permis de mettre en lumière, de décrire et de mieux comprendre la situation actuelle en ce qui a trait aux pratiques d'adaptation de l'enseignement qui se déploient pendant les cours d'histoire au secondaire, dans un contexte où la classe s'avère hétérogène, c'est-à-dire avec la présence d'élèves ayant des besoins particuliers ou HDAA. Pour clore cette recherche, il sera d'abord question d'effectuer un retour sur la problématique, puis également d'effectuer un retour sur les diverses positionnements théoriques, ainsi que les dispositifs méthodologiques qui furent employés. De plus, les principaux résultats qui furent présentés et les constats qui y sont liés et qui ont permis de formuler différentes recommandations susceptibles de détenir des répercussions positives sur les pratiques d'enseignement mises en œuvre en classe d'histoire seront mis en lumière.

En ce qui a trait d'abord à la problématique sur laquelle s'est appuyée cette recherche, celle-ci fait état du contexte dans lequel ont évolué les élèves québécois au fil des ans, c'est-à-dire un contexte où la diversité est de plus en plus présente et prise en compte, positionnant de ce fait les enseignants face à une réalité à la fois complexe et délicate. Ce premier chapitre a également fait état des difficultés que manifestent les élèves (HDAA ou non) en classe d'histoire au secondaire. Effectivement, face à de faibles résultats à l'épreuve unique, « un examen complexe et déconnecté des pratiques habituelles de la classe d'histoire » (Blouin, 2020, p. 1), il s'est avéré impératif de poser un regard sur les pratiques déployées par les enseignants afin de mieux saisir la nature de ce constat. Plus précisément, l'intérêt d'explorer les pratiques d'adaptation de l'enseignement s'est davantage démarqué, puisque l'inclusion scolaire étant la voie aujourd'hui privilégiée au Québec, « la nécessité d'adapter l'enseignement de la classe dite ordinaire pour y favoriser la réussite éducative des élèves en difficultés ne fait plus de doute » (Nootens, 2010, p. 258). C'est dans cet ordre d'idées que deux objectifs de recherche ont été formulés : 1) répertorier et analyser les pratiques d'adaptation de l'enseignement générales visant à soutenir les élèves de

la classe ; 2) répertorier et analyser les pratiques d'adaptation de l'enseignement spécifiques visant à soutenir l'élève HDAA.

Concernant le cadre théorique exposé, celui-ci aura permis de fonder cette recherche, entre autres par l'éclaircissement du concept des pratiques d'adaptation de l'enseignement, clé de voûte de cette étude. S'appuyant sur les diverses conceptions qui révèlent en somme que l'ajustement de l'enseignement à l'hétérogénéité de la classe, ainsi qu'aux besoins particuliers de l'élève en difficulté en contexte d'inclusion, demeure une issue favorable à la réussite de tous les élèves (Nootens, 2010). Par ailleurs, complémentaires à l'adaptation de l'enseignement, les adaptations générales et spécifiques furent détaillées, considérant le fait qu'elles s'avèrent essentielles à une véritable pédagogie de l'inclusion (Vienneau, 2006).

Par le biais d'entrevues semi-dirigées ainsi que l'observation en classe, les témoignages et pratiques d'enseignement de trois enseignantes d'histoire au secondaire ont été analysés. Au total, 18 entrevues et 9 séances d'observation en classe ont permis de concrétiser cette recherche et de dégager différents constats. En premier lieu, l'analyse des données recueillies démontre que les pratiques d'adaptation de l'enseignement qui sont déployées au sein de la classe résident généralement dans l'accomplissement des gestes de guidance et de contrôle, parfois jumelés au renforcement et au groupement des élèves (Denis, Lison et Lépine, 2010). De plus, celles-ci sont de nature spontanée, signifiant qu'elles n'ont pas été préalablement planifiées à l'intérieur de la séquence d'enseignement. Puis, en ce qui concerne les deux objectifs de recherche précédemment formulés, faisant référence aux adaptations générales et spécifiques, les résultats ont permis de mettre en évidence le fait que de manière générale, les gestes mis en œuvre par les enseignantes se sont adressés à l'ensemble des élèves de la classe, sans spécifiquement prendre en considération les élèves en difficulté ou HDAA. Dès lors, les analyses n'ont révélé aucune adaptation spécifique, seules les adaptations dites générales ont pu être relatées.

À la lumière de ces constats, il en vient donc à formuler différentes perspectives et à se questionner sur l'accompagnement des enseignants en ce qui a trait au développement de leurs compétences professionnelles en matière d'adaptation de l'enseignement. Il est nécessaire de soutenir l'exercice des formations continues axées sur le perfectionnement des pratiques enseignantes dans le but d'améliorer la situation actuelle et ainsi être en mesure de composer avec la diversité. Le Conseil supérieur de l'éducation (2017) abonde dans le même sens et affirme que « chaque classe est composée d'élèves avec des besoins différents » et qu' « il ne s'agit pas pour tous d'avoir une spécialisation en adaptation scolaire, mais d'être en mesure de mettre en œuvre des pratiques en matière de flexibilité, d'adaptation et de modification au sein d'une classe ordinaire » (p. 109). Cela implique de se pencher sur différents moyens pour y arriver et ainsi conduire à une meilleure compréhension de l'éducation inclusive.

BIBLIOGRAPHIE

- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Baribeau, C. et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative: usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45.
- Beauchemin, J. et Fahmy-Eid, N. (2014). *Le sens de l'histoire : pour une réforme du programme histoire et éducation à la citoyenneté de 3e et de 4e secondaire*. Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation du loisir et du sport.
- Beaulac, S., Pageau, D. (2009). *À la même école! : les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage évolution des effectifs et cheminement scolaire à l'école publique*. Québec (Province). Ministère de l'éducation du loisir et du sport. Accès au document via BANQ <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/1871279>
- Bélanger, N. et Duchesne, H. (2010). *Des écoles en mouvement : inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école*. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- Bélanger, S. (2006). Conditions favorisant l'inclusion scolaire. Attitudes des enseignantes du primaire. Dans N. Rousseau et C. Dionne, (dir.), *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire*. (p. 63-90). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Belleau, J. (2015). *Dossier CAPRES – La conception universelle de l'apprentissage (CUA)*, Québec, CAPRES. Tiré du site du CAPRES : <http://www.capres.ca/dossiers/la-conception-universelle-de-lapprentissage-cua/>
- Bergeron, L. (2016). *La planification de l'enseignement et la gestion pédagogique de la diversité des besoins des élèves en classe ordinaire: une recherche collaborative au primaire* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal] <http://depot-e.uqtr.ca/view/creators/Bergeron=3AL=E9na=3A=3A.html>.
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87-104.
- Bergeron, G. et St-Vincent, L. A. (2011). L'intégration scolaire au Québec: regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 272-295.
- Bireaud, A. (1990). *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*. Paris : Ed. d'organisation.
- Blouin, M. (2018). *Description des interventions adaptées en éducation musicale selon les principes de la différenciation pédagogique en contexte scolaire: application aux élèves du primaire ayant des problématiques d'anxiété*. Repéré à : <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/13353>.
- Blouin, L. (2020). *La nature de l'épreuve unique d'histoire, les facteurs de difficulté qui y sont associés, leurs influences sur la réussite et la place de la compétence à lire sur la réussite des élèves de quatrième secondaire* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi]. <https://constellation.uqac.ca/5433/>

- Boudreault, C. et al. (2014). Enseigner l'histoire aux élèves du secondaire ayant des TA : considérations et stratégies pédagogiques. Repéré à <https://www.taalecole.ca/adaptations/enseigner-lhistoire-au-secondaire/>
- Boutin, G. et Bessette, L. (2009). *Inclusion ou illusion? : élèves en difficulté en classe ordinaire : défis, limites, modalités*. Montréal: Éditions Nouvelles : Chronique sociale.
- Boutin, G., Bessette, L. et Dridi, H. (2015). *Rapport de recherche 2013-2015 : l'intégration scolaire telle que vécue par des enseignants dans des écoles du Québec (ISVEQ) : rapport final déposé le 21 décembre 2015 à la Fédération autonome de l'enseignement*. Montréal, Québec : Université du Québec à Montréal.
- Bru, M. et Maurice, J.-J. (2001). Les pratiques enseignantes : contributions plurielles. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 97-109.
- Chartrand, S. G. (2009). Compétences à mobiliser pour la compréhension et l'interprétation de manuels d'histoire du secondaire au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(2), 37-58.
- Chartrand, B. et Blaser, C. (2007). Quelles sont les pratiques enseignantes autour de l'écriture en histoire et en sciences ? Enquête dans les classes du secondaire au Québec. *Formation et profession*, 13(2), 33-36.
- Clanet, J. et Talbot, L. (2012). Analyse des pratiques d'enseignement: Éléments de cadrages théoriques et méthodologiques. *Phronesis*, 1(3), 4-18.
- Cyrenne, D., Larose, S., Duchesne, S., Smith, S., Harvey, M. et Boisclair-Châteauvert, G. (2014). *Perceptions de l'enseignement et réussite éducative au secondaire: une analyse comparative selon que les élèves aient été exposés ou non au renouveau pédagogique*. Rapport final déposé au Service de la recherche et de l'évaluation. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Chiasson-Desjardins, S. (2013). *Les pratiques pédagogiques des enseignants en histoire et éducation à la citoyenneté au premier cycle du secondaire dans le cadre d'un enseignement de concepts*. [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières] <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/6950/>
- Conseil supérieur de l'éducation (1991). *L'intégration des savoirs au secondaire : au cœur de la réussite éducative*. Québec, 57 p.
- Conseil supérieur de l'éducation (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves: s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire*. Québec, Le Conseil, 155 p.
- Côté, C. (2015). *Étude des pratiques sur l'adaptation de l'enseignement des mathématiques en contexte de collaboration et de coenseignement* [thèse de doctorat, Université du Québec à Chicoutimi] <https://constellation.uqac.ca/3358/>
- Dagenais, S. (1991). *Sciences humaines et méthodologie. Initiation pratique à la recherche*. Laval : Éditions Beauchemin.
- Deaudelin, C., Desjardins, J., Dezutter, O., Thomas, L., Caniveau, A., Lavoie, J., Bousadra, F. et Hébert, M. (2007). L'évaluation formative en contexte de renouveau pédagogique au primaire: analyse de pratiques au service de la réussite. *Les Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 10(1), 27-45.
- Deaudelin, C., Lefebvre, S., Brodeur, M., Mercier, J., Dussault, M. et Richer, J. (2005). Évolution des pratiques et des conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage et des TIC chez des enseignants du primaire en contexte de développement professionnel. *Revue des sciences de*

l'éducation, 31(1), 79-110.

- Denis, C. (2013). Pratiques déclarées d'adaptation de l'enseignement en contexte d'inclusion d'élèves ayant une dyslexie au deuxième cycle du secondaire [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke] <http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/6408>
- Denis, C., Lison, C. et Lépine, M. (2013). Pratiques déclarées d'adaptation de l'enseignement en contexte d'inclusion d'élèves de deuxième cycle du secondaire ayant une dyslexie. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16(1), 134-164.
- Deslauriers, J. P. (1991). *Recherche qualitative: guide pratique*. Montréal : McGraw-hill.
- Deslauriers, J. P. et Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, 85-111.
- Doré, R., Wagner, S. et Brunet, J.-P. (1996). *Réussir l'intégration scolaire : la déficience intellectuelle*. Montréal: Éditions Logiques.
- Ducharme, D. (2008). *L'inclusion en classe ordinaire des élèves à besoins éducatifs particuliers : proposition d'un cadre organisationnel*. Montréal: Marcel Didier inc.
- Duguet, A. et Morlaix, S. (2012). Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires : Quelle variété pour quelle efficacité? *Questions Vives*, 6(18), 93-110.
- Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative? *Le Libellio d'Aegis*, 7(4-Hiver), 47-58.
- Duquette, C. et Zanazanian, P. (2014). La différenciation en sciences sociales. Dans Éthier, M.-A., Lefrançois, D. et Demers, S. (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p. 359-380). Sainte-Foy, Canada : Multimondes.
- Duquette, C., Lauzon, M. et St-Gelais, S. (2018). Analyse de l'utilisation des sources iconographiques par les élèves québécois en contexte d'évaluation. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 7. Repéré à <https://doi.org/10.7202/1048363ar>
- Éthier, M. A., Cardin, J. F. et Lefrançois, D. (2011). *Enseigner et apprendre l'histoire*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Felouzis, G. (2003). *Les mutations actuelles de l'Université* (1re éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Horth, R. (1998). *Historique de l'adaptation scolaire au Québec*. Repéré à http://www.adaptationscolaire.net/themes/adapsco/documents/histo_as.pdf
- Fédération des syndicats de l'enseignement (2018). *Référentiel : les élèves à risque et HDAA*. Québec, FSE-CSQ.
- Ferretti, R. P., MacArthur, C. D. et Okolo, C. M. (2001). Teaching for historical understanding in inclusive classrooms. *Learning Disability Quarterly*, 24(1), 59-71.
- Ferretti, R. P., MacArthur, C. D. et Okolo, C. M. (2005). Misconceptions about History: Reflections on Teaching for Historical Understanding in an Inclusive Fifth-grade Classroom. *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, 18, 261-299. DOI: 10.1016/S0735-004X(05)18011-2.
- Fortin, F. et Gagnon, J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche: Méthodes quantitatives et qualitatives* (2e éd.). Montréal: Chenelière Éducation(1re éd. 1996).

- Fortin, F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche: Méthodes quantitatives et qualitatives* (3e éd.). Montréal: Chenelière Éducation(1re éd. 1996).
- Gardou, C. et Poizat, D. (2005). *École : comment passer de l'intégration à l'inclusion*. Ramonville-Saint-Agne (Haute-Garonne): Erès.
- Gombert, A. et Roussey, J.Y. (2007). L'Intégration en classe ordinaire d'élèves souffrant de troubles spécifiques sévères du langage écrit: Adaptations pédagogiques des enseignants de collège et de primaire. *Repères*, 35, 233-251.
- Goupil, G. (2007). *Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Hamel, T. (1984). Obligation scolaire et travail des enfants au Québec: 1900-1950. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 38(1), 39-58.
- Jaccoud, M. et Mayer, R. (1997). L'observation en situation et la recherche qualitative. Dans J. Poupart, J.-P.Deslauriers, L.-H.,Groulx, A., Laperrière, R., Mayer et A., Pires (Éds.) *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp.211-249). Montréal : Gaëtan Morin.
- Kalubi, J.-C. et al. (2015). *Portrait de la situation des EHDA au Québec (2000-2013) : une analyse multidimensionnelle des caractéristiques, besoins, réseaux de soutien et pistes d'innovation*. Montréal, Fondation Lucie et André Chagnon.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation: étapes et approches* (3e éd.). Saint-Laurent: Renouveau pédagogique.
- Karsenti, T. P. et al. (2015). *Analyse des facteurs explicatifs et des pistes de solution au phénomène du décrochage chez les nouveaux enseignants, et de son impact sur la réussite scolaire des élèves*. Rapport de recherche. Programme d'actions concertées. Persévérance et réussite scolaires.
- Lacroix, M.-E. et Potvin, P. (2009). *De l'intégration à l'inclusion scolaire des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Québec : Réseau d'information pour la réussite éducative (RIRE). Repéré à <http://rire.ctreq.qc.ca/de-l-integration-a-l-inclusion-scolaire-des-eleves-en-difficulte-d-adaptation-et-d-apprentissage-version-integrale/>
- Lautier, N. et Allieu-Mary, N. (2008). La didactique de l'histoire. *Revue française de pédagogie*, (1), 95-131.
- Lavoie, G. (2017). L'intervention auprès des élèves présentant des difficultés comportementales sous le prisme de l'éducation inclusive. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (1), 139-152.
- Leclerc, R. (1989). *Histoire de l'éducation au Québec : des origines à nos jours*. Sillery: R. Leclerc.
- Lefevre, G. (2005). L'accès aux pratiques d'enseignement à partir d'une double lecture de l'action. *Journal International des représentations sociales (JIRSO)*, vol.2, n°1. p.78-88. Montréal : UQAM.
- Lenoble, É. et Durazzi, D. (2014). *Troubles d'apprentissage chez l'enfant : comment savoir ? : écouter, observer, aider*. Paris: Centre hospitalier Sainte-Anne : Lavoisier.
- Lenoir, Y., Jean, V. et Morales-Gómez, A. (2015). L'analyse des pratiques d'enseignement effectives par la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative : le recours à la vidéoscopie. Dans Y. Lenoir et R. Esquiviel. *Méthodes en acte dans l'analyse des pratiques d'enseignement. Approches internationales*. Tome 1. (pp. 59-90). Groupe éditions éditeurs.

- Lenoir, Y. et Vanhulle, S. (2006). Étudier la pratique enseignante dans sa complexité: une exigence pour la recherche et la formation à l'enseignement. *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences*, 193-245.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Guérin.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Maheshwari, V.K. (2012). *Phases of teaching*. Repéré à <http://www.vkmaheshwari.com/WP/?p=424>.
- Marrou, H.I. (1964). *De la connaissance historique*. Paris, Seuil.
- Martin, A. J. (2012). Adaptability and learning. Dans N. M. Seel (ed.), *Encyclopedia of the sciences of learning* (pp. 90-92). Heidelberg, Germany : Springer.
- Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école. Matière à penser...* Montréal : L'Harmattan.
- Martineau, R. (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école: traité de didactique*. Québec : Presses universitaires du Québec.
- Martineau, S. et Gauthier, C. (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 467-496.
- Martinet, M. A., Raymond, D., Gauthier, C. (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations : les compétences professionnelles*. Québec: Ministère de l'éducation.
- Maulini, O., Benetti, A. C., Mugnier, C., Perrenoud, M., Progin, L., Veuthey, C. et Vincent, V. (2012). Qu'est-ce qu'une «bonne pratique»? Raison pédagogique et rapport à l'efficacité chez les futurs enseignants. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 6(18), 39-56.
- Meyer, P. (2010). Les cartes conceptuelles: un outil créatif en pédagogie. *Recherche en soins infirmiers*, (3), 35-41.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation (2003a). *Domaine de l'univers social : géographie, histoire et éducation à la citoyenneté*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport du Québec (2003b). *L'école, tout un programme, programme de formation au premier cycle du secondaire*, chapitre 7, p. 337-368.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2003c). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007a). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2007b). *Situations d'enseignement apprentissage et d'évaluation*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010). *Rencontres des partenaires en éducation. Document d'appui à la réflexion. Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique. (2011). *Supporting Students with Learning Disabilities: A Guide for Teachers*. Colombie-Britannique.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2014a). *Précisions sur la flexibilité pédagogique, les mesures d'adaptation et les modifications pour les élèves ayant des besoins particuliers*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/Precisions_flexibilite_pedagogique.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2014b). *Le sens de l'histoire : pour une réforme du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté de 3^e et 4^e secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/sens_de_histoire_s.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2015). *Les décrocheurs annuels des écoles secondaires du Québec. Bulletin statistique de l'éducation No 43*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2016). *Effectif scolaire EHDA par commission scolaire, pour les cinq dernières années*. Récupéré le 12 septembre 2016 du site du ministère : www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/daai/15-262_Decision_diff.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). *Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Québec, Le Ministère, 79 p.
- Morales-Gómez, A. et Lenoir, Y. (2015). Un dispositif méthodologique au cœur des recherches de la CRCIE : l'exemple de l'entrevue semi-dirigée de planification. Dans Y. Lenoir, et R. Esquivel (dir.), *Méthode en acte dans l'analyse des pratiques d'enseignement : approches internationales* (p. X-Y) Longueuil QC : Groupéditions Éditeurs.
- Nokes, J. D. (2013). *Building students' historical literacies: learning to read and reason with historical texts and evidence*. New-York: Routledge.
- Nootens, P. et Debeurme, G. (2004). Pour l'inclusion d'élèves en difficultés langagières: Quels besoins chez l'enseignant. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 15(1), 41-55.
- Nora, P. (2013). Difficile enseignement de l'histoire. *Le Débat*, (3), 3-6.
- Pageau, L. (2016). À quelles causes les élèves inscrits au cours d'été en histoire et éducation à la citoyenneté de quatrième secondaire attribueraient-ils leur échec à l'épreuve unique ministérielle ? [mémoire de maîtrise, Université Laval] <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/27286?locale=fr>
- Paillé, P. (2006). *La méthodologie qualitative: Postures de recherche et travail de terrain*. Paris : Armand Colin.
- Payette, A. et Champagne, C. (2010). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Pearson, S. A. (2008). *Case studies of four teachers: The openness of the tasks they implement, the adaptations they make, and the rationales they offer for adapting* (Doctoral dissertation, University of North Carolina at Greensboro).
- Pelletier, L. et Thomazet, S. (2019). Vers une société inclusive: diversité de formation et de pratiques innovantes. *La nouvelle revue. Éducation et société inclusives*, 85.
- Piot, T. et Joffray-Carré, C. (2015). Les méthodes de l'ergonomie cognitive appliquées à l'analyse de l'activité de l'enseignant dans la classe. Dans Y. Lenoir & R. Esquiviel. *Méthodes en acte dans l'analyse des pratiques d'enseignement. Approches internationales*. Tome 2. (pp. 255-274). Groupe éditions éditeurs.
- Plaisance, E., Belmont, B., Vérillon, A. et Schneider, C. (2007). Intégration ou inclusion? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (1), 159-164.
- Prud'Homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P. et Vienneau, R. (2016). *L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. De Boeck Supérieur.
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S. et Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation: réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 39(2), 6-22.
- Roberge, J. et Dubois, M. (2010). *Troubles d'apprentissage : pour comprendre et intervenir au cégep*. Centre collégial de développement de matériel didactique.
- Rousseau, N. (2010). *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (2e éd. ed.). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N. et Dionne, C. (2006). *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N., Dionne, C., Vézina, C. et Drouin, C. (2009). L'intégration scolaire d'enfants ayant une incapacité: perceptions des parents québécois. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 32(1), 34-59.
- 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*, 39(2), 145-164.
- Rousseau, N., Prud'homme, L. et Vienneau, R. (2010). C'est mon école à moi aussi... Caractéristiques essentielles de l'école inclusive. *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, 1-46.
- Savoie-Zajc, L. (2009a). Pédagogie et méthodes qualitatives. Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (3^e édition, p. 175-178). Paris : Armand Colin.
- Savoie-Zajc, L. (2009b). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (5^e éd.) (p. 337-360). Québec : Les Presses de l'Université du Québec (1^{re} éd. 1984).
- Statistique Canada. (2014, 3 décembre). L'Enquête canadienne sur l'incapacité, 2012. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-654-x/89-654-x2014003-fra.pdf>
- Talbot, L. (2012). Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces. *Questions Vives*, 6(18), 11-13.
- Talbot, L. et Arrieu-Mutel, A. (2012). Décrire, comprendre et expliquer les pratiques d'enseignement d'un professeur de lycée. *Éducation et didactique*, 6(13), 65-95.

- Tardif, N. (2005). La pédagogie différenciée au service de l'apprentissage. *Vie pédagogique*, 134(3), 21-24.
- Thériault, C. (2014). *Faciliter l'intégration et l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers* (3e édition. ed.). Montréal: Les Éditions Québec-Livres, une société de Québecor média.
- Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. *Le français aujourd'hui*, (1), 19-27.
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! *Revue des sciences de l'éducation*. 34(1), 123-139.
- Turcotte, C., Giguère, M. H. et Godbout, M. J. (2015). Une approche d'enseignement des stratégies de compréhension de lecture de textes courants auprès de jeunes lecteurs à risque d'échouer. *Language and literacy*, 17(1), 106-125.
- Université de Montréal (s.d.). Qu'est-ce que l'histoire ? Consulté le février 20, 2020, sur <https://histoire.umontreal.ca/departement/quest-ce-que-lhistoire/>
- Vérificateur général du Québec. (2004). Rapport à l'Assemblée nationale pour l'année 2003-2004, Tome 1.
- Vienneau, R. (2004). Impact de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (2^e éd.) (p. 125-152). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- 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*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Vinatier, I. et Altet, A. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Presses Universitaires de Rennes: Rennes.
- Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens: une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches qualitatives*, 3(3), 243-272.