

# La différenciation pédagogique : les pratiques d'enseignants en classe spéciale dédiée aux élèves ayant une déficience langagière

Joanne Caron-Piché, M.A  
Université de Montréal  
[joannecaronpiche@gmail.com](mailto:joannecaronpiche@gmail.com)

*Résumé: Les élèves ayant une déficience langagière obtiennent en très faible proportion leur diplôme d'études secondaires (MELS, 2010). Leurs importantes limitations langagières importantes nécessitent un enseignement répondant mieux à leurs besoins en différenciant les contenus, le matériel et l'environnement d'apprentissage. Jusqu'à présent, les enseignants différencient peu envers les élèves à besoins particuliers (Prud'homme, Dolbec & Guay, 2011). Cette étude décrira la mise en œuvre de pratiques différenciées en classe spéciale dédiée aux élèves ayant une déficience langagière au primaire. À l'aide du modèle d'analyse de l'activité enseignante de Goigoux (2007) et du cadre théorique sur le phénomène de Tomlinson (2004), la pratique différenciée sera mise en perspective selon les caractéristiques de l'école, de l'enseignant et des élèves (Grenier, 2013; Paré, 2011; Saulnier-Beaupré, 2012). Cette étude de cas multiple réalisée auprès de 4 à 6 enseignants participants permettra une analyse en profondeur du phénomène par un questionnaire, des entretiens, des observations, un journal de bord et des artefacts (Creswell, 2014; Yin, 2009). Les résultats permettront d'identifier des pratiques différenciées divergeant de celles étant retrouvées en classe ordinaire.*

*Mots-clés : déficience langagière, classe spéciale, différenciation pédagogique, étude de cas, analyse de pratique.*

*Mots-clés: déficience langagière, classe spéciale, différenciation pédagogique, étude de cas, analyse de pratique.*

*Abstract: Students with language impairment sparsely obtain their high-school diploma (MELS, 2010). Their severe language deficits require differentiated teaching as well as differentiated learning content, materials and environment to better meet their needs. Up to now, teachers slightly differentiate to students with particular needs (Prud'homme, Dolbec, & Guay, 2011). The objective of the present study is to describe how differentiated instruction practices are carried out by teachers in primary special classes dedicated for students with language impairment. Using the teaching activity analysis model from Goigoux (2007) and the framework of Tomlinson (2004), the differentiated teaching practice will be put into perspective according to the school, the teacher and the students' specification. (Grenier, 2013; Paré, 2011; Saulnier-Beaupré, 2012). A multiple case study among 4 to 6 participants will develop an in-depth analysis of the phenomena via a questionnaire, interviews, observations, logbook, and artefacts (Creswell, 2014; Yin, 2009). Results will help identify various differentiated practices different from those that can be found in regular classes.*

*Keywords: language impairment, special class, differentiated instruction, case study, practice analysis.*

## Une population scolaire à surveiller : les élèves ayant une déficience langagière

**M**algré une baisse de l'effectif total des élèves dans le réseau public au primaire entre 2002-2003 et 2009-2010, l'effectif des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (ÉHDAA) a augmenté de 20 % (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2010). Sous certaines conditions, la Loi sur l'instruction publique stipule que l'intégration scolaire est le moyen privilégié pour organiser les services éducatifs à l'intention des ÉHDAA (MELS, 2011). En 2009-2010, 70,5 % des élèves en difficulté étaient intégrés en classe ordinaire comparativement à 40,6 % pour les élèves handicapés (MELS, 2010). Nous pouvons constater que la sous-population d'élèves handicapés est moins intégrée en classe ordinaire (MELS, 2010). Leurs besoins plus importants ne peuvent alors être répondus par le contexte de la classe ordinaire. Parmi les codes reconnus par le MELS dans la catégorie des élèves handicapés, nous pouvons retrouver en plus grand nombre les élèves ayant une déficience langagière et les élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (MELS, 2009). Toutefois, les élèves ayant une déficience langagière seraient beaucoup plus nombreux.

En effet, pour le MELS, le code de difficulté 34 — *Déficience langagière* réfère à une dysphasie sévère, à un trouble primaire sévère du langage, à un trouble mixte sévère du langage ou à une dyspraxie verbale sévère (MELS, 2007). Afin d'obtenir ce code 34, les élèves doivent présenter une atteinte sévère à la sphère expressive en plus d'une atteinte moyenne à sévère à la sphère réceptive (MELS, 2007). Si un élève n'a pas une atteinte sévère à la sphère expressive, il sera relégué à la catégorie des élèves « à risque » dans une classe ordinaire sans mesure d'appui reconnue. Par conséquent, l'identification nominale de ces élèves ayant une déficience langagière moindre par le ministère n'est pas disponible. La population totale des élèves présentant une déficience langagière est plus importante que ce qu'indique le MELS. L'étude du contexte d'enseignement auprès de cette population est pertinente, car il n'en demeure pas moins que ces élèves présentent des besoins importants au plan langagier.

### *La classe spécialisée comme modèle de service pour l'enseignement*

Au Québec, l'offre des services éducatifs pour les élèves éprouvant des difficultés se présente sous la forme de plusieurs paliers de mesures spéciales de façon à optimiser la scolarisation des élèves dans le cadre le plus normal possible (Goupil, 2007; Trépanier, 2005). L'offre va de la classe ordinaire (niveau 1), à la classe spécialisée (niveau 3-4) jusqu'à l'enseignement à domicile (niveau 8). Les élèves ayant une déficience langagière sévère sont recommandés le plus souvent pour des classes spécialisées. Selon les données les plus récentes disponibles (2006-2007), 66 % d'entre eux étaient en classe spécialisée, 33 % en classe ordinaire et 0,4 %, en centre hospitalier ou d'accueil (MELS, 2008).

En théorie, si les retours en classe ordinaire sont possibles, on les observe plutôt rarement (Maertens, 2004). Cette situation peut être expliquée par le fait que les enfants placés en classe spéciale sont coupés des exigences de la classe ordinaire parce qu'ils se retrouvent uniquement face aux exigences adaptées ou modifiées, d'où la difficulté à réintégrer la classe ordinaire (Trépanier, 2005). Toutefois, la présente recherche ne tente point de remettre en question le type de placement favorisant le plus la réussite des élèves. Vienneau (2010) rappelle que la recherche sur l'inclusion scolaire qui tenterait de prouver la supériorité du placement en classe ordinaire ou spécialisée risque d'être remise en question, surtout si les études ne mettent pas de l'avant la manière dont le placement réussit à être efficace. Déjà, en 1996, Hocutt concluait de sa recension d'écrits que lorsqu'il est question de favoriser le développement des ÉHDAA, la qualité des approches pédagogiques et des interventions serait plus importante à considérer que le seul placement. Les recherches ont alors tout intérêt à se pencher sur les approches pédagogiques et les pratiques d'enseignement utilisées auprès des ÉHDAA en classe spécialisée, étant donné leur proportion croissante au Québec. Pourtant, d'un point de vue scientifique, le portrait de ces pratiques semble se constituer de plus en plus clairement pour le contexte d'intégration en classe ordinaire alors que celui de la classe spécialisée demeure absent.

### **Quelle solution s'offre?**

La différenciation pédagogique a été présentée comme l'un des moyens permettant de répondre aux besoins de tous les élèves et est même prescrite par le programme comme le moyen privilégié d'arriver à cette fin

(MELS, 2001). Des études ont permis de documenter ce changement dans les pratiques d'enseignement (Adami, 2004; Gauthier, 2011; Kirouac, 2010; Nootens & Debeurme, 2010; Nootens, Morin & Montesinos-Gelet, 2012; Paré, 2011; Prud'homme, Dolbec & Guay, 2011; Saulnier-Beaupré, 2012). Ces études ont permis de décrire les pratiques professionnelles diverses et les conceptions multiples associées au concept de différenciation. Elles soulèvent également la difficulté à définir clairement ce concept dans les écrits scientifiques et les difficultés méthodologiques rencontrées pour l'étudier.

De plus, aucune étude n'a été réalisée au Québec sur l'usage et la mise en œuvre de cette pratique dans les classes spécialisées qui accueillent des élèves aux besoins et aux caractéristiques hétérogènes et pour lesquels la réussite scolaire et éducative représente un enjeu tout aussi important. Jusqu'à maintenant, la recherche, tant francophone qu'anglophone, s'est penchée sur le contexte de la classe ordinaire auprès d'élèves en difficulté, mais intégrés (Gauthier, 2011; Jones, Yssel & Grant, 2012; Nootens & Debeurme, 2010; Nootens, Morin & Montesinos-Gelet, 2012). Dans ces conditions, les enseignants du Québec différencient peu : les pratiques de différenciation relevées se rapportent davantage à l'enseignement traditionnel axé sur le groupe (Paré, 2011). Cependant, les approches pédagogiques traditionnelles centrées sur le groupe ne peuvent répondre aux besoins spécifiques des élèves en difficulté maintenant intégrés aux classes ordinaires (Rix, Hall, Nind, Sheehy & Wearmouth, 2009). Il en va de même pour les approches pédagogiques en classe spécialisée. Ainsi, nous posons notre question générale de recherche comme suit : « Comment les enseignants en classe spéciale dédiée aux élèves ayant une déficience langagière mettent-ils en œuvre la pratique de la différenciation pédagogique? »

### ***Cadre de référence***

Pour répondre à cette question, nous devons d'abord établir ce qu'est la différenciation pédagogique. Premièrement, aucune définition ne fait consensus (Saulnier-Beaupré, 2012). La prémisse de base stipule que les enfants n'apprennent pas tous à la même vitesse ni de la même façon (Akos, Cockman & Strickland, 2007; Ivory, 2007; Perrenoud, 1997; Saulnier-Beaupré, 2012). La différenciation pédagogique est définie à la fois comme une attitude, un système de croyances ou une philosophie (Groupe de travail sur la différenciation pédagogique en Outaouais, 2005; Kirouac, 2010; Prud'homme & Bergeron, 2012), une stratégie d'adaptation du curriculum (Green, 2011; Tomlinson et al., 2003; Tomlinson, 2004), un processus de changement de pratique une démarche nécessitant une diversification des méthodes (Ivory, 2007; Meirieu, 2004; Perrenoud, 1997), ou un modèle de pratique enseignante (Prud'homme, Dolbec & Guay, 2011). En raison des objectifs de la recherche, nous privilégions la définition suivante :

*« [...] modèle de pratique enseignante centrée sur la diversité, conçue et comprise comme une manifestation située, dynamique et légitime de l'unicité de l'élève, qui s'articule par la création en classe et à l'école d'une culture d'échange et d'interdépendance au regard de la réussite scolaire et de la justice sociale » (Prud'homme, Dolbec & Guay, 2011, p. 169).*

Le choix de cette définition nous permet de reconnaître la multitude de définitions comme complémentaires. Ces multiples définitions rendent complexe l'étude du phénomène influencé par plusieurs cadres de référence (Grenier, 2013).

### **Indicateurs de la différenciation pédagogique**

Avant tout, il est possible de caractériser la manière dont les enseignants prennent en compte les différences. Kahn (2010) a établi trois types de conception de la diversité. La conception naturalisante de la différence reconnaît qu'il existe des différences de nature entre les élèves comme les façons innées d'apprendre. La conception quantitative, quant à elle, provient de la comparaison dans les performances entre les élèves qui caractérise alors un manque, tel qu'un manque de connaissance. Puis, la conception diffractive conçoit plutôt que certains élèves sont plus avantagés en raison de leur milieu familial ou leurs caractéristiques individuelles à souscrire à la culture scolaire. Par exemple, d'être apte à s'approprier la culture scolaire axée sur un savoir « écrit ». Toutes les différences pouvant être prises en compte par les enseignants pour différencier en classe ordinaire ou spécialisée, et constituant la diversité des élèves dans les classes, s'expriment par ce que nous choisissons de nommer des facteurs d'hétérogénéité. Dans une classe, ces facteurs d'hétérogénéité désignent les différences existantes entre les élèves susceptibles d'avoir

un impact sur la réussite scolaire. Ainsi, la différenciation pédagogique ne considère pas seulement les habiletés scolaires des élèves (Green, 2011), mais bien toutes les caractéristiques impliquées dans l'éducation de l'enfant dans sa globalité (Hall, Strangman & Meyer, 2011). La recherche a identifié une longue liste de ces facteurs liés aux diversités culturelles (milieu socioéconomique) et aux diversités individuelles (rythme d'apprentissage) (Ducette, Sewell & Poliner Shapiro, 1996). Ces facteurs d'hétérogénéité seront le point de départ afin de planifier un enseignement différencié requérant les différents dispositifs de la différenciation.

Ces dispositifs, bien qu'il y ait quelques différences dans la terminologie, font consensus parmi plusieurs auteurs : la différenciation s'applique aux structures organisationnelles (ateliers d'apprentissage), au processus d'enseignement-apprentissage (style d'apprentissage), aux contenus d'apprentissage (ateliers ayant des contenus d'apprentissage différents) et aux productions des élèves (présenter son projet oralement ou par écrit) (Tomlinson, 2004). Ces différents dispositifs, pouvant être utilisés en classe ordinaire ou spécialisée, seront dirigés en fonction de deux contextes (d'hétérogénéité ou de spécificité) ce qui nous amène à faire la distinction entre les trois niveaux de la différenciation.

Le MELS (2006), qui sanctionne et balise les actions des enseignants, a établi trois niveaux de la différenciation pédagogique lors de la publication de son document sur les normes à suivre en situation d'évaluation au secondaire. Ces normes se sont vues appliquées à l'ordre primaire autant en situation d'apprentissage que d'évaluation. En contexte d'hétérogénéité, au premier palier, la flexibilité pédagogique, qui s'adresse à tous les élèves de classe ordinaire ou spéciale, permet d'offrir des choix variés sans que cela vienne modifier les critères d'évaluation. L'enseignant prend en compte plusieurs facteurs d'hétérogénéité pour planifier un enseignement différencié en ayant des objectifs spécifiques du programme de formation à atteindre se traduisant par de la variété dans la mise en place des contextes d'apprentissage et à l'utilisation de multiples stratégies d'enseignement. Puis, certains élèves auront besoin d'interventions plus spécifiques pour assurer leur réussite scolaire. Il s'agit alors ici de la différenciation dans un contexte de spécificité, car il ne concerne que certains élèves et cela en fonction de leurs habiletés scolaires. Au second palier, les adaptations sont dirigées vers un ou plusieurs élèves avec un besoin particulier sans que cela modifie l'évaluation. Enfin, dans de rares cas, lorsque les besoins de l'élève nécessitent plus que des tâches adaptées, un enseignant a recours au troisième palier où il s'agit de modifier les critères d'évaluation de l'élève parce qu'il ne peut atteindre les objectifs. Les différents niveaux de la différenciation pédagogique seront assurément présents dans la classe spéciale dédiée aux élèves ayant une déficience langagière, car ils éprouvent de grands besoins d'adaptations et de modifications dans toutes les disciplines scolaires. Afin de nous permettre d'étudier le phénomène de la différenciation dans ces classes spéciales, il est nécessaire d'utiliser un modèle global d'analyse des pratiques d'enseignement afin d'illustrer toutes les facettes du phénomène.

### **Modèle d'analyse de la pratique enseignante**

Afin de répondre à notre question générale de recherche, l'analyse des pratiques différenciées nécessite un modèle cohérent qui pourrait intégrer les différents cadres conceptuels de la différenciation. Nous avons alors constitué un modèle d'analyse de la pratique différenciée à partir du modèle d'analyse de l'activité enseignante de Goigoux (2007). Ce modèle a la visée « de comprendre le travail [enseignant] pour mieux le transformer » (Goigoux, 2007, p. 47). Ainsi, le modèle permet de construire des connaissances dans l'action, pouvant servir à la formation professionnelle des enseignants, afin de contribuer à l'évolution des pratiques au profit de l'amélioration des résultats scolaires de tous les élèves (Goigoux, 2007). Les trois déterminants à l'entrée du modèle adapté d'analyse de la pratique différenciée sont les caractéristiques de l'école, de l'enseignant et des élèves. En ce qui concerne l'enseignant, les croyances, les valeurs et les conceptions seront mises en lien avec les éléments essentiels identifiés dans les définitions de la différenciation pédagogique. La différenciation pédagogique est donc une manière de penser qui ramène l'enseignant à ses conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage, à son attitude devant l'hétérogénéité ainsi qu'à sa capacité de mobiliser l'ensemble des ressources à sa disposition pour favoriser l'acquisition ou le développement des compétences chez les élèves » (GTDPO, 2005, p. 19). Cet aspect sera très important, car il ne faut pas oublier qu'il existe une relation étroite entre les conceptions des enseignants et leur pratique d'enseignement (Lefebvre, Deaudelin & Loiselle, 2008). Ensuite, en ce qui concerne l'école, le contexte de classe spéciale sera illustré. Puis, en ce qui concerne les élèves, un accent sera porté sur les

déficits des élèves ayant une déficience langagière, mais également sur leurs besoins, leurs forces et les autres facteurs d'hétérogénéité pouvant servir de base à l'enseignant pour différencier.

Comme composante de sortie du modèle d'analyse, nous avons illustré les pratiques de différenciation ayant un effet sur la classe et les individus parce que la différenciation pédagogique vise la réussite scolaire et le développement global des élèves (Tomlinson et al, 2003). Pour analyser ces pratiques, les dispositifs de différenciation de Tomlinson (2004), contenu, processus, production, structure, ainsi que le cadre des différents niveaux de différenciation du MELS (2006) sont incorporés au modèle. Ainsi, notre modèle synthèse d'analyse adapté de Goigoux (2007) de la pratique de la différenciation pédagogique se présente comme suit :

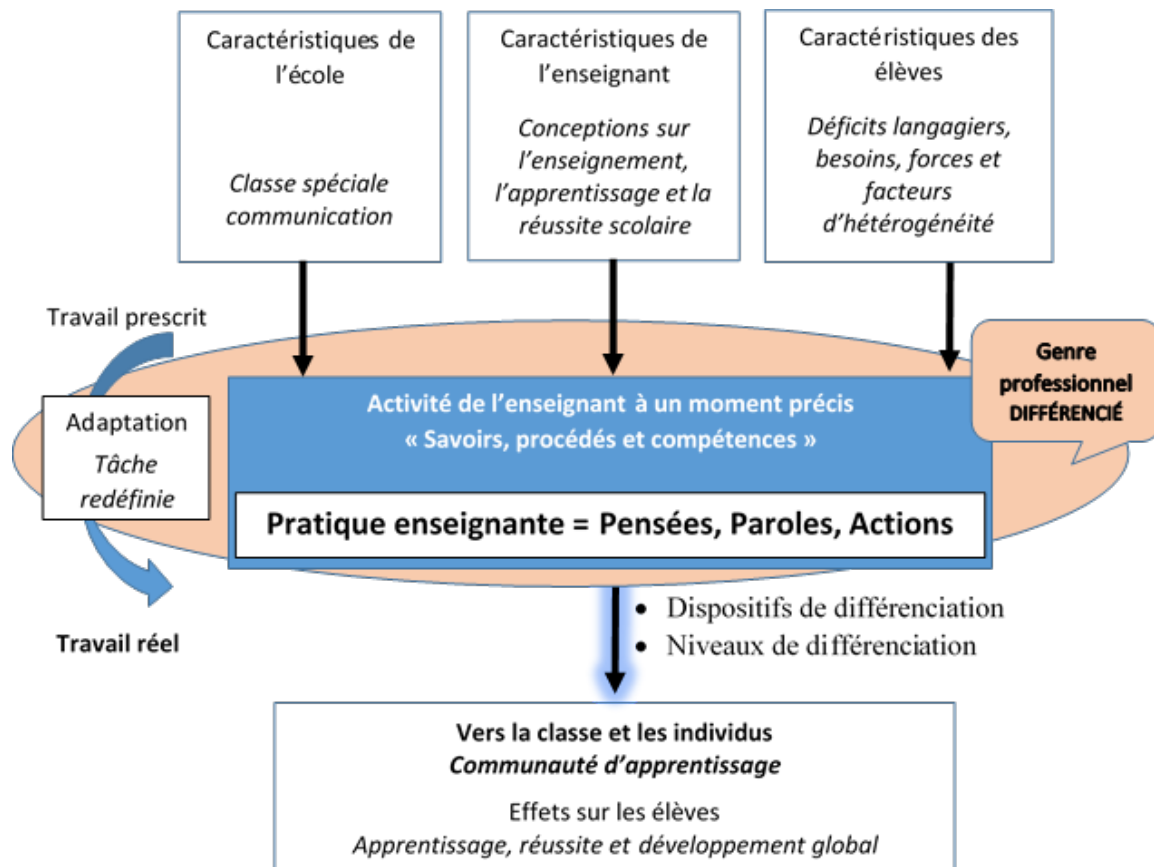


Figure 1 — Modèle d'analyse de la pratique enseignante différenciée

La mise en lumière des composantes retenues et de leurs indicateurs permettra de mieux décrire les composantes de la différenciation pédagogique et d'illustrer sa mise en œuvre dans la classe spéciale dédiée aux élèves ayant une déficience langagière. Par conséquent, nous proposons d'atteindre les objectifs spécifiques suivants :

1. Identifier la conception de la différenciation pédagogique des enseignants dans un contexte de classe spéciale;
2. Identifier les pratiques de différenciation pédagogique employées en classe par les enseignants;
3. Identifier les besoins des élèves pris en compte par les enseignants pour différencier.

### Méthodologie : l'étude de cas multiple

L'atteinte des trois objectifs spécifiques nécessitera l'élaboration d'un protocole méthodologique rigoureux afin de rendre compte de la complexité du phénomène dans le contexte spécifique de la classe spéciale de communication dédiée aux élèves ayant une déficience langagière. Bien qu'habituellement l'approche pragmatique soit associée à la recherche mixte, combinant les méthodologies qualitative et quantitative, un

chercheur peut très bien faire le choix d'utiliser uniquement une méthodologie qualitative ou quantitative (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Le choix d'une méthodologie majoritairement qualitative s'effectue en fonction de notre objet, car jusqu'à maintenant la différenciation n'a jamais été explorée en classe spéciale. Ainsi, une recherche qualitative sera mise en place, car elle permettra de mieux comprendre les relations entre ce contexte spécifique et l'objet à l'étude, mais également parce que le phénomène étudié demande une compréhension plus complexe que les méthodologies quantitatives ne sauraient offrir (Creswell, 2014).

L'étude de cas multiple de nature qualitative se présente comme un élément de choix pour notre objet d'étude. Ce type de recherche est approprié quand l'on dispose de peu de données sur l'événement ou le phénomène à l'étude, ici la différenciation pédagogique (Yin, 2009). L'étude de cas est un type de recherche adapté pour analyser la complexité de phénomènes organisationnels et pour décrire les pratiques spécifiques employées par les acteurs (Merriam, 2009; Yin, 2009). Justement, Prud'homme, Dolbec, Brodeur, Presseau et Martineau (2005, p.7) stipulent que « la problématique de la différenciation pédagogique incite à repenser le défi de sa mise en œuvre en ayant recours à de nouvelles approches de recherche, plus compréhensives, pour aborder les réalités de la classe dans toutes leurs complexités. » L'étude de cas de nature qualitative permettra de mettre en lumière le grand nombre de facteurs déterminant la mise en œuvre de la différenciation dans un contexte de classe spéciale. De plus, l'étude de cas est une stratégie prometteuse en termes d'avancement de la pratique éducative (Merriam, 2009).

### ***La collecte de données et l'analyse envisagée***

Le phénomène de la différenciation pédagogique étant très complexe, une multitude d'outils de collecte de données est nécessaire (Kirouac, 2010). Pour ce faire, cinq sources de données seront privilégiées afin d'atteindre les objectifs spécifiques établis de la question générale de recherche et de s'assurer de la crédibilité de cette dernière (Yin, 2009) : le questionnaire, les artéfacts (photocopies de documents d'élève et photographies de l'aménagement de la classe), l'observation, l'entrevue et les notes de terrain dans un journal de bord. Les participants seront sélectionnés principalement par leur expertise reconnue en enseignement auprès de la population d'élèves visée selon le conseiller pédagogique en adaptation scolaire de leur commission scolaire correspondante. Dans un premier temps, un questionnaire et un entretien préliminaire nous permettront de connaître le milieu des 4 à 6 enseignants participants au primaire, leurs conceptions et leurs pratiques. Ensuite, une observation d'une période d'enseignement et la prise de photos de la classe et de certains documents permettront de mettre en lumière les pratiques différenciées des enseignants. Puis un entretien d'explicitation permettra aux participants d'explicitier les pratiques différenciées observées. Tous les instruments de collecte de données nous permettront d'atteindre nos objectifs spécifiques et produiront une grande quantité de données à analyser.

Dans le cadre de notre recherche, le choix de notre stratégie d'analyse se porte sur la thématisation séquentielle parce que celle-ci présente l'avantage de traiter efficacement et de manière uniforme un grand corpus de données (Paillé & Mucchielli, 2006). Ce type de codage permet également de mieux répondre aux exigences méthodologiques d'une recherche exploratoire comme celle-ci (Van der Maren, 1996). Tout au long du processus de codage, l'arbre thématique prendra forme. Le but de l'analyse thématique n'est pas d'interpréter, de théoriser ou de dégager l'essence d'une expérience, mais bien de relever et synthétiser les thèmes présents dans le corpus de données (Paillé & Mucchielli, 2006). En ce qui concerne l'interprétation des données, la synthèse intercas (*cross-case synthesis*) est l'une des techniques d'analyse pouvant être entreprises pour le traitement des données d'une étude de cas multiple (Yin, 2009). Cette technique s'effectue en examinant chaque cas séparément et ensuite le chercheur recherche les similarités ou les différences au travers chaque cas (Yin, 2009). En utilisant notre modèle théorique d'analyse de la pratique différenciée, le « patron » de chaque cas sera plus clairement visible et l'analyse s'en trouvera facilitée.

### **Conclusion**

Cette étude permettra d'apporter de nouveaux éclairages sur les pratiques de différenciation utilisées pour répondre aux besoins des élèves ayant une déficience langagière placés en classe spécialisée. Rappelons qu'aucune étude sur ce phénomène ne s'est penchée exclusivement sur le contexte de la classe spéciale contrairement au contexte de la classe ordinaire. Les données pourront fournir quelques pistes de réflexion quant à la formation des enseignants œuvrant auprès de cette population d'élèves, car plusieurs pratiques

reconnues comme efficaces pour leur réussite peuvent être mises au jour. Ces avancées potentielles au regard des pratiques pédagogiques répondant aux besoins de ces élèves ne seront que bénéfiques pour soutenir leur réussite. Toutefois, compte tenu du nombre restreint d'enseignants participants à la recherche, les pratiques différenciées recensées pour répondre aux besoins des élèves ayant une déficience langagière ne peuvent refléter l'ensemble des contextes en classe spécialisée. Malgré le critère de sélection d'expertise des enseignants, étant reconnu par le conseiller pédagogique de la commission scolaire, ceci ne pourrait être garant de la qualité des approches pédagogiques différenciées des participants. Enfin, sans avoir l'intention de redéfinir la différenciation pédagogique, nous pouvons tout de même aspirer à l'enrichir par les découvertes que ce nouveau contexte d'étude offre. De plus, le modèle théorique novateur d'analyse de la pratique différenciée conçu dans le cadre de cette étude apportera une nouvelle contribution pour les perspectives futures de la recherche sur les pratiques de différenciation pédagogique.

## Références

- Adami, A. F. (2004). Enhancing students' learning through differentiated approaches to teaching and learning: A maltese perspective. *Journal of research in special education needs*, 4(2), 91-97.
- Akos, P., Cockman, C. R., & Strickland, C. A. (2007). Differentiating classroom guidance. *Professional school counseling*, 10(5), 455-463.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches* (4 ed.). Los Angeles : CA : SAGE publications.
- Ducette, J. P., Sewell, T. E., & Poliner Shapiro, J. (1996). Diversity in education: problems and possibilities. In F. B. Murray (Ed.), *The teacher educator's handbook* (pp. 323-381). San Francisco, CA : Jossey Bass.
- Gauthier, N. (2011). *L'application de la différenciation pédagogique : Identification, description et comparaison des pratiques d'enseignantes en classe de 1re année du 1er cycle du primaire en situation d'enseignement de la lecture*. Mémoire de maîtrise non publié, Université du Québec à Rimouski, Rimouski, QC.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1(3), 47-70.
- Goupil, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (3 éd.). Montréal, QC : Gaëtan Morin éditeur & Chenelière éducation.
- Green, D. W. (2011). *Teachers assessments of differentiated instructional methods in a middle school classroom*. Thèse de doctorat non publié, Walden University, Minneapolis, MN.
- Grenier, N. (2013). *Les pratiques de différenciation d'enseignantes du primaire en classe multiethnique au Québec*. Mémoire de maîtrise non publié, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, QC.
- Groupe de travail sur la différenciation pédagogique en Outaouais. (2005). *La différenciation pédagogique : Théories et applications*. Québec, QC : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction régionale de l'Outaouais.
- Hall, T., Strangman, N., & Meyer, A. (2011). *Differentiated instruction and implications for UDL implementation*. Wakefield, MA: National center on accessing the general curriculum.
- Hocutt, A. M. (1996). Effectiveness of special education: Is placement the critical factor? *The future of children*, 6(1), 77-102.
- Ivory, T. (2007). *Improving mathematics achievement of exceptional learners through differentiated and peer-mediated instruction*. Thèse de doctorat non publié, Nova Southeastern University, Fort Lauderdale, FL.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26.
- Jones, R. E., Yssel, N., & Grant, C. (2012). Reading instruction in tier 1 : Bridging the gaps by nesting evidence-based interventions within differentiated instruction. *Psychology in the schools*, 49(3), 210-218.
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Kirouac, M.-J. (2010). *L'intégration et la mise en œuvre de la pratique de différenciation pédagogique chez les enseignants québécois du premier cycle du secondaire*. Thèse de doctorat non publié, Université de Montréal, Montréal, QC.
- Lefebvre, S., Deaudelin, C., & Loisel, J. (2008). Pratiques d'enseignement et conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage d'enseignants du primaire à divers niveaux du processus d'implantation des TIC. *La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 34(1). En ligne : <http://cjlt.csj.ualberta.ca/index.php/cjlt/article/view/173/169>
- Maertens, F. (2004). Évolution des services éducatifs publics du Québec destinés aux élèves ayant des besoins particuliers. In N. Rousseau & S. Bélanger (Eds.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 21-34). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Meirieu, P. (2004). *L'école, mode d'emploi : Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée* (14 éd.). Issy-les-Moulineaux, France : ESF éditeur.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec, Canada : gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *La différenciation de l'évaluation : Questions et éléments de réponse : principales références dans les encadrements ministériels*. Québec, QC : gouvernement du Québec.



- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec, QC : gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *Déclaration des effectifs scolaires, 2005-2006 et 2006-2007*. Québec, QC : Direction de l'adaptation scolaire.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *À la même école! Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage : Évolution des effectifs scolaire à l'école publique*. Québec, QC : gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010). *Rencontre des partenaires en éducation. Document d'appui à la réflexion. Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté* (n° 978-2-550-60127-2). Québec, QC : gouvernement du Québec. En ligne : <http://www.mels.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/rencontres-des-partenaires-en-education-document-dappui-a-la-reflexion-rencontre-sur-linte/>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Lignes directrices pour l'intégration scolaire des handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Québec, QC : gouvernement du Québec.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Nootens, P., & Debeurme, G. (2010). L'enseignement en contexte d'inclusion : Proposition d'un modèle d'analyse des pratiques d'adaptation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 127-144.
- Nootens, P., Morin, M.-F., & Montesinos-Gelet, I. (2012). La différenciation pédagogique du point de vue d'enseignants québécois : Quelles différences pour les pratiques d'enseignement en contexte d'entrée dans l'écrit? *Revue canadienne de l'éducation*, 35(2), 268-284.
- Paillet, P., & Mucchielli, A. (2006). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2 éd.). Paris, France : Armand Collin.
- Paré, M. (2011). *Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au programme de formation générale*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Montréal, Montréal, QC.
- Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée : Des intentions à l'action*. Paris, France : ESF.
- Prud'homme, L., & Bergeron, G. (2012). Au-delà de la communication des contenus : une vision plus flexible de l'enseignement. *Prisme*, 17, 12-13.
- Prud'homme, L., Dolbec, A., Brodeur, M., Presseau, A., & Martineau, S. (2005). La construction d'un filot de rationalité autour du concept de différenciation pédagogique. *Journal of the canadian association for curriculum studies*, 3(1), 1-31.
- Prud'homme, L., Dolbec, A., & Guay, M.-H. (2011). Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation. *Éducation et francophonie*, 39(2), 165-188.
- Rix, J., Hall, K., Nind, M., Sheehy, K., & Wearmouth, J. (2009). What pedagogical approaches can effectively include children with special educational needs in mainstream classrooms? A systematic literature review. *Support for learning*, 24, 286-294.
- Saulnier-Beaupré, K. (2012). *Les pratiques d'enseignement de la littératie d'enseignants experts du premier cycle du primaire et la place accordée à la différenciation pédagogique*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Montréal, Montréal, QC.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K.,... Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the education of the gifted*, 27(2-3), 119-145.
- Tomlinson, C. A. (2004). *La classe différenciée*. Montréal, QC : Chenelière/McGraw-Hill.
- Trépanier, N. (2005). *L'intégration scolaire des élèves en difficulté : Une typologie de modèles de service* (2 éd.). Montréal, QC : Éditions nouvelles AMS.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2 éd.). Montréal, QC : Presses de l'Université de Montréal.

- Vienneau, R. (2010). Les effets de l'inclusion scolaire : Une recension des écrits (2000 à 2009). In N. Rousseau (éd.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : Pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (pp. 237-263). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4 ed.). Thousand Oaks, CA : SAGE publications.