

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

LES DÉFIS DES ENSEIGNANTS DU 3^E CYCLE DU PRIMAIRE DANS LA MISE EN
OEUVRE DES PLANS D'INTERVENTION ET LES SOLUTIONS POUVANT Y
REMÉDIER

JOSY-ANNE DUBÉ

MÉMOIRE DE RECHERCHE PRÉSENTÉ AU DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA MAITRISE EN ÉDUCATION

JUIN 2023

© Dubé 2023

Sommaire

Les enseignants doivent conjuguer avec la pratique de la différenciation pédagogique et ce, principalement en lien avec la visée inclusive des élèves ayant des besoins particuliers (Bélanger, 2006). Pour plusieurs de ces élèves, le plan d'intervention est un outil qui permet de consigner les moyens à mettre en place pour pallier leurs difficultés. De nos jours, il n'est pas rare que près de la moitié des élèves d'une classe cheminent avec un PI (Philion et Godbout, 2019). De nombreux défis se présentent alors pour les enseignants et on se questionne à savoir si ces derniers peuvent affecter ou non leur sentiment d'efficacité personnelle. Cette recherche collaborative exploratoire tend à cibler ces dits défis chez les enseignants du troisième cycle du primaire. Les élèves de ce cycle ont parfois cumulé des difficultés au fil des années et les écarts peuvent être importants.

Dans un premier temps, les enseignants ont été interrogés à l'aide d'un questionnaire quant à leur sentiment d'efficacité personnelle. Puis, des entretiens semi-dirigés ont permis de discuter des résultats et de faire ressortir certains défis liés à la mise en place des PI. Finalement un groupe de discussion a permis de faire consensus quant aux principaux défis, mais également de trouver des solutions afin d'y pallier en mesurant l'efficacité de ces dernières à l'aide d'un outil de contribution et de faisabilité.

Alors que la pénurie actuelle d'intervenants dans les milieux scolaires est au cœur de l'actualité, l'analyse des résultats de cette recherche permet également de soulever ce constat : le manque de ressources humaines et matérielles en éducation est un enjeu majeur et plusieurs défis soulevés dans ce projet de recherche y sont liés.

Remerciements

Le dépôt de ce mémoire représente pour moi la fin d'un peu plus de cinq années de grands défis, mais surtout le résultat d'une immense fierté. C'est au travers un emploi d'enseignante-orthopédagogue au primaire et un autre en tant qu'enseignante au Cégep de l'Outaouais à temps complet que je l'ai réalisé. C'est au travers des traitements de fertilité, deux grossesses, une construction de maison et l'organisation de mon mariage que j'ai, avec beaucoup de rigueur, consacré du temps et souvent même chaque petit moment libre à ce projet qui me tenait vraiment à cœur.

Ce travail n'aurait pas pu être possible sans le soutien si précieux de ma directrice de recherche, la professeure Ruth Philion. Merci d'avoir su trouver les bons mots pour me permettre de croire que je pouvais y arriver. Merci pour tes rétroactions rapides et constructives. Je tiens également à remercier ma co-directrice, la professeure Geneviève Lessard. Merci de m'avoir souvent présenté toutes les autres facettes, celles que je ne voyais pas.

Puis, j'aimerais remercier ma famille et mes amis, spécialement ma mère Manon et mon mari Olivier pour leur soutien constant. Merci d'avoir cru en moi, même lorsque je n'y arrivais plus. Merci Andrée-Ann pour ton aide inestimable, surtout dans la formalité des dernières étapes. Finalement, merci à mes enfants dont le petit dernier est sur le point de naître au moment de déposer ce projet. Grâce et pour vous Léandre et Jules, j'ai surpassé toutes mes limites et j'espère dans chacun de mes efforts devenir un modèle de résilience et de persévérance.

Table des matières

Sommaire	2
Remerciements	3
Table des matières	4
Liste des figures	6
Liste des tableaux	7
CHAPITRE I - PROBLÉMATIQUE	10
1.1 Énoncé de la problématique	10
1.2 Questions et objectifs	13
CHAPITRE II - CADRE THÉORIQUE	15
2.1 L'inclusion scolaire	15
2.2 La différenciation pédagogique.....	16
2.3 Le plan d'intervention individualisé	17
2.4 Le sentiment d'efficacité personnelle	19
CHAPITRE III - MÉTHODOLOGIE	21
3.1 Type de recherche	21
3.2 Les participants	22
3.3 Modalités de collecte de données et démarche de recherche	24
3.3.1 Validation des catégories et des défis correspondants	26
3.3.2 Remue-méninges et classification	27
3.4 Contribution et faisabilité.....	27
3.5 Les règles éthiques	29
3.6 Les limites de la recherche	30
CHAPITRE IV - ANALYSE DES RÉSULTATS	31
4.1 Les résultats du questionnaire	31
4.1.1 Analyse individuelle des participants.....	32

4.1.2 Analyse comparative des cinq enseignants quant à leur pouvoir d’agir	35
4.2 Les résultats des entretiens semi-dirigés	37
4.2.1 Défis rencontrés dans la mise en place des plans d’intervention	37
4.3 Les résultats du groupe de discussion	40
4.3.1 Les outils technologiques	45
4.3.2 Complexité des plans d’intervention	46
4.3.3 Moyens consignés dans chacun des plans d’intervention	47
4.3.4 Méconnaissance des collègues et des élèves	48
4.3.5 Implication des élèves et des parents	48
4.3.6 Manque de ressources professionnelles	49
CHAPITRE V – DISCUSSION	52
5.1 Sentiment d’efficacité personnelle des enseignants préservé	52
5.2 Quelques obstacles à la mise en œuvre des plans d’intervention.....	53
5.3 Une responsabilité partagée entre tous les acteurs	54
5.4 Les outils technologiques : un casse-tête organisationnel.....	56
5.5 Un portable pour chaque élève.....	56
5.6 Informer pour contrer la stigmatisation.....	57
5.7 Des ressources professionnelles au service de l’inclusion	59
CONCLUSION	60
Références	63
Appendice A – Questionnaire sur le sentiment d’efficacité personnelle.....	69
Appendice B – Questionnaire des entretiens individuels semi-dirigés.....	71
Appendice C – Formulaire d’engagement à la confidentialité	73

Liste des figures

<i>Figure 1.</i>	Modèle interactionnel de l'apprentissage	19
<i>Figure 2.</i>	Diagramme de contribution et de faisabilité	29

Liste des tableaux

Tableau 1	Profil socioprofessionnel des enseignants	23
Tableau 2	Résultats du questionnaire	32
Tableau 3	Catégorisations des défis mentionnés par les cinq enseignants	37
Tableau 4	Validation de la catégorisation et des défis par les enseignants	41
Tableau 5	Résultats du groupe de discussion	43

L'école québécoise s'inscrit depuis le début des années 1990 dans une visée inclusive des élèves ayant des besoins particuliers (Bélangier, 2006). Or, opérationnaliser cette visée n'est pas sans défi pour le personnel enseignant qui doit différencier ses pratiques pédagogiques pour plusieurs de ses élèves et mettre en œuvre les diverses adaptations inscrites dans leurs plans d'interventions individualisés. L'élaboration du plan d'intervention (PI) étant inscrite à l'article 96.14 de la Loi sur l'instruction publique, les enseignants ne peuvent se soustraire à leur mise en œuvre (Gouvernement du Québec, 2023). Cette réalité bien présente dans ma pratique pédagogique d'enseignante au 3^e cycle du primaire m'amène à me questionner sur les défis engendrés par les conditions de mise en œuvre de PI. Il semble que les conditions actuelles relatives à cette mise en œuvre nécessitent des pratiques inclusives qui elles, peuvent être liées au sentiment de compétence des enseignants (Rousseau et Thibodeau, 2011). Les enseignants¹ sont moins disponibles pour répondre aux besoins des élèves selon une visée inclusive (Campbell, 2016). L'objectif de mon projet de mémoire est d'une part d'examiner ces défis dans la mise en œuvre des PI et d'examiner si ces défis affectent le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des cinq enseignants ayant pris part à ce projet de recherche, et d'autre part, de dégager de manière collaborative les solutions pouvant contribuer à remédier à ces obstacles soulignés par ces enseignants.

Le premier chapitre de ce projet de mémoire expose la problématique qui porte notamment sur l'inclusion scolaire et sur les conditions actuelles par lesquelles elle s'actualise, notamment par la mise en place de PI individualisés pour chacun des élèves en

¹ Dans ce mémoire, le masculin est utilisé comme genre neutre, soit à titre épique.

difficultés d'adaptation et/ou d'apprentissage. À la fin de ce chapitre, je présente mes questions de recherche ainsi que mes objectifs. Le deuxième chapitre présente mon cadre théorique composé de quatre concepts, soit l'inclusion scolaire, la différenciation pédagogique, le PI individualisé et le SEP. Le troisième chapitre relate la démarche méthodologique adoptée, les règles éthiques ainsi que les limites de cette recherche. Le quatrième chapitre aborde les résultats de la collecte de données alors que le cinquième présente l'interprétation de ces derniers.

CHAPITRE I - PROBLÉMATIQUE

1.1 Énoncé de la problématique

Alors que durant les décennies précédant les années 1990 l'école québécoise adopte une vision dite intégrative des élèves ayant des besoins particuliers, elle tendra vers une vision dite inclusive au début des années 1990 (Bélanger, 2006). L'inclusion scolaire consiste à permettre aux élèves ayant des besoins particuliers de développer leur plein potentiel dans une classe ordinaire d'une école de leur quartier en fonction de leur âge peu importe leurs difficultés, notamment les difficultés d'apprentissage (Potvin et Lacroix, 2009). On souhaite amener les élèves à faire partie d'une communauté d'apprentissage (la classe) à l'intérieur de laquelle on valorise une pluralité des façons de faire, des opinions, des forces, des intérêts et des difficultés. Selon le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (2017), un système scolaire inclusif:

sait s'adapter à l'ensemble des besoins des élèves et des étudiants ; tire profit de la diversité culturelle, sociale et individuelle et la conçoit comme une richesse (culture inclusive) ; offre un accès équitable à tous à l'éducation, y compris à la formation tout au long de la vie ; s'intéresse au développement d'une société plus juste. (p.1).

Pour qu'il s'agisse d'inclusion, le milieu doit s'adapter à l'élève (CSE, 2017). Cette adaptation passe notamment par la mise en place de PI. Pour répondre aux besoins scolaires des élèves, une des nombreuses stratégies consiste à élaborer un PI. Celui-ci est considéré comme un outil de base dans la planification éducative et on souligne « l'importance de la collaboration et de la concertation, particulièrement à l'égard de la participation des parents et de l'élève » (ministère de l'Éducation, 2004, p.11). C'est à la suite de l'adoption de la loi

qui assure l'exercice des droits des personnes handicapées au Québec, que l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ) a été créé en 1978. C'est alors que les commissions scolaires ont révisé leurs pratiques auprès des élèves HDAA (Bouchard, 1985).

Tel que le stipule la loi sur l'instruction publique (art. 234 et 235) :

La commission scolaire doit adapter les services éducatifs à l'élève handicapé ou en difficulté selon ses besoins, d'après l'évaluation qu'elle doit faire de ses capacités selon les modalités établies dans sa politique relative à l'organisation des services éducatifs aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. La politique prévoit, entre autres, les modalités d'élaboration et d'évaluation des plans d'intervention (ministère de l'Éducation, 2004, p.8).

Près de dix ans plus tard, le PI devient une pratique obligatoire régit par un règlement légal (Myara, 2018). Ainsi, en 1988, la Loi sur l'instruction publique oblige les commissions scolaires et les directions d'établissements à consigner leurs normes et leurs orientations pour les élèves handicapés et/ou en difficulté d'apprentissage dans un PI. Cette loi précise que le PI est établi par la direction d'école et élaboré avec l'aide de l'élève, de ses parents et du personnel scolaire. Conséquemment, des changements sont apportés avec le virage de la réforme en éducation. On vise la réussite du plus grand nombre d'élèves sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification (ministère de l'Éducation, 2004).

Le PI, nécessaire à la réussite des élèves en difficulté d'apprentissage et d'adaptation qui sont inclus dans les classes dites régulières, doit être rédigé en concertation avec plusieurs intervenants (l'orthopédagogue, l'enseignant, la direction et les différents professionnels). On préconise également la participation des parents et de l'élève lui-même (ministère de l'Éducation, 2004), afin de favoriser un réel engagement de la part de l'élève.

D'ailleurs, les progrès doivent leur être régulièrement communiqués (Myara, 2018) par leur enseignant et l'orthopédagogue deux fois par année.

Bien que l'inclusion soit une nécessité pour plusieurs élèves (Bélanger, 2006), l'opérationnalisation des PI qu'elle nécessite génère un essoufflement chez plusieurs enseignants qui se sentent à bout de souffle (Campbell, 2016). Les enseignants déplorent manquer de temps, de soutien et de ressources pour mettre en place les PI qui requièrent une différenciation des pratiques enseignantes au quotidien (Boutin et Bessette, 2009). Répondre à cette tâche est d'autant plus exigeant que le nombre d'élèves nécessitant un PI est en nette augmentation. Alors que Rioux et Chouinard (2011) estiment qu'environ 10 % des élèves de classes régulières ont besoin d'un PI, Phillion et Godbout (2019) soulignent qu'il n'est pas rare que la moitié des élèves d'une classe aient un PI. À cet effet, il est important de considérer que les enseignants du 3^e cycle du primaire sont plus fréquemment confrontés à la mise en œuvre d'un nombre important de PI, puisque les élèves du 3^e cycle (ayant déjà redoublé ou non) ont souvent accumulé des retards au fil des années et certains se trouvent en classe régulière avec des écarts différents et parfois très importants, voire deux à trois ans de retard pour certains. Malgré le consensus à l'égard des bienfaits de l'inclusion des élèves ayant des difficultés, nul ne peut prétendre combler l'ensemble des besoins scolaires des élèves dans le contexte de l'organisation scolaire actuelle (Campbell, 2016). De fait, les divers intervenants manquent de temps pour appliquer toutes les mesures adaptatives consignées dans les plans d'intervention. Au fil des années, des précisions (quant à la forme et au contenu) relatives à l'écriture de ces plans ont été apportées, mais le principal obstacle associé à la mise en œuvre des PI semble toujours résider dans la contrainte de temps par rapport aux exigences demandées. D'importantes inquiétudes quant à la quantité de plans à

rédigé et la diversité des types de difficultés sont soulevées (Mukamurera et al., 2018). À cet effet, de 2012 à 2019, on constate que l'opérationnalisation des modalités contenues dans les plans d'interventions et les efforts fournis dans la mise en œuvre peuvent avoir un impact sur le SEP des enseignants (Careau, 2008) et incidemment sur leur capacité à répondre aux besoins des élèves (Campbell, 2016). Toujours selon Goupil et al. (1994) les enseignants ayant un faible SEP estiment ne pas pouvoir faire grand-chose pour les élèves en difficulté, non motivés et qui ne sont pas soutenus de l'extérieur de l'école. À contrario, selon Careau (2008) les enseignants ayant un SEP élevé croient qu'il est possible d'apprendre à des élèves ayant des difficultés, grâce entre autres à la collaboration avec les parents.

À la lumière de ces constats, à savoir 1) que l'inclusion des élèves ayant des besoins particuliers nécessitant un PI représente au moins 10% de l'ensemble des élèves d'une classe régulière (Rioux et Chouinard, 2011) et que ce taux peut atteindre 50 % (Philion et Godbout, 2019), 2) que pour chacun d'eux les enseignants ont l'obligation de mettre en place un PI et 3) que la surcharge de travail exigé par la mise en œuvre de ces PI peut affecter leur SEP, ce projet de recherche porte sur les défis rencontrés par les enseignants du 3^e cycle du primaire qui doivent assumer la mise en place de nombreux PI. Deux questions de recherche et trois objectifs découlent de ces constats.

1.2 Questions et objectifs

1) Quels sont les défis rencontrés par les enseignants du 3^e cycle du primaire qui doivent mettre en place des PI pour chacun des élèves de leur classe ayant des besoins particuliers? 2) Dans quelle mesure les défis rencontrés affectent leur SEP et quelles solutions peuvent permettre de remédier à ces défis?

Trois objectifs guident la présente recherche :

- 1- Identifier les défis rencontrés par les enseignants du 3^e cycle du primaire qui doivent mettre en place des PI personnalisés pour chacun de leurs élèves ayant des besoins particuliers.
- 2- Identifier dans quelle mesure les défis rencontrés affectent ou non leur SEP.
- 3- Examiner avec les enseignants les pistes de solutions pouvant contribuer à pallier les défis rencontrés.

Quatre concepts émergent de cette problématique, ils sont présentés dans la prochaine section.

CHAPITRE II - CADRE THÉORIQUE

Les principaux concepts qui guident le présent projet de recherche sont l'inclusion scolaire, la différenciation pédagogique, le PI et le SEP. Les trois premiers sont interreliés dans la mesure où le premier, l'inclusion scolaire, a amené dans son sillon la notion de différenciation pédagogique laquelle à son tour suggère la mise en place de PI.

2.1 L'inclusion scolaire

La tendance à viser l'inclusion n'est pas nouvelle. Déjà au vingtième siècle, dans les pays industrialisés, on cherchait à rendre l'école accessible à tous (Perrenoud, 2014).

Toutefois, il ne s'agissait pas encore de tenir compte de la diversité, mais plutôt de générer un enseignement identique pour tous indépendamment de l'hétérogénéité (Prud'homme et al., 2011). Au cours des trente dernières années, l'école et ses agents se montrent de plus en plus ouverts et favorables à une école inclusive (Rousseau et al. 2006). Comme société, nous avons fait le choix de croire au potentiel de réussite de nos élèves, et donc en une éducation universelle quelles que soient leurs particularités (Prud'homme et al., 2011). L'inclusion scolaire telle qu'on la connaît aujourd'hui a fait beaucoup de chemin. Elle ne se limite pas à la simple intégration physique d'un élève ayant des besoins particuliers dans une classe ordinaire (Bergeron et al. 2011). Selon Rousseau et Prud'homme (2010), elle va au-delà de la normalisation et vise à développer le plein potentiel des élèves ne se limitant pas qu'au potentiel scolaire. Selon Rousseau et Prud'homme (2010), il s'agit de développer

toutes les formes d'expressions de l'intellect. Elle 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'apprivoiser. Elle est dynamique et mise sur l'expertise de chacun de ses acteurs. (p.10).

Pour une pédagogie inclusive gagnante, il est nécessaire de prévoir des réunions de concertation hebdomadaires statutaires au calendrier scolaire (Rousseau, 2010) afin de rendre possible la collaboration de l'équipe-école qui vise l'analyse et l'évaluation des stratégies mises en place pour l'élève (formation continue, perfectionnement, PI etc.). À cet égard, la direction d'école a un rôle important à jouer afin d'assurer le bon fonctionnement de l'école inclusive. L'accueil d'un élève ayant des besoins particuliers doit être planifié par la direction (Rousseau, 2010). Tout d'abord, elle doit respecter le nombre d'élèves par classe ayant des besoins particuliers. Elle doit également respecter les normes administratives des calculs du ratio enseignant/élèves (Giangreco et Doyle, 1999). Il va de soi que l'opérationnalisation de l'inclusion scolaire exige que ce soit l'école qui s'adapte à l'élève et par conséquent, nécessite d'effectuer de la différenciation pédagogique.

2.2 La différenciation pédagogique

La différenciation pédagogique vise à répondre aux besoins d'ordres scolaire, psychologique ou comportemental des élèves. On ne s'attardera ici que sur la dimension scolaire qui nécessite la pratique de la différenciation pédagogique de la part de l'enseignant, laquelle est aussi nommée pédagogie différenciée, notamment par le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (1993). Selon ce dernier,

La pédagogie différenciée est une démarche qui met en œuvre un ensemble diversifié de moyens d'enseignement et d'apprentissage pour permettre à des élèves d'âges, d'origines, d'aptitudes et de savoir-faire hétérogène d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs et, ultimement, la réussite éducative (p.39).

Selon Rousseau (2010), la différenciation pédagogique est une pratique inclusive qui n'est ni individualisée, ni une unique considération des différences, ni une stratégie d'enseignement sporadique. C'est un engagement social en constante quête de flexibilité et d'ouverture. La différenciation pédagogique est à l'opposé de la vision qui suggère que ceux qui font différemment n'ont pas ce qu'il faut pour réussir à l'école ou encore que ce soit à eux de s'adapter au milieu (Rousseau, 2010). Selon cette même auteure, il existe trois phases à toutes situations d'apprentissage faisant appel à la différenciation pédagogique : l'exploration (centrée sur la diversité des connaissances antérieures des apprenants), la réalisation (centrée sur la grande diversité des façons de faire) et le retour collectif permettant de stimuler la réflexion sur la diversité des perspectives envisagées. Sousa et al. (2013) concluent à une réponse planifiée de l'enseignant face à la diversité importante des besoins des élèves visant à maximiser les apprentissages. Selon Leroux et Paré (2016), la différenciation pédagogique est possible grâce à de nombreuses stratégies d'enseignement et d'organisation. L'une d'elle étant le PI individualisé.

2.3 Le plan d'intervention individualisé

Selon le ministère de l'Éducation (2004), le PI est l'outil premier de la différenciation pédagogique en ce qui concerne l'inclusion scolaire et les mesures adaptatives qu'elle engendre. Plus de 285 recherches sur les PI en français et en anglais ont été comptabilisées au Canada, aux États-Unis et en Europe (Myara, 2018). Le PI se définit comme « un outil de planification et de concertation pour mieux répondre aux besoins d'un élève handicapé ou en difficulté. » (Goupil, 1991, cité dans ministère de l'Éducation du Québec, 2004, p.6). Il permet de consigner les observations de l'un ou l'autre de ces

intervenants, les forces et les faiblesses de l'élève (ministère de l'Éducation, 2004). À l'intérieur de ce plan, on y cible des objectifs clairs et des moyens réalistes pour les atteindre selon les difficultés de l'élève. On y précise les intervenants impliqués (direction d'école, orthopédagogues, enseignants) et on y indique tous les outils d'aide utilisés (dictionnaire électronique, portable, coquilles anti-bruit, synthèse vocale, etc.). Il s'agit d'une démarche qui favorise la concertation et la recherche de solutions (ministère de l'Éducation, 2004) dans une perspective de différenciation pédagogique. Myara (2012) définit le PI comme suit :

Le PI est un processus de planification des interventions qui vise à répondre aux besoins d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage afin de le soutenir dans son cheminement scolaire et son développement intellectuel et social ; le PI est le résultat de ce processus. (p.74).

Le PI est un outil aidant et porteur de sens tant pour les élèves en difficulté que pour les intervenants. La facilité de la rétroaction, de la concertation et du soutien, la planification plus efficace, la description plus précise des besoins de l'élève et la clarification des interventions sont quelques-uns des nombreux avantages du plan d'intervention (Goupil et al., 1994).

Au cœur de cette démarche, il y a évidemment l'enseignant (auteur). La mise en œuvre de ce PI et tout le suivi qui en découle repose sur ses épaules. Or, il est pertinent de s'interroger à savoir si cette charge, lorsque mise uniquement sur les épaules de l'enseignant, ce qui est souvent le cas (Campbell, 2016), contribue à affecter le SEP de certains d'entre eux. Ce concept est présenté ci-dessous.

2.4 Le sentiment d'efficacité personnelle

Bandura (2003) définit le SEP comme étant le jugement d'un individu face à l'organisation et à l'exécution des actions posées visant à atteindre un but précis. Il spécifie que le développement du SEP est le résultat des expériences où l'individu réussit, qu'il maîtrise ou non ses actions. Ainsi, le SEP influence le fonctionnement d'un individu. Il influence ses choix ainsi que la suite des actions, les efforts investis (la persévérance ou l'abandon), ses pensées et ses réactions et l'atteinte de ses objectifs (plus fréquente lorsque le sentiment est positif) (Careau, 2008). Selon Bandura (1993), quatre éléments contribuent au développement du SEP : l'autorégulation (performances antérieures, positives ou non), l'imitation sociale (observation des autres), l'opinion et attitude des autres et l'état physique et émotionnel de l'individu. Par ailleurs, les perceptions d'un individu face à ses capacités à accomplir une tâche sont un des principaux mécanismes régulateurs du comportement. Le comportement serait le résultat de l'interaction entre les facteurs personnels, environnementaux et comportementaux (voir la *figure 1*). C'est ce qui détermine la pensée et les actions (Bandura, 2003).

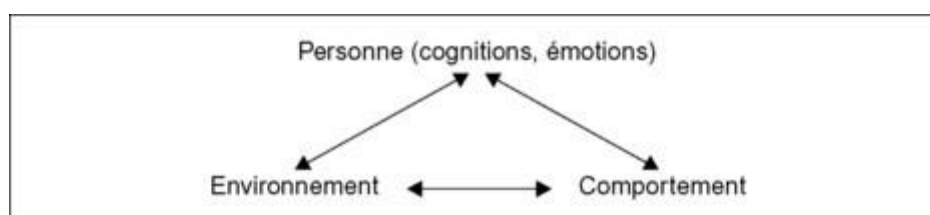


Figure 1. Modèle interactionnel de l'apprentissage

Le résultat provient des actions. Ainsi, le comportement d'un individu en interaction avec son environnement détermine le résultat qu'il obtient. La performance de l'individu est

donc antérieure au résultat. Selon Bandura (2003), les attentes de résultat peuvent prendre trois formes majeures qui peuvent être positives (incitateurs) ou négatives (désincitateurs) : il s'agit 1) des effets physiques (expériences sensorielles agréables ou désagréables et plaisir ou douleurs physiques), 2) les effets sociaux (manifestations d'intérêts des autres, approbation et reconnaissance sociale ou l'inverse), et 3) les auto-évaluations (conséquemment au comportement personnel). Enfin, plusieurs facteurs personnels et environnementaux du milieu scolaire tels que les divers profils des élèves (intellectuels et comportementaux), l'environnement de l'école, la collaboration avec les parents, leurs formations personnelles, leur expérience etc. (Careau, 2008) jouent un rôle de premier plan quant au SEP des enseignants.

En somme, l'inclusion scolaire est un processus permettant aux élèves en difficultés d'intégrer une classe dite régulière dans le respect de la mise en œuvre des moyens consignés dans leur PI. De plus, directement lié à la mise en œuvre du PI, on aborde inévitablement la pratique de la différenciation pédagogique. La mise en œuvre des moyens consignés dans les PI individualisés par la pratique de la différenciation pédagogique permet l'inclusion scolaire, mais peut être exigeante pour certains enseignants, ce qui peut contribuer à affecter leur SEP. Ces différentes notions inhérentes à la problématique de ma recherche et à l'atteinte de mes objectifs orientent la méthodologie présentée dans la section qui suit.

CHAPITRE III - MÉTHODOLOGIE

3.1 Type de recherche

Il s'agit d'une recherche collaborative exploratoire ayant un devis méthodologique de type qualitatif. D'un point de vue épistémologique, ce devis s'inscrit dans le courant interprétatif. L'idée de faire une recherche collaborative « avec » plutôt que « sur » les enseignants (Lieberman, 1986) s'est imposée puisqu'il s'agit de solliciter les individus à se positionner face à leur pratique, à leur sentiment et à se questionner face à diverses problématiques dans le but d'une mobilisation autour de celles-ci (Desgagné et al., 2001). Dans le cadre de cette recherche, outre le fait que la problématique rejoigne les enseignants et que leur contribution soit essentielle pour identifier les défis rencontrés dans la mise en place des PI et pour identifier dans quelle mesure ces défis peuvent ou non affecter leur SEP, la dimension collaborative est surtout mise à contribution et prend tout son sens, lorsqu'il s'agit de les amener à dégager de manière collaborative des actions à privilégier pour remédier à ces défis.

La démarche collaborative incite les enseignants à devenir partenaires de l'objet de recherche (Desgagné et al., 2001). De plus, puisque la conscientisation est une visée de la démarche collaborative (Bourassa et al., 2007), il est souhaité que les enseignants se positionnent face à leurs pratiques de mise en œuvre des PI, qu'ils puissent porter un regard critique sur les défis inhérents à cette mise en œuvre, et enfin qu'ils puissent identifier les actions à privilégier afin que cette charge de travail impacte le moins possible leur quotidien et le cas échéant, leur SEP.

3.2 Les participants

Les participants de ce projet de recherche sont des enseignants de classes ordinaires du 3^e cycle du primaire ayant à mettre en place des PI pour au moins 10% de leurs élèves ayant des besoins particuliers. Cinq enseignants volontaires de la région de l'Outaouais ont participé à ce projet. Parmi les enseignants, un a abandonné après avoir répondu au questionnaire. Toutefois les données ont été conservées puisqu'il s'agit d'une démarche itérative de collecte et d'analyse de données. Mon principal critère de sélection était le critère de convenance. J'ai choisi de mener ma recherche dans une école de proximité volontaire pour participer au projet. Une école ayant cinq classes de 3^e cycle, dont plus de 10% des élèves ont un PI. J'ai demandé l'autorisation de la direction pour réaliser ma collecte de données. La participation des enseignants s'est faite sur une base volontaire en suivant les normes de recrutement et de consentement prescrites par le Comité d'éthique et de la recherche de l'UQO.

Comme le donne à voir le tableau 1, les cinq enseignants ont tous un brevet d'enseignement. Une des enseignantes (EB) a seulement trois années d'expériences alors que les quatre autres ont plus de 23 années, le doyen (EE) ayant 33 ans d'expériences dans le domaine de l'enseignement au primaire (voir le tableau 1). Aucun des cinq enseignants n'a suivi de formation formelle sur la mise en place des PI et sur la différenciation pédagogique, mais tous affirment avoir abordé ces deux sujets dans le cadre de formations professionnelles variées. Lors de la passation du questionnaire, deux participantes (ED et EE) enseignaient en cinquième année, deux (EB et EC) en sixième année et une (EA) enseignait dans une classe multi-niveau, soit en cinquième et sixième année.

Dans les cinq dernières années, tous les enseignants affirment avoir atteint le maximum d'élèves par classe, soit 25 ou 26. Pour trois d'entre eux (EA, EB et EE), le nombre de PI par classe se chiffre entre 10 et 15. Pour les deux autres (EC et ED) qui enseignent en classe enrichie, c'est-à-dire avec des élèves qui ont réussi des tests scolaires d'admission, le nombre de PI se situe plutôt entre quatre et cinq.

Tableau 1

Profil socioprofessionnel des enseignants

Enseignants Caractéristiques	EA	EB	EC	ED	EE
Sexe	F	F	F	F	H
Brevet d'enseignant(e)	X	X	X	X	X
Années d'expérience en enseignement	24	3	23	30	33
Années d'expérience au 3 ^e cycle	7	1	8	19	10
Classe de 5 ^e année				X	X
Classe de 6 ^e année		X	X		
Classe Multi-niveau	X				

3.3 Modalités de collecte de données et démarche de recherche

Cette recherche comporte trois phases de collecte de données. La démarche se veut une collecte de données croisées qui se construit de manière itérative, les trois phases étant interdépendantes ont eu lieu en des temps distincts : un questionnaire distribué et complété individuellement, les entretiens individuels qui ont été faits en mode virtuel, puis le groupe de discussion qui s'est déroulé lors d'une rencontre qui a duré environ trois heures. Dans cette section, je présente la démarche, les outils de collecte de données et le plan d'analyse correspondant à chacune des trois modalités de collecte de données, chacune permettant de répondre à l'un des objectifs de la recherche. Les trois modalités sont 1) un questionnaire portant sur le SEP, 2) l'entretien semi-dirigé et 3) le groupe de discussion portant sur les défis et solutions.

Phase 1 – Questionnaire portant sur le SEP (objectif 1)²

La première phase s'effectue par l'entremise d'un questionnaire portant sur le SEP (Dussault et al., 2001). Bien que ce questionnaire corresponde à l'objectif 2, il a été effectué une semaine avant les entretiens semi-dirigés (2^e phase de collecte de données) parce que les résultats ont permis d'obtenir une idée générale du SEP des enseignants, laquelle a servi d'amorce aux entrevues. Il a été retransmis à la chercheuse afin qu'elle puisse en faire une première analyse en préparation aux entrevues semi-dirigées.

² Ce questionnaire, bien qu'il regroupe deux concepts, est traité de manière générale.

Le questionnaire (voir appendice A) a été acheminé par courriel ou en format papier selon la préférence des enseignants. Le questionnaire est constitué de quinze énoncés allant de l'efficacité personnelle (questions 1 ; 5-7 ; 9-10 et 12-14) à l'efficacité générale (questions 2-4 ; 8 ; 11 et 15). Le SEP correspond au concept d'auto-efficacité de Bandura (2003).

Les enseignants ont donné leur opinion sur une échelle de Likert allant de fortement en désaccord (1) à fortement d'accord (6). La visée de ce questionnaire était de permettre aux enseignants d'être dans une première réflexion face à leur propre SEP, car ce sujet a été abordé lors de l'entretien individuel semi-dirigé (voir ci-dessous). Cette même réflexion portant aussi sur les défis rencontrés dans la mise en place des plans d'intervention a été effectuée avec chacun des enseignants. L'interprétation des résultats du questionnaire a été effectuée de manière individuelle avec chacun des enseignants et a servi d'amorce à la discussion lors de l'entrevue.

Seules les réponses du participant interviewé lui ont été présentées et ont contribué à orienter l'entretien semi-dirigé.

Phase 2 – Les entretiens semi-dirigés (objectif 2)

Ainsi, les résultats du questionnaire ont servi d'amorce aux entretiens semi-dirigés (enregistrés en mode audio) menés individuellement avec chacun des enseignants. Une première série de questions visait à dresser le profil professionnel des enseignants : type et nombre de diplôme(s) universitaire(s) obtenu(s) ; autres formations en lien avec l'enseignement ; nombre d'années d'expérience en enseignement ; types de classe depuis les cinq dernières années ; cycles d'enseignement ; nombre d'élèves par groupe-classe ; nombre

de PI à gérer. Une deuxième section portait sur les réponses de chacun des enseignants au questionnaire de manière à dégager comment les enseignants se sentent au regard de leur tâche d'enseignement et plus particulièrement à l'égard de la mise en œuvre des PI pour leurs élèves. Une dernière section portait sur les défis rencontrés en lien avec les PI (voir appendice B).

Phase 3 – Le groupe de discussion (objectif 3)

À la suite des entretiens individuels semi-dirigés, j'ai fait une synthèse des défis rencontrés par tous les enseignants de manière à faire émerger une première catégorisation de défis, (ex : manque de temps, enjeux stressants, etc.) laquelle a été validée par les quatre enseignants lors du groupe de discussion. Les catégories et leurs défis correspondant ont été consignés en tableau et remis aux enseignants lors du groupe de discussion (objectif 3) qui a duré environ trois heures.

Dans un premier temps, les enseignants ont été invités à examiner la catégorisation des défis pour la bonifier, le cas échéant. Dans un deuxième temps les enseignants ont été invités à identifier des pistes de solutions (actions) à poser afin de remédier aux défis rencontrés. Deux outils de gestion participative provenant du système d'analyse sociale (SAS) (Chevalier et Buckles, 2013) ont été utilisés soit le remue-méninge et la classification ainsi que la contribution et la faisabilité pour le deuxième temps de la rencontre en groupe.

3.3.1 Validation des catégories et des défis correspondants

Les enseignants ont reçu un tableau (une feuille) présentant les catégories de défis et la liste des défis correspondant à chacune d'elles. D'abord en réflexion individuelle, ils ont

été invités à examiner ce tableau avec l'intention d'y ajouter des défis, faire émerger une nouvelle catégorie ou bonifier les catégories proposées. Puis, à tour de rôle, les enseignants ont été invités à présenter aux autres enseignants leur réflexion individuelle pour ainsi modifier ou bonifier de manière consensuelle la catégorisation.

3.3.2 Remue-méninges et classification

Les enseignants ont identifié ensemble des pistes de solutions concrètes relatives à chacune des catégories pouvant remédier aux défis soulevés. Les quatre enseignants ont d'abord été invités à identifier de manière individuelle, pour chacune des catégories, des actions concrètes pouvant contribuer à remédier aux catégories de défis ou un défi en particulier (s'ils le jugeaient trop important pour le traiter en catégorie). Pour ce faire, ils ont été invités à utiliser des fiches (6X8 cm). Une seule action par fiche pouvait être émise, car au verso de la fiche, ils devaient expliquer la solution identifiée et au recto lui donner un titre. Les enseignants pouvaient identifier autant de pistes d'actions qu'ils le souhaitaient. Cette classification s'est réalisée en grand groupe. À tour de rôle chacun des enseignants présentait une action puis les autres étaient invités à identifier des doublons, si tel est le cas, afin de regrouper des actions similaires.

3.4 Contribution et faisabilité

Par la suite, les quatre enseignants ont été invités à évaluer chacune des actions (ou catégories d'actions) identifiées. Pour les soutenir dans cette tâche, j'ai utilisé l'outil contribution et faisabilité, un outil de gestion participative provenant du système d'analyse sociale (SAS) (Chevalier et Buckles, 2013). Il s'agit d'un diagramme arc-en-ciel sur lequel

étaient positionnées les pistes de solutions (actions à poser) selon les deux critères (contribution et faisabilité). La contribution étant située (de faible à élevée) sur chaque demi-cercle de l'arc-en-ciel et la faisabilité étant divisée en trois axes de peu faisable à très faisable (voir ci-dessous). Ce diagramme a été posé sur le sol (format géant) de manière à pouvoir manipuler avec aisance les fiches comportant les actions. Ainsi, les enseignants ont été invités à positionner sur un demi-cercle chacune des actions envisagées selon un premier critère de contribution (dans quelle mesure l'action identifiée permet de contribuer à pallier le ou les défis ciblés?). Dans un deuxième temps, les enseignants ont été invités à évaluer leurs actions selon le critère de faisabilité (dans quelle mesure l'action identifiée est-elle faisable?). S'il s'avère qu'une action semble pouvoir contribuer fortement à atténuer un défi, mais qu'elle semble peu faisable, les enseignants étaient invités à se demander comment augmenter la faisabilité de l'action en question (voir la figure 2). Ce processus de révision a été repris pour chacune des actions pour lesquelles la contribution pour remédier aux défis était jugée élevée, mais dont la faisabilité était jugée faible. Les actions jugées comme contribuant peu ont été mises de côté. À titre d'exemple, la fiche de l'enseignante A ayant une contribution élevée et une faisabilité forte, est placée sur les axes correspondant à ces deux critères du diagramme.

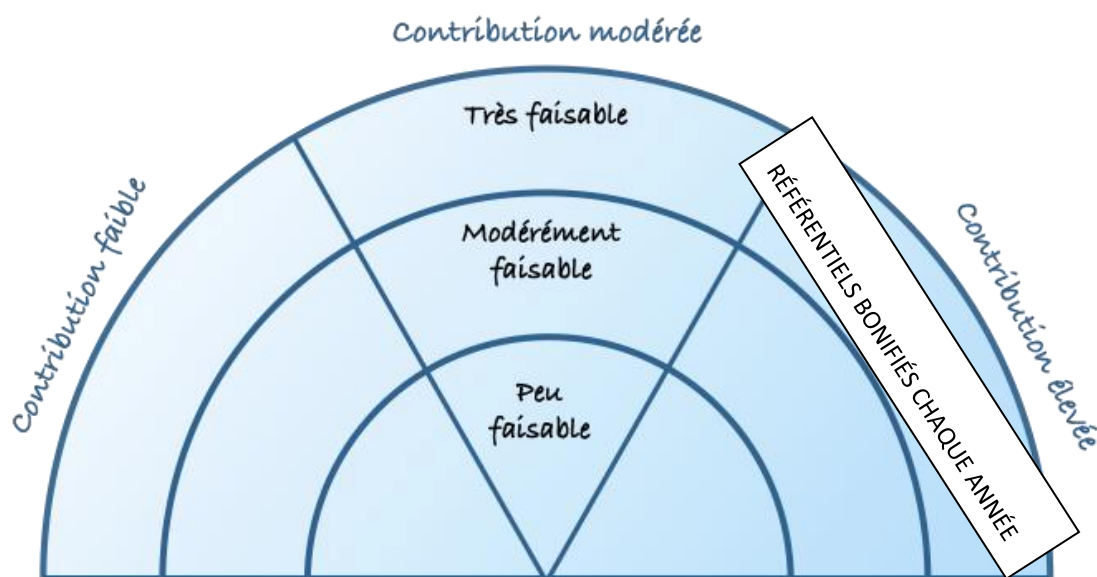


Figure 2. Diagramme de contribution et de faisabilité

Les enseignants ont ensuite été invités à examiner si les actions ayant une forte contribution, mais une faisabilité faible, pouvaient être revues de manière à ce qu'elles gagnent en faisabilité.

Pour faire suite aux groupes de discussion, j'ai effectué une synthèse des actions proposées avec leur niveau de contribution et de faisabilité, sous forme de tableau (voir le tableau 4). Une analyse croisée des trois temps de collecte de données a ensuite été effectuée.

3.5 Les règles éthiques

L'anonymat n'a pu être garanti entre les participants, car ils proviennent du même milieu de travail (école où j'enseigne) et que l'une des modalités de collecte de données était un groupe de discussion. Afin de respecter dans la mesure du possible la confidentialité des participants, je les ai invités à signer un Formulaire d'engagement à la confidentialité (voir appendice C). Cette information a été précisée dans le formulaire de consentement.

Je considère que mon projet de recherche ne comportait pas de risque physique ou social. Les enseignants pouvaient tout temps demander un temps de pause, s'abstenir de répondre à certaines questions ou s'abstenir de prendre position lors des discussions ou même se retirer du projet. Toutes les données recueillies ainsi que les résultats des analyses ont été anonymisés.

3.6 Les limites de la recherche

Puisqu'il s'agit d'une recherche exploratoire collaborative avec un petit nombre de participants, les résultats ne sont pas généralisables. Toutefois, cette recherche pourrait être reproduite en suivant le même protocole de collecte de données, ce qui rencontre le critère de fiabilité. Compte tenu de la proximité du milieu étudié, il se peut qu'il y ait un biais de désidérabilité sociale plus important. Toutefois, puisqu'il s'agissait d'identifier des actions à poser pour une problématique partagée par les quatre enseignants, ce biais était faible. Il faut prendre en considération le profil professionnel des quatre enseignants dans l'analyse de données. L'hétérogénéité des profils pouvait constituer une limite de la recherche. En effet, avec un petit échantillonnage de quatre personnes, certains critères sont à prendre en compte. Par exemple, un des quatre enseignants a suivi une formation portant sur la différenciation pédagogique.

Un petit échantillonnage comportait également un risque d'abandon. Les enseignants pressentis ont toutefois manifesté un intérêt à participer à ce projet de recherche collaborative et un seul a abandonné à la suite des entretiens individuels.

CHAPITRE IV - ANALYSE DES RÉSULTATS

Tel que précisé dans le chapitre précédent consacré à la méthodologie, la collecte de données s'est effectuée en trois temps distincts. Ce chapitre porte dans un premier temps sur l'analyse des résultats du questionnaire ayant été répondu par les cinq enseignants, suivi dans un second temps par l'analyse des verbatims des entretiens individuels, lesquels ont permis une première catégorisation ayant servi au groupe de discussion. Les résultats associés à ce groupe de discussion constituent le troisième temps de ce chapitre. C'est lors de ce groupe de discussion que les enseignants ont été invités à analyser les catégories de défis et les actions à poser pour y remédier selon les critères de contribution et de faisabilité.

4.1 Les résultats du questionnaire

Afin de répondre au deuxième objectif de recherche, soit d'identifier dans quelle mesure les défis rencontrés affecte ou non leur SEP, les enseignants ont d'abord été invités à compléter un questionnaire portant sur le SEP (Dussault et al., 2001). Les résultats de ce dernier ont permis aux enseignants d'obtenir une vision globale de leur SEP. Les enseignants devaient donner leur opinion sur une échelle de Likert allant de fortement en désaccord (1), modérément en désaccord (2), légèrement en désaccord (3), légèrement d'accord (4), modérément d'accord (5) à fortement d'accord (6). Je présente d'abord les résultats individuels relatifs au SEP comme le propose Dussault et al. (2001). Par la suite je fais une analyse globale en comparant les cinq enseignants. J'attribue une lettre à chacun d'eux, soit EA, EB, EC, ED et EE.

4.1.1 Analyse individuelle des participants

Le tableau 2 présente les résultats du questionnaire pour chacun des enseignants. Il permet également de comparer les résultats (échelle de 1 à 6) des cinq enseignants pour chacune des questions.

Tableau 2

Résultats du questionnaire

Enseignants	EA	EB	EC	ED	EE	Analyse
Questions						Fortement en désaccord (1), modérément en désaccord (2), légèrement en désaccord (3), légèrement d'accord (4), modérément d'accord (5) à fortement d'accord (6)
Q1 Quand un élève fait mieux que d'habitude, c'est souvent parce que j'ai fait un petit effort supplémentaire	3	5	4	3	4	Deux enseignants sont légèrement en désaccord avec l'idée que leur effort contribue à ce que l'élève fasse mieux. Les trois autres sont plutôt d'accord avec cet énoncé
Q2 Les heures passées dans ma classe ont peu d'influence sur les élèves comparativement à l'influence de leur milieu familial	6	6	3	4	4	Deux enseignants estiment que le milieu familial a plus d'influence sur l'élève que les heures passées dans leur classe. Deux autres sont assez d'accord. Un seul est légèrement en désaccord
Q3 La capacité d'apprendre d'un élève est essentiellement reliée aux antécédents familiaux	2	5	3	1	5	Trois enseignants sont assez en désaccord avec le fait que la capacité d'apprendre soit liée à l'historique familial. Les deux autres sont plutôt en accord avec cet énoncé
Q4 Si les élèves n'ont aucune discipline à la maison, ils n'accepteront probablement aucune discipline	2	5	4	2	2	Deux enseignants sont plutôt en accord avec le lien qui attribue le manque de discipline à la maison à celui de ne pas accepter la discipline à l'école. Les trois autres sont plutôt en désaccord avec ce lien.
Q5 Quand un élève a de la difficulté à faire un devoir, je suis habituellement en mesure de l'adapter à son niveau.	5	5	5	6	6	Un accord consensuel à l'effet qu'ils sont habituellement en mesure d'adapter les devoirs des élèves ayant des difficultés.
Q6 Quand un élève obtient une meilleure note que d'habitude, c'est généralement parce que j'ai trouvé des moyens plus efficaces de lui enseigner.	3	3	3	5	4	Deux enseignants sont assez d'accord avec l'idée que lorsqu'un élève obtient une meilleure note que d'habitude, c'est qu'ils ont trouvé des moyens d'enseigner plus efficaces. Les trois autres sont légèrement en accord avec cet énoncé.
Q7 Quand j'essaie vraiment, je peux venir à bout des élèves les plus difficiles.	4	5	4	5	4	Tous les enseignants sont assez d'accord avec l'idée qu'ils peuvent

						venir à bout des élèves les plus difficiles.
Q8 Ce qu'un enseignant peut accomplir est très limité parce que le milieu familial d'un élève a une grande influence sur son rendement scolaire	5	6	3	4	4	Quatre enseignants sont légèrement à fortement d'accord avec le fait que le milieu familial a une grande influence et que leur pouvoir est limité. L'autre participant est un peu en désaccord.
Q9 Quand les notes de mes élèves s'améliorent, c'est habituellement parce que j'ai trouvé des méthodes d'enseignement plus efficaces.	3	5	4	6	4	Quatre enseignants s'entendent sur le fait que leurs méthodes d'enseignement ont un impact sur les résultats des élèves. Le cinquième participant est plutôt en désaccord.
Q10 Si un élève maîtrise rapidement un nouveau concept en mathématique, c'est peut-être parce que je connaissais les étapes nécessaires à l'enseignement de ce concept.	4	5	5	5	5	Tous les enseignants sont assez en accord avec l'idée que si l'élève maîtrise rapidement un concept mathématique c'est que l'enseignante maîtrise les étapes nécessaires à son enseignement.
Q11 Si les parents s'occupaient plus de leurs enfants, je pourrais faire plus moi-même.	3	6	4	6	4	Quatre enseignants sont plutôt d'accord à très d'accord avec l'idée qu'ils pourraient faire plus si les parents s'occupaient davantage de leurs enfants. Un participant est un peu en désaccord.
Q12 Si un élève ne se souvient pas des informations que j'ai transmises au cours précédent, je saurais quoi faire, au cours suivant, pour qu'il s'en rappelle.	5	2	4	5	5	Quatre enseignants affirment qu'ils sauront quoi faire pour que leurs élèves se rappellent des informations transmises en cas d'oubli. Un participant est par contre assez en désaccord.
Q13 Si un élève dans ma classe est bruyant et dérange, j'ai l'assurance de connaître certaines techniques pour le rappeler à l'ordre.	5	3	5	6	5	Quatre enseignants sont confiants de pouvoir ramener à l'ordre un élève bruyant et dérangeant. Le cinquième participant est un peu en désaccord.
Q14 Si un de mes élèves était incapable de faire un devoir, je serais en mesure d'évaluer avec précision si le devoir était trop difficile.	5	5	5	5	4	Tous les enseignants sont plutôt en accord avec l'idée qu'ils peuvent déterminer la difficulté d'un devoir si un élève est incapable de le faire.
Q15 Même un enseignant qui possède des habiletés à enseigner peut n'exercer aucune influence sur de nombreux élèves	2	3	2	4	2	Quatre enseignants sont d'accord avec le fait de posséder des habiletés à enseigner peut ne pas exercer d'influence sur les élèves. Le cinquième enseignant est un peu d'accord avec l'idée qu'il peut n'avoir aucune influence.

Comme on peut le voir dans le tableau 2, on constate que l'enseignant A soutient fortement que le milieu familial occupe une place déterminante et a beaucoup plus d'influence que le temps passé en classe (Q2 et Q8). Il estime que malgré qu'un enseignant

ait de nombreuses habiletés à enseigner il peut n'exercer aucune influence sur plusieurs élèves (Q15). Ce dernier présente tout de même un sentiment positif quant à ses compétences professionnelles, que ce soit sur le plan académique ou disciplinaire (Q : 5,12,13 et 14).

L'enseignant B croit aussi que le milieu familial occupe une grande place (Q3). D'ailleurs, il soutient que ses capacités sont limitées par ce dernier puisque le milieu familial a plus d'influence sur le rendement scolaire des élèves (Q8). Il estime que l'implication plus positive d'un parent pourrait lui permettre d'en faire plus de son côté à l'école (Q11). L'enseignant B est le seul à soutenir fortement qu'un élève qui n'a aucune discipline à la maison n'acceptera possiblement pas la discipline à l'école (Q4). Il a lui aussi confiance en ses capacités professionnelles (Q9 et Q10).

L'enseignant C semble avoir confiance en sa capacité d'agir auprès de ses élèves. À cet effet, il soutient pouvoir évaluer et adapter les travaux d'un élève en difficulté (Q5 et Q14) et que l'acquisition de nouveaux concepts résulte de ses connaissances pédagogiques (Q10). Ce même enseignant démontre avoir confiance en ses interventions disciplinaires (Q13).

L'enseignant D estime que les antécédents familiaux n'ont aucun impact sur les capacités d'apprentissage d'un élève (Q3). De plus, il ne croit pas que le manque de discipline familiale peut nuire à celle imposée à l'école (Q4). D'ailleurs, il a confiance en sa discipline (Q13). Toutefois, il soutient qu'il pourrait être plus efficace si les parents s'occupaient davantage de leurs enfants (Q11). Son SEP est bon et il semble confiant qu'il peut faire la différence entre autres en sachant adapter un devoir ou un travail difficile (Q5 et Q9).

Enfin, l'enseignant E croit que les capacités d'apprentissage d'un élève sont liées à son historique familial (Q3). Par contre, il possède un bon SEP et il croit en ses capacités. À l'instar de l'enseignant D, il est confiant de pouvoir adapter un devoir difficile (Q5) et de savoir mettre en place des stratégies efficaces pour enseigner un nouveau concept (Q10) et pour faire le rappel des connaissances antérieures (Q12). Il a également confiance en sa discipline (Q13), aider à la réalisation des devoirs (Q14). Mais contrairement à l'enseignant D, il estime qu'un enseignant qui possède des habiletés à enseigner peut exercer une influence sur l'ensemble des élèves peu importe le parcours (Q15).

4.1.2 Analyse comparative des cinq enseignants quant à leur pouvoir d'agir ³

En référence au tableau 2, en comparant les réponses des enseignants entre eux, il s'avère que deux des cinq enseignants (EA et EB) estiment (fortement d'accord) que le milieu familial a plus d'influence que les heures en classe (Q2). Ils soutiennent que leur pouvoir d'agir serait plus grand si les parents s'impliquaient davantage (Q11). Deux des cinq enseignants (EB et EE) estiment que la capacité d'apprendre des élèves est liée à leur historique familial (Q3). Ils soutiennent d'ailleurs que le manque de discipline à la maison influe sur la réceptivité du cadre disciplinaire scolaire (Q4). Les trois autres enseignants sont peu ou pas d'accord avec ces énoncés. Ces enseignants (EA, EC et ED) croient donc que malgré l'historique familial et l'indiscipline, il est possible de s'attendre à ce que les élèves soient réceptifs à la discipline de l'école et disposés aux apprentissages.

³ Le terme pouvoir d'agir est utilisé pour désigner la mise en place de conditions favorables à l'apprentissage.

Malgré la place importante que semble vouloir prendre la famille pour quatre des cinq enseignants (EA, EB, ED et EE) il y a un consensus à l'effet qu'ils ont un pouvoir d'agir auprès des élèves lorsqu'ils enseignent. Pour les cinq enseignants, ce pouvoir d'agir s'exprime dans leur capacité à venir à bout d'un élève difficile (Q7), de pouvoir maîtriser leur enseignement, de pouvoir accompagner les élèves à comprendre par exemple des concepts mathématiques (Q10), d'être en mesure de déterminer la difficulté des devoirs proposés et d'adapter ces derniers pour les élèves en difficulté d'apprentissage (Q5 et Q14). Trois enseignants (EB, EC et EE) soutiennent (fortement en accord à moyennement en accord) que leurs efforts contribuent au cheminement positif des élèves alors que les deux autres (EA et ED) sont peu d'accord (Q1). Selon deux d'entre eux (ED et EE) les résultats scolaires des élèves sont liés à leur façon d'enseigner (Q6) et quatre enseignants (EB, EC, ED et EE) établissent un lien entre les méthodes d'enseignement et les résultats de leurs élèves. Selon ces derniers, les habiletés à enseigner des enseignants ont une influence sur les élèves (Q9). Ces quatre mêmes enseignants ont confiance en leur compétences professionnelles soit pour rappeler des informations transmises oubliées (Q12), soit pour ramener un élève qui dérange à l'ordre (Q13).

En somme, les enseignants estiment majoritairement que la famille occupe une place importante, mais qu'ils ont un pouvoir d'agir positif dans leur classe. Le lien établi par quatre des cinq enseignants entre leurs méthodes d'enseignement et les résultats académiques de leurs élèves (Q9) révèle un bon SEP quant à leurs compétences pour enseigner à leurs élèves. Cette même conclusion peut se traduire dans leurs sentiments de compétences quant à la discipline (Q7 et Q13) et leurs pouvoirs d'interventions pédagogiques (Q5, Q10, Q12 et Q14).

4.2 Les résultats des entretiens semi-dirigés

Afin de répondre au premier objectif de la recherche : identifier les défis rencontrés par les enseignants du 3^e cycle du primaire qui doivent mettre en place des PI personnalisés pour chacun de leurs élèves ayant des besoins particuliers, les enseignants étaient invités à un entretien individuel (questions semi-ouvertes), lequel a lieu en mode virtuel. Les entretiens étaient subdivisés en deux parties distinctes. La première partie a porté, sur leur profil socioprofessionnel, déjà présentée dans la section portant sur les participants (en méthodologie). La deuxième partie a porté sur les défis rencontrés dans la mise en place des PI dans leur classe.

4.2.1 Défis rencontrés dans la mise en place des plans d'intervention

L'analyse de contenu des données des cinq entretiens, m'a permis de dégager six catégories de défis (tableau 3) communs portant sur la mise en place des PI dans leur classe, à savoir : 1) les outils technologiques, 2) la complexité des PI, 3) le nombre important de PI par classe et la diversité des moyens consignés dans chacun des PI, 4) la méconnaissance des collègues et des élèves, 5) l'implication des élèves et des parents et 6) le manque de ressources professionnelles. Dans la section qui suit, je présente chacune des catégories.

Tableau 3

Catégorisations des défis mentionnés par les cinq enseignants

Les défis des cinq enseignants	EA	EB	EC	ED	EE
Les outils technologiques				X	X
Complexité des PI	X	X		X	
Nombre important de PI par classe et diversité des moyens consignés dans chacun des PI	X	X	X		
Méconnaissance des collègues et des élèves				X	

Implication des élèves et des parents			X		
Manque de ressources professionnelles	X				

4.2.1.1 Les outils technologiques

Deux des cinq enseignants (ED et EE) abordent le défi des outils d'aide technologiques. Un participant (EE) mentionne que le défi se situe sur le plan de l'organisation. Les ordinateurs portables doivent être partagés, donc tout doit être planifié et coordonné. Or, les horaires sont souvent perturbés. L'autre participant (ED) soulève le défi de temps. Les élèves doivent se déplacer et s'installer avec les ordinateurs portables et c'est du temps où tout le reste de la classe est en attente et ne peut progresser.

4.2.1.2 Complexité des PI

Pour deux des cinq enseignants interrogés (EA et EB), l'ajout de temps supplémentaire pour les élèves en difficulté est un défi important. Une participante (EA) soutient qu'il « est difficile de ne pas offrir plus que le tiers du temps qui est recommandé lorsque l'élève travaille et que c'est aidant pour lui. ». L'enseignante B précise que « c'est beaucoup d'organisation et de gestion ». Elle doit repérer qui y a droit rapidement et surtout prévoir ce temps. Cette enseignante affirme d'ailleurs que « ce défi est le plus contraignant ». Elle affirme que l'organisation physique de la classe est un défi de taille. Bien qu'elle souhaite offrir des places préférentielles aux élèves en difficulté, ils sont selon ses propos « trop nombreux pour ce qu'il y a à offrir dans la classe ».

4.2.1.3 Moyens consignés dans chacun des PI

Deux des enseignants (EA et EC) abordent la diversité des moyens consignés dans chacun des PI, notamment les coquilles anti-bruit et le Time Timer. L'enseignante A affirme « que même si c'est aidant pour lui, l'élève qui a droit à des coquilles anti-bruit a souvent besoin de rappels et parfois d'un peu d'insistance puisqu'il peut être embarrassé de les utiliser devant les autres élèves ». Une enseignante (EC) parle du Time Timer qui est aidant pour certains, mais qui lorsqu'utilisé en grand groupe, peut provoquer du stress ou de l'anxiété chez certains.

4.2.1.4 Méconnaissance des défis par les collègues et les élèves

Une des enseignantes (ED), souligne un défi de stigmatisation puisqu'elle enseigne dans une des deux classes enrichies. Elle précise qu'elle « ressent une certaine forme de jugement de la part des collègues ou même des autres élèves, car ils ne comprennent pas le besoin possible de ses élèves habituellement performants sur le plan académique ».

4.2.1.5 Implication des élèves et des parents

Une seule enseignante (EC) aborde l'implication des élèves en établissant un lien avec leur autonomie. Elle précise que l'élève doit développer son autonomie en s'impliquant davantage dans son rôle. Selon cette dernière, « l'élève devrait pouvoir identifier et nommer son ou ses besoins et tenter de trouver des solutions en demandant de l'aide ». En ce qui concerne les parents, aucun participant n'aborde leur implication.

4.2.1.6 Manque de ressources professionnelles

Une enseignante (EA) parle de la mise en place de PI comportementaux ou pour des élèves ayant des troubles spécifiques de santé. Elle mentionne ne pas être outillée pour gérer et appliquer les mesures consignées dans ces plans et soulève le manque de ressources, notamment le soutien d'une technicienne en éducation spécialisée (TES).

L'analyse des entretiens m'a donc permis de faire ressortir des défis pour chacune des catégories, lesquels ont été validés lors du groupe de discussion.

4.3 Les résultats du groupe de discussion

Le groupe de discussion visait à répondre à mon troisième objectif, soit d'examiner avec les enseignants les pistes de solutions pouvant contribuer à pallier les défis rencontrés. En premier lieu, dans le cadre de la validation des catégories et des défis correspondants, les enseignants ont réalisé un exercice de révision. À ce titre, ils ont été invités, d'abord en réflexion individuelle, à examiner s'ils devaient modifier les catégories, voire les renommer, les bonifier ou même ajouter des défis au besoin. Chaque catégorie contenait les verbatims des entretiens individuels afin de permettre aux quatre enseignants de bien saisir les enjeux relatés. Au terme de cette réflexion, les enseignants ont été invités à partager leur réflexion à tour de rôle puis, de manière consensuelle, ils ont modifié et bonifié les catégories de défis proposés. Le tableau 4 présente la conclusion du travail de réflexion sur les défis. Plus précisément, la colonne de gauche présente chacune des catégories révisées et bonifiées, la colonne du centre précise les défis qui y sont associés et la colonne de droite présente les verbatims qui appuient la validation de ceux-ci.

Tableau 4

Validation de la catégorisation et des défis par les enseignants

Catégorie	Défis	Précisions, verbatims
1. Les outils technologiques	1.1 Composer avec le peu de portables disponibles pour les élèves ayant besoin des outils technologiques.	« on se partage les portables »
	1.2 Composer avec la mise en application des outils technologiques avant, pendant et après.	« ça prenait 35 minutes juste à installer les 15 élèves » « la mise en application c'est ce que je trouve le plus lourd » Troubles informatiques Avant : s'installer avec les outils technologiques Pendant : imprimer les documents, avoir les ressources pour le faire et le temps dont l'élève a besoin. Après : ranger les outils technologiques.
	1.3 Planifier à l'avance et de manière précise les activités qui requièrent des outils technologiques.	« faut se programmer d'avance »
	1.4 Appropriation des outils technologiques par les élèves	
2. Complexité des PI	2.1 S'approprier les documents peu accessibles et complexes sur le plan du contenu (technicalités)	« je trouve ça vraiment trop » « un beau jargon » « le PI est lourd et plein de technicalités ... c'est pas parlant pour les parents » « c'est taper sur le clou du prof pis à chaque fois c'est de remettre dans face au prof qu'est-ce que tu fais pas pour cet enfant-là »
3. Nombre important de PI par classe et diversité des moyens consignés dans chacun d'eux (Lourdeur de la mise en application des moyens pour chacun des élèves) Ex : <ul style="list-style-type: none"> • 1/3 de temps supplémentaire • Time Timer • Place préférentielle • Segmenter les tâches 	3.1 Gérer les moyens consignés dans chacun des PI	« ça prend un certain temps d'adaptation pis d'organisation pour tout mettre ça en place »
	3.2 Gérer la différenciation (mettre en œuvre les moyens pour chaque élève)	« s'ajuster, faire un petit peu plus d'adaptations pour certains élèves plutôt que de faire la même chose pour l'ensemble »
	3.3 Gérer l'organisation physique et temporelle selon les besoins des élèves : déficit attention, TSA, déficience visuelle, etc.	« ça devient difficile pour la gestion de l'environnement » « j'ai juste une certaine quantité de place au premier rang »

<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation de surligneurs pour repérer les réponses dans un texte • Utilisation de pictogrammes pour les routines • Offrir du répit (pauses) • Préparer l'élève aux transitions • Enseignement explicite de stratégies d'interactions sociales • Atelier avec la TES 		<p>« je l'affiche au tableau, mais je sais aussi que j'en ai que ça stress » (Time timer)</p> <p>« aller photocopier 3X de plus en gros avec la couleur bleue ... ça devient une lourdeur énorme pour le prof »</p> <p>« t'as beau essayer de le calculer ton tiers de temps, mais tu dépasses tout le temps »</p> <p>« 1/3 de temps supplémentaire gros enjeu »</p> <p>« ça déborde souvent sur le temps de l'enseignant (pause etc.) »</p>
<p>4.Méconnaissance des collègues et des élèves</p>	<p>4.1 Composer avec le jugement des collègues et des élèves des classes enrichies.</p>	<p>« pourquoi un élève a droit à un ordinateur quand il est dans une classe enrichie »</p> <p>« ce n'est pas parce que tu es fort que tu as de belles habiletés sociales »</p> <p>« il y a une incompréhension des besoins des élèves de la part de certains intervenants et des autres élèves »</p>
<p>5.Implication des élèves et des parents</p>	<p>5.1 Favoriser l'autonomie de l'élève au regard de son PI</p>	<p>« à la fois pour l'élève d'y remettre dans face ... y dire, ça ne va pas ben encore »</p> <p>« c'est-tu nécessaire à chaque fois »</p> <p>« quand ce n'est pas quelque chose que c'est un clé en main pis c'est facile à intégrer dans l'autonomie de l'enfant »</p> <p>« rendus en 6^e année, il faut que tu te battes pour qu'ils mettent leurs coquilles »</p> <p>« Rappels fréquents des difficultés »</p> <p>Implication (acceptation) de l'élève dans l'utilisation des moyens mis à sa disposition</p>
<p>6. Manque de ressources professionnelles</p>	<p>6.1 Composer seule avec des élèves ayant de grands besoins (ex. : élève ayant un TSA qui présente des comportements inadaptés en classe)</p> <p>6.2 Gérer des comportements qui nécessitent des interventions (stratégies) particulières</p>	<p>« Je ne suis pas une technicienne ... faut que j'essaie de comprendre l'autisme »</p> <p>« plus comportemental que c'est beaucoup plus de gros défis »</p>

En second lieu, nous avons utilisé un premier outil de gestion participative provenant du système d'analyse sociale (SAS) (Chevalier et Buckles, 2013) soit les remue-méninges et la classification. Les enseignants ont reçu des fiches sur lesquelles ils devaient identifier des actions concrètes pouvant permettre de remédier aux défis soulevés. Les

enseignants devaient écrire une action par fiche et y préciser la catégorie associée. Le nombre de fiche proposé étant illimité. Le tableau 5 présente les actions proposées pour pallier aux dits défis ainsi que leur contribution et leur faisabilité. À titre d'exemple, un participant (EA) propose l'élaboration d'un petit référentiel consigné dans une grille facilement accessible pour l'enseignant et pour l'élève. Ce dernier pourrait être fait en collaboration avec l'orthopédagogue et bonifié d'une année à l'autre.

Tableau 5

Résultats du groupe de discussion

Défis	Actions	Contribution\Faisabilité	Verbatims\Précisions
Catégorie 1 : Les outils technologiques			
1.1 Composer avec le peu de portables disponibles pour les élèves ayant besoin des outils technologiques.	1.1.1 Réévaluer les besoins et les critères d'attribution des portables afin d'allouer un portable pour chacun des élèves qui a un réel besoin. 1.1.2 Acheter plus de portables.	Contribution forte Faisabilité moyenne Contribution forte Faisabilité forte	« On a notre mot à dire, mais nous ne sommes pas les seules. » « Il faut changer la culture de l'école. » « On est vite sur la gachette pour offrir des portables. » « On peut faire appel à des organismes qui offrent des ordinateurs. » « On peut fournir un portable par élève, on l'a vu avec la pandémie et l'école à distance. » « Ça devrait être disponible au même titre que les dictionnaires. »
1.2 Composer avec la mise en application des outils technologiques avant, pendant et après.	1.2.1 Avoir les services d'un technicien en informatique pour les élèves. 1.2.2 Avoir en tout temps souhaité le soutien de l'orthopédagogue en classe.	Contribution moyenne Faisabilité faible Contribution forte Faisabilité faible	« On manque de ressources matérielles et financières. »
1.3 Planifier à l'avance et de manière précise les activités qui requièrent des outils technologiques.	1.3.1 Avoir les services d'un technicien en informatique en soutien aux enseignants (selon leur horaire, doit être planifié à l'avance).	Contribution moyenne Faisabilité faible	

1.4 Appropriation des outils technologiques par les élèves	1.3.2 Avoir en tout temps souhaité le soutien de l'orthopédagogue.	Contribution forte Faisabilité faible	Faisabilité faible dû au manque de budget.
	1.4.1 Avoir les services d'une orthopédagogue spécialisée avec les fonctions d'aide, en « coaching ».	Contribution forte Faisabilité faible	
Catégorie 2 : Complexité des PI			
2.1 S'approprier les documents peu accessibles et complexes sur le plan du contenu (technicalités)	2.1.1 Alléger le PI sur une feuille.	Contribution forte Faisabilité faible	Peu de contrôle sur la modification du formulaire. « Les PI peuvent être conservés dans une armoire verrouillée en classe. » « Il faut changer la mentalité, les habitudes. »
	2.1.2 Rendre le PI accessible en classe.	Contribution forte Faisabilité forte	
	2.1.3 Utiliser un vocabulaire adapté pour l'élève.	Contribution forte Faisabilité forte	
Catégorie 3 : Nombre important de PI par classe et diversité des moyens consignés dans chacun des PI			
3.1 Gérer les moyens consignés dans chacun des PI	3.1.1 Produire des référentiels qui sont bonifiés d'une année à l'autre.	Contribution forte Faisabilité forte	Consigné dans des grilles et fait par l'orthopédagogue.
3.2 Gérer la différenciation (mettre en œuvre les moyens pour chaque élève)	3.2.1 Avoir une TES qualifiée pour le 3 ^e cycle, qui connaît les élèves et qui s'approprie les PI.	Contribution forte Faisabilité moyenne	Faisabilité moyenne dû au budget.
3.3 Gérer l'organisation physique et temporelle selon les besoins des élèves : déficit attention, TSA, déficience visuelle, etc.	3.3.1 Avoir une TES en classe pour le 3 ^e cycle.	Contribution forte Faisabilité moyenne	L'embauche de TES de plus doit être priorisée par le CSS.
Catégorie 4 : Méconnaissance des collègues et des élèves			
4.1 Composer avec le jugement des collègues et des élèves des classes enrichies.	4.1.1 Expliquer aux élèves dès la rentrée les besoins de chacun pour une meilleure compréhension.	Contribution moyenne Faisabilité forte	
Catégorie 5 : Implication des élèves et des parents			
5.1 Favoriser l'autonomie de l'élève au regard de son PI	5.1.1 L'élève a son PI dans son agenda, il est toujours accessible.	Contribution forte Faisabilité faible	Ça peut être fait par l'orthopédagogue.
	5.1.2 Présenter et expliquer le PI à l'élève.	Contribution forte Faisabilité forte	
5.2 Impliquer les parents	5.2.1 Formation auprès des parents par l'orthopédagogue.	Contribution moyenne ou forte Faisabilité forte	La contribution peut être moyenne ou forte, ça dépend des parents.

Catégorie 6 : Manque de ressources professionnelles			
6.1 Composer seule avec des élèves ayant de grands besoins (ex. : élève ayant TSA qui présente des comportements inadaptés en classe	6.1.1 Avoir une TES en classe.	Contribution forte Faisabilité moyenne	La faisabilité peut être forte si l'embauche de plus de TES est priorisée par le CSS
	6.2.1 Avoir une TES en classe		
6.2 Gérer des comportements qui nécessitent des interventions (stratégies) particulières		Contribution forte Faisabilité moyenne	La faisabilité peut être forte si l'embauche de plus de TES est priorisée par le CSS.

4.3.1 Les outils technologiques

On constate que pour le défi « composer avec le peu de portables disponibles pour les élèves ayant besoin des outils technologiques », deux actions ayant une contribution et un niveau de faisabilité forte à moyenne ont été proposées. Il s'agit de réévaluer les besoins et les critères d'attribution des portables afin d'allouer un portable pour chacun des élèves qui a un réel besoin et d'acheter plus de portables.

En ce qui concerne le défi 1.2 « composer avec la mise en application des outils technologiques avant, pendant et après », les enseignants avaient identifié deux actions pouvant contribuer moyennement voire fortement à y remédier, à savoir : avoir les services d'un technicien en informatique pour les élèves et avoir en tout temps souhaité le soutien de l'orthopédagogue en classe. Malgré la conviction de l'importance de ces deux actions, les enseignants sont d'avis que le manque de ressources matérielles et financières, les rendent peu faisables. D'ailleurs le même constat se répète pour le troisième défi, soit de « planifier à l'avance et de manière précise les activités qui requièrent des outils technologiques ». En effet, les actions proposées pour y pallier consisteraient à avoir les services d'un technicien en informatique en soutien aux enseignants (selon leur horaire et planifié à l'avance) et

d'avoir en tout temps souhaité le soutien de l'orthopédagogue en classe. Bien que la contribution des deux actions proposées sont indéniables pour atténuer le défi rencontré, leur faisabilité est jugée faible. Les enseignants ne sont pas arrivés à modifier les actions pour les rendre plus faisables.

À l'instar des actions proposées pour remédier au défi précédent, l'action proposée pour le défi 1.4 soit « l'appropriation des outils technologiques par les élèves », qui consiste à avoir les services d'une orthopédagogue spécialisée avec les fonctions d'aide, en « coaching », rencontre un degré de faisabilité faible. Selon les enseignants, sa faisabilité dépend de ressources financières dédiées à l'embauche de personnels.

4.3.2 Complexité des plans d'intervention

Un seul défi (2.1) a été soulevé dans la catégorie « complexité des PI ». Il s'agit du défi qui consiste à « s'approprier les documents peu accessibles et complexes sur le plan du contenu (technicalités) ». Plusieurs actions ont été proposées. Celle d'alléger le PI sur une feuille avait une contribution forte, mais une faible faisabilité dû au manque de contrôle mentionné par les enseignants quant à la possibilité d'apporter des modifications au formulaire, ces derniers étant standardisés. Le format proposé est unique et imposé à tous au sein des centres de services scolaires. Toutefois les deux autres actions proposées ont été identifiées comme ayant un fort niveau de contribution et une forte faisabilité. Selon les enseignants, il est possible de rendre le PI accessible (disponible) en classe en les plaçant dans une armoire verrouillée. Il est également faisable et souhaitable que l'enseignant ou l'orthopédagogue puisse expliquer le PI à l'élève en utilisant un vocabulaire adapté pour lui. Ce dernier doit comprendre son PI et s'y référer facilement.

4.3.3 Moyens consignés dans chacun des plans d'intervention

Trois défis ont été soulevés dans la catégorie portant sur la diversité des moyens consignés dans chacun des PI. Chacune des actions proposées a d'ailleurs un fort niveau de contribution. En ce qui concerne le défi identifié (3.1) lié à la gestion des moyens consignés dans chacun des PI, tous les enseignants proposent de produire des référentiels qui pourraient être bonifiés d'une année à l'autre. Il s'agissait d'une action ayant aussi un fort niveau de faisabilité. Ces derniers préciseraient les moyens permettant d'atteindre les objectifs visés par les PI, en un coup d'œil. Les enseignants ont proposé que l'orthopédagogue pourrait construire ces grilles et qu'elles seraient accessibles et modifiables par tous les intervenants scolaires.

Le deuxième défi (3.2) identifié par les enseignants traitait de la gestion de la différenciation (l'obligation de mettre en œuvre des moyens diversifiés pour chacun des élèves). L'action proposée en ce sens était d'avoir accès à une technicienne en éducation spécialisée (TES) qualifiée pour le 3^e cycle uniquement. Une ressource qui connaît les élèves, qui peut s'approprier les PI et qui peut guider la mise en place des moyens diversifiés. Tout cela serait possible dans une réalité où sa tâche est concentrée à cette population uniquement. Cette action avait elle aussi une contribution élevée, mais son niveau de faisabilité était moyen. Le manque de ressources humaines en est la principale raison.

Le troisième défi dans cette catégorie (3.3) était lié à la gestion de l'organisation physique et temporelle selon les différents besoins particuliers des élèves (TSA, déficit d'attention, déficience visuelle, etc.). L'action proposée était très similaire à la précédente, soit d'avoir recours aux services d'une TES en classe pour le 3^e cycle. Elle pourrait

accompagner en classe ces élèves à besoins particuliers en leur offrant un service plus individualisé. Sa contribution est aussi élevée, mais son niveau de faisabilité est moyen pour les mêmes raisons : le manque de ressources humaines dans nos milieux.

4.3.4 Méconnaissance des collègues et des élèves

Le seul défi soulevé par les enseignants dans la catégorie portant sur la méconnaissance des collègues et des élèves consistait à composer avec le jugement des collègues et des élèves des classes enrichies (4.1). L'action proposée est de prendre le temps d'expliquer aux élèves d'un groupe, dès la rentrée scolaire, les besoins de chacun pour assurer une meilleure compréhension. La contribution attribuée était moyenne mais le niveau de faisabilité quant à lui était fort puisqu'il est réaliste de poser cette action.

4.3.5 Implication des élèves et des parents

Deux défis ont été identifiées par les enseignants dans la catégorie intitulée implication des élèves et des parents. Le premier consistait à favoriser l'autonomie de l'élève au regard de son PI (5.1). Pour ce faire, les enseignants ont proposé deux actions à forte contribution. La première consistait à permettre à l'élève d'avoir accès en tout temps à son PI en le déposant dans son agenda par exemple. La contribution a toutefois été identifiée comme étant faible puisque le PI est un document régi par la loi qui doit être conservé au dossier de l'élève. La seconde action était de prévoir du temps pour présenter et expliquer à l'élève son PI dans un vocabulaire accessible. Dans ce cas, le niveau de faisabilité était qualifié de fort. Les enseignants ont également précisé que l'orthopédagogue pourrait le faire, qu'il était réaliste et souhaitable que ce soit dans sa tâche.

Le deuxième défi soulevé concerne l'implication des parents (5.2). Les enseignants ont proposé qu'une formation faite par l'orthopédagogue pourrait être offerte aux parents. Cette action était qualifiée de moyenne à forte (pas de consensus entre les enseignants), puisque selon eux, l'implication des parents varient et a un impact sur sa contribution. Toutefois, les quatre enseignants estiment qu'il s'agit d'un moyen (action) très faisable.

4.3.6 Manque de ressources professionnelles

Dans la catégorie intitulée manque de ressources professionnelles, deux défis ont été soulevés par les enseignants. Le premier (6.1) étant de devoir composer seul avec des élèves ayant des grands besoins (ex. des élèves TSA présentant des comportements inadaptés en classe). Le deuxième défi (6.2) était lié à la gestion des comportements nécessitant des interventions (stratégies) particulières. Dans les deux cas, l'action proposée pour y pallier était la présence d'une TES en salle de classe. La contribution étant évidemment forte, mais pour des raisons soulevées plus tôt, soit le manque de ressources humaines, la faisabilité est considérée moyenne. Les enseignants ont précisé que la faisabilité pourrait être augmentée si le centre de services scolaire priorisait l'embauche d'un plus grand nombre de TES.

À la lumière des résultats, il ressort que malgré des profils d'expérience très diversifiés, notamment en termes d'année dans le métier, les cinq enseignants semblent maintenir un bon SEP. Ils ont confiance en leur compétences, lesquelles ne semblent pas affectées outre mesure par les défis associés à la mise en œuvre des PI. Parmi ces défis soulignons la consignation des PI ainsi que le manque de ressources humaines en soutien (TES, techniciens en informatique, orthopédagogues) pour leur mise en œuvre.

On constate que la sixième catégorie, à savoir le manque de ressources professionnelles, constitue un problème majeur qui contribue à exacerber les défis soulignés. Avoir plus de personnel pour soutenir la mise en place des PI semblent donc une nécessité. Dans le prochain chapitre, une discussion relative à ces résultats est présentée.

CHAPITRE V – DISCUSSION

Ce projet de recherche a été mené dans le but de cibler les défis rencontrés par les enseignants du 3^e cycle du primaire dans la mise en œuvre des PI pour chacun de leurs élèves à besoins particuliers et les solutions (actions, moyens) envisagées pour y remédier. Il visait également à vérifier si les défis rencontrés affectaient leur SEP. Trois objectifs ont guidé ce projet : identifier les défis des enseignants, identifier dans quelle mesure ils affectent ou non leur SEP et examiner diverses pistes de solutions pour remédier aux défis identifiés. J'effectue l'interprétation en mettant en exergue les principaux enseignements que l'on peut en tirer.

5.1 Sentiment d'efficacité personnelle des enseignants préservé

Cinq enseignants du 3^e cycle ont répondu au questionnaire élaboré par Dussault et al. (2001) portant sur le SEP ayant pour but d'obtenir une vision globale de celui-ci. Globalement, bien que ces enseignants paraissent manquer de temps, de soutien et de ressources pour mettre en œuvre les nombreux PI, leur score global obtenu au questionnaire semble indiquer que leur SEP ne paraît pas en être affecté.

Aux quelques questions portant sur l'implication de la famille ainsi que les compétences professionnelles liées à leur SEP, la majorité des enseignants soutiennent que la famille joue un rôle important, voire une influence, par rapport aux capacités d'apprentissage et au rendement de l'élève sans pour autant que cela ne semble affecter leur pouvoir d'agir, lequel demeure généralement efficace et positif. Leur SEP quant à leurs compétences professionnelles est bon (scores entre 5 et 6) et il en va de même pour leurs méthodes

d'enseignement. Tout comme le soutiennent Gibson et Dembo (1984), ces enseignants ayant un fort SEP semblent croire en leur capacité d'intervention avec les élèves en difficulté grâce à leurs efforts et leurs approches pédagogiques que la famille soit impliquée ou non. Bien que le SEP de ces enseignants ne semble pas vraiment affecté, il n'en demeure pas moins qu'ils estiment que la charge de travail associée à la mise en œuvre des PI est très importante, qu'elle constitue de grands défis pour lesquels ils souhaitent du soutien, notamment sous forme de ressources, un constat évoqué par Boutin et Bessette, (2009). La prochaine section présente les solutions proposées pour remédier aux défis associés à la mise en œuvre des PI en cinq principaux thèmes : 1) Quelques obstacles à la mise en œuvre des PI, 2) Une responsabilité partagée entre tous les acteurs, 3) Les outils technologiques : un casse-tête organisationnel, 4) Un portable pour chaque élève, 5) Informer pour contrer la stigmatisation, 6) Des ressources professionnelles au service de l'inclusion.

5.2 Quelques obstacles à la mise en œuvre des plans d'intervention

Bien qu'en 2011, Rioux et Chouinard (2011) estimaient qu'environ 10 % des élèves de classes régulières avaient un PI, ce pourcentage semble de plus en plus élevé, ce que confirment Philion et Godbout (2019). Selon ces autrices, il n'est pas rare que la moitié des élèves d'une classe en aient un PI. Le ministère de l'Éducation (2004) quant à lui précise que 60% des élèves à risque ont un PI et que 90% des élèves handicapés cheminent avec ce dernier. Le nombre important de PI à gérer par un enseignant et surtout la diversité des moyens (mesures de soutien pour parvenir à atteindre les objectifs visés) consignés dans chacun, constitue selon les enseignants un obstacle à leur mise en œuvre. Un obstacle qui se voit magnifié par la contrainte de temps, ce qui ressort dans les études de Goupil et al. (1994)

et de Campbell, (2016). Rouse et Florian (1996) parlaient d'une école inclusive efficace lorsque, entre autres, on sait accorder du temps pour planifier et évaluer les efforts des élèves. En ce qui concerne la diversité des PI, les enseignants ayant participé à l'étude soulignent qu'il s'avère tout un défi que d'individualiser le soutien à offrir aux élèves. Au-delà de s'assurer que chacun des élèves ait accès à des aides technologiques et qu'il sache les utiliser, ce soutien porte également sur la mise en place du tiers de temps supplémentaire et la gestion des outils tel que les coquilles anti-bruit ou le Time Timer. Comme le souligne Leroux et Paré (2016), la mise en place de ces aménagements nécessite beaucoup de temps et de planification, ce qui peut impacter la qualité de l'enseignement. Pour être soutenus dans la mise en place de ces aménagements et le soutien à offrir aux élèves, les enseignants proposent que la responsabilité soit partagée avec différents acteurs.

5.3 Une responsabilité partagée entre tous les acteurs

Les enseignants proposent le soutien d'une TES qualifiée, dédiée seulement aux élèves de 3^e cycle, de manière à avoir le temps de s'appropriier les dossiers et les PI(s) des élèves. Selon les enseignants, l'embauche d'une telle TES, contribuerait fortement à les soutenir dans la mise en œuvre des PI tout en étant conscient qu'au vu de la pénurie de ressources humaines qui prévaut actuellement dans le milieu de l'éducation, cela constitue une action fort peu réaliste (peu faisable).

Bien que le PI soit très avantageux sous plusieurs aspects (Goupil et al., 1994) comme la consignation en un seul document des difficultés ainsi que des mesures à mettre en place pour l'élève, de même que la concertation des personnes gravitant autour de ce dernier et qu'il favorise l'inclusion, cette responsabilité ne peut pas reposer que sur les épaules des

enseignants (Campbell, 2016). Pour y remédier, les enseignants proposent de rendre le PI plus accessible à tous voire d'en produire un format synthèse (un tableau, une seule feuille) destiné à chaque élève. Cette synthèse serait caractérisée par un format allégé (pouvant être déposé dans un agenda) et par un vocabulaire accessible aux élèves de manière à ce qu'ils puissent vraiment prendre part à leur PI. À cet effet, les enseignants suggèrent que l'orthopédagogue prenne un temps avec les élèves afin de bien leur expliquer le contenu (objectifs et les moyens proposés) et leur responsabilité face à leur PI. Par exemple, elle pourrait leur expliquer qu'ils sont responsables de mentionner à leur enseignant le temps additionnel auquel ils ont droit. Il s'agit comme l'a mentionné une participante de favoriser leur autonomie. Les enseignants estiment que cette solution est très faisable. Ils sont toutefois conscients qu'ils ont peu de contrôle sur le format puisqu'il s'agit d'un format universel prescrit selon chaque centre de services scolaire. Le PI est un document issu de l'article 96.14 de la Loi sur l'instruction publique (Gouvernement du Québec, 2023). En outre, un autre facteur clé relaté par les enseignants est la collaboration du ou des parents. Careau (2008) soutient que la collaboration avec les parents joue un rôle déterminant sur le SEP des enseignants. Bien que les enseignants interrogés aient peu soulevé cet aspect, ils soutiennent toutefois que si les parents étaient mieux outillés, ils seraient plus impliqués. Ils proposent des formations offertes par les orthopédagogues afin d'offrir aux parents du soutien et des outils concrets pour accompagner leurs enfants. Bien qu'il s'agisse d'une mesure facile à mettre en place, ils conviennent que la contribution de celle-ci est en fonction de la participation des parents. Par ailleurs, aucun des enseignants ne soulève l'importance du travail de la direction d'école et de son implication dans l'élaboration des PI. Pourtant, selon Rousseau (2010), il s'agit d'un acteur important.

5.4 Les outils technologiques : un casse-tête organisationnel

Les enseignants interrogés s'entendent sur le fait que les outils technologiques constituent une source de stress et une surcharge de travail occasionné par les problèmes d'accessibilité et d'organisation. Un constat qui fait écho à l'étude de Van Acker et al. (2011). Ces chercheurs soulignent que l'intégration des outils technologiques chez les enseignants peut générer de l'anxiété. Le stress est à prendre au sérieux, puisqu'il est selon Bandura (2003) l'un des quatre éléments qui contribuent au développement du SEP. Selon Van Acker et al. (2011), le bagage de connaissances, l'attitude face aux outils technologiques, la reconnaissance des avantages à les intégrer et les états physiques ressentis dont le sentiment d'anxiété constituent autant de facteurs influents le SEP des enseignants.

5.5 Un portable pour chaque élève

Tous les enseignants soulignent que chaque élève qui nécessite un portable ne devrait pas avoir à le partager, comme c'est le cas actuellement. Bien qu'ils estiment que ces ressources matérielles contribueraient de manière importante à atténuer leur charge de travail, ils sont conscients que le manque de ressources financières rend cette solution peu réalisable. Conscients que les budgets sont limités et que les besoins dépassent ce qui est offert à l'école, les enseignants proposent de faire appel à des organismes gouvernementaux ce qui pourrait permettre de récupérer des ordinateurs pour leur école. Outre cette proposition, ils proposent également une réévaluation des critères d'attribution. Selon eux, les portables sont alloués rapidement, voire facilement, à plusieurs élèves. Bien qu'ils soient conscients que plusieurs élèves puissent en avoir besoin, ils questionnent leur attribution à la majorité des élèves de la classe. À cet égard, Ertmer et Ottenbreit-Lefwich (2010) soutiennent que

plusieurs enseignants n'ont pas forcément une bonne compréhension de l'utilité des outils technologiques en classe, ce qui est peut-être le cas de ces enseignants. Selon ces auteurs, l'implantation de ces outils sous la forme pédagogique peut représenter un défi. Le manque d'exemples concrets de pratiques et d'intégration pourrait en être la cause (Ertmer et Ottenbreit-Lefwich, 2010). Les enseignants quant à eux proposent du « coaching » d'une orthopédagogue spécialisée avec les fonctions d'aide tel que Lexibar, Word Q et Antidote qui peuvent s'avérer complexes. Selon ces derniers, cet accompagnement permettrait d'atténuer considérablement les défis associés à l'intégration des outils technologiques dans leur classe tel que la méconnaissance de ces fonctions d'aide. Une solution qui leur paraît plus faisable puisqu'ils travaillent déjà en collaboration avec une orthopédagogue. Paquay (2012) quant à lui soutient que la résolution de la complexité de diverses situations d'enseignement incombe aux enseignants eux-mêmes et que cela fait partie de leur développement professionnel. En outre, pour permettre l'accès à un portable pour chaque élève, les enseignants mentionnent avoir besoin des services d'un(e) technicien(ne) en informatique. Comme mentionné par Goktas et al. (2009), il n'est pas rare que les enseignants aient besoin de soutien puisque seulement 33,1% s'estiment aptes à utiliser les outils technologiques pour soutenir leurs élèves.

5.6 Informer pour contrer la stigmatisation

La méconnaissance des besoins des élèves doués de la part de certains collègues amène une participante à parler de stigmatisation. Étant seule titulaire d'une classe enrichie, elle mentionne ressentir du jugement de la part de collègues et de certains élèves lorsqu'elle propose des mesures différenciées telles que l'utilisation d'outils technologiques ou

l'attribution de temps supplémentaire. Selon ses propos, un élève qui possède de grandes forces scolaires peut avoir besoin d'un PI et de moyens personnalisés sur le plan de l'organisation par exemple. L'anxiété vécue par plusieurs de ces élèves peut compromettre leur réussite. Les élèves admis dans le programme enrichi ressentent, selon cette enseignante, de la pression de performance et des attentes quant à leurs résultats académiques. Les propos de cette enseignante font échos à ceux de Rousseau et Prud'homme (2010) qui rappellent que le développement ne se limite pas qu'au potentiel ou aux résultats scolaires. Les dimensions sociales et affectives jouent également un rôle important dans l'apprentissage. Elles en constituent les portes d'entrée. Selon Schutz et Lanehart (2002) les émotions sont particulièrement liées au processus d'apprentissage. D'ailleurs, Sander et Scherer (2014) soulèvent l'impact des émotions sur les apprentissages. Plusieurs travaux traitent d'un lien étroit entre l'apprentissage d'un élève et l'état émotionnel dans lequel il se trouve (Fiedler et Beier, 2014 ; King et al., 2015 et Pons et al., 2010). Berdal-Masuy et Botella (2013) affirment même que depuis les années 2000, les états émotionnels sont devenus le centre des études liées au processus d'apprentissage. Pour remédier à cette méconnaissance, les enseignants suggèrent une mesure très simple et réaliste à mettre en place, à savoir des ateliers de sensibilisation qui pourraient être animés par l'orthopédagogue tant pour les élèves que pour les enseignants. Ils proposent également que l'enseignant dresse un portrait des besoins des élèves dès la rentrée, en groupe classe, afin d'assurer une meilleure compréhension.

5.7 Des ressources professionnelles au service de l'inclusion

Le manque de ressources est le plus grand défi pour tous les enseignants. Dans l'analyse des résultats, on peut constater que, selon ces derniers, les ressources professionnelles additionnelles font partie des actions à contribution élevée, mais un niveau de faisabilité faible considérant la réalité actuelle. Les ressources humaines sont de plus en plus rares et les budgets sont limités. LeVasseur et Tardif (2016) suggèrent aussi que les écoles permettent davantage l'accès à des services de divers professionnels qui peuvent intervenir pour ce qui dépasse l'un des principaux mandats des enseignants, soit celui de transmettre des savoirs, de les développer et de construire des connaissances. À l'instar de ces auteurs, les enseignants proposent l'ajout de personnel. Comme susmentionné, ils suggèrent l'ajout de TES afin que les besoins soient répondus plus efficacement par cycle, ainsi qu'un accès rapide à un(e) technicien(ne) en informatique. À cet égard, les enseignants mentionnent que chaque école devrait avoir au moins une personne ressource en informatique. De la même manière, ils estiment essentiel qu'une orthopédagogue par niveau soit alloué soulignant qu'une seule par cycle est nettement insuffisant. En somme, ils proposent que l'école soit remise au centre des préoccupations sociétales de manière à permettre à chaque élève de bénéficier des outils d'aide et des ressources humaines nécessaires à leur réussite.

CONCLUSION

L'inclusion accrue d'élèves EHDAA en classe ordinaire semble générer chez les enseignants des préoccupations, notamment en ce qui concerne la mise en œuvre des nombreux PI. Les nombreux moyens diversifiés consignés dans les PI à mettre en place pour chacun des élèves en difficulté alourdissent la tâche de ces derniers puisqu'ils exigent d'effectuer de la différenciation pédagogique. Bien que la différenciation pédagogique soit nécessaire et à valoriser pour l'ensemble des élèves, elle semble perçue comme un fardeau par plusieurs enseignants, notamment parce qu'à ce jour elle se traduit surtout par la mise en place de PI(s). Comme le nombre d'élèves ayant à relever des défis scolaires est en augmentation (Rioux et Chouinard, 2011), la pratique se complexifie et implique des adaptations (outils d'aide technologiques, temps supplémentaire, place préférentielle, etc.) consignées dans un PI, ce qui engendre une charge de travail supplémentaire pour les enseignants (Careau, 2008) D'ailleurs, selon Rousseau et Thibodeau (2011) les enseignants associent les pratiques inclusives à l'épuisement professionnel. Ils craignent les impacts de l'inclusion sur le temps nécessaire à la planification, à l'encadrement, à la prestation et à l'évaluation des apprentissages Notamment dans la mise en œuvre des PI.

Dans un premier temps, deux des objectifs de cette recherche, soit identifier les défis rencontrés par cinq enseignants de 3^e cycle dans la mise en œuvre des PI et examiner les actions (pistes de solutions) à poser pour y pallier ont été atteints. On constate que les défis sont nombreux et que les responsabilités sont partagées entre différents acteurs. D'ailleurs, nombreuses sont les solutions qui impliquent l'augmentation du nombre de ressources humaines allouées dans les classes alors que certaines pouvant être mise en place assez

facilement à savoir la création de référentiels pour responsabiliser l'élève, la tenue de copies accessibles des PI en classe, la présentation par l'enseignant et/ou l'orthopédagogue de son PI avec un vocabulaire adapté, etc. Les participants estiment que l'ajout de TES et d'orthopédagogues dans les classes pourraient contribuer à pallier les défis d'organisation des ressources matérielles tels que les outils d'aide technologiques ainsi qu'à l'appropriation par l'élève de son propre PI. Bien que de nombreuses propositions suggèrent une contribution forte pour atténuer les défis soulevés, le manque de ressources matérielles et financières sont essentiellement ce qui rend leur faisabilité moins réaliste. Ce manque de ressources fait d'ailleurs l'objet de discussions dans plusieurs tribunes politiques. Le ministre de l'Éducation tente par plusieurs moyens de pallier cette criante pénurie.

Dans un deuxième temps, le troisième objectif de cette recherche, soit d'identifier dans quelle mesure les défis rencontrés affecte ou non leur SEP a été documenté. Or, il ressort que malgré les défis associés à la mise en place des PI, les enseignants ayant participé à ce projet de recherche semblent démontrer un bon SEP. Cette conclusion peut certainement s'expliquer par le fait qu'ils peuvent tabler (pour 4 d'entre eux) sur plusieurs années d'expériences et l'assurance d'agir ce sur quoi ils ont de l'emprise, en mettant en place des conditions favorables à l'apprentissage (enseignement et gestion de classe).

D'ailleurs, la réflexion sollicitée en groupe de discussion leur a permis de réaliser qu'ils ont rarement l'occasion d'échanger sur les défis qu'ils rencontrent et de réfléchir à des pistes de solutions. Il importe aussi de considérer que les enseignants travaillent dans une petite école (de taille moyenne) et en étroite collaboration, ce qui semble également constituer une piste de solution pour la mise en œuvre des PI. Enfin, comme l'échantillon de

l'étude est constitué de seulement cinq enseignants de 3^e cycle, les résultats ne peuvent être généralisés et ne sont pas nécessairement représentatifs de d'autres groupes d'enseignants de 3^e cycle, ni d'enseignants des 1^{er} et 2^e cycles. D'autres recherches pourront examiner s'il y a un lien entre la surcharge de travail lié à la mise en œuvre d'un PI et le SEP des enseignants.

Un fait demeure, les enseignants de cette étude soulignent le manque de ressources tant matérielles qu'humaines. La lourdeur de la mise en place des moyens individualisés des PI peut constituer un défi pour ces enseignants du 3^e cycle du primaire. On peut présumer que l'ensemble des enseignants font même constat, ce qui est d'ailleurs souligné dans l'ouvrage de Mukamurera et al. (2018 le).

Références

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning.

Educational Psychologist, 28(2), 117-148.

Bandura, A. (2003). Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. De Boeck.

Bélanger, S. (2006). Conditions favorisant l'inclusion scolaire : attitudes des enseignantes du primaire. Dans C., Dionne et N., Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire*. Presses de l'Université du Québec.

Berdal-Masuy F. et Botella M. (2013). La pédagogie par le projet favorise-t-elle

l'apprentissage linguistique? Mesure de l'impact émotionnel de ce type d'approche sur les apprenants. *Lidil, Revue de linguistique et de didactique des langues*, 48, 57-76.

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.

Bouchard, G. (1985). Un enfant, un besoin, un service : pour une éducation de qualité à l'enfance en difficulté d'adaptation scolaire au Québec. Conseil scolaire de l'île de Montréal.

Bourassa, M., Bélair, L. et Chevalier, J.M. (2007). Les outils de la recherche participative.

Éducation et francophonie, 35(2), 1-11.

Boutin, G. et Bessette, L. (2009). Inclusion ou illusion? Élèves en difficulté en classe ordinaire : défis, limites, modalités. Éditions Nouvelles.

- Campbell, S. (2016). Le partenariat éducatif entre enseignants et parents pour favoriser la réussite éducative des élèves ayant un trouble d'apprentissage ou un déficit d'attention [mémoire de maîtrise inédit]. Université du Québec en Outaouais.
- Careau, J. (2008). Le sentiment d'auto-efficacité et les stratégies éducatives privilégiées chez des enseignants du primaire [mémoire de maîtrise inédit]. Université de Montréal.
- Chevalier, J.M. et Buckles, D.J. (2013). Participatory Action Research: Theory and Methods for Engaged Inquiry. Routledge.
- Conseil supérieur de l'éducation du Québec. (1993). *Le défi d'une réussite de qualité : Rapport annuel 1992-1993 sur l'état et les besoins de l'éducation*. Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation du Québec. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves. S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire*. Gouvernement du Québec.
- Desgagné, S., Bednarz, N. et Lebuis, P. (2001) L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.
- Dussault, M., Villeneuve, P. et Deaudelin, C. (2001). L'échelle d'auto-efficacité des enseignants : validation canadienne-française du Teacher efficacy scale. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 181-194.

- Ertmer, P. A. et Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255-284.
- Fiedler, K. et Beier, K. (2014). Affect and cognitive processes in educational contexts. Dans Perkun, R. et Linnenbrink-Garcia, L. (dir.), *International Handbook of Emotions in Education*. (p.255-284). Routledge.
- Giangreco, M.F. et Doyle, M.B. (1999). Curricular and instructional considerations for teaching students with disabilities in general education classrooms. Dans Wade, S.E. (dir.), *Inclusive education: A casebook and readings for prospective and practicing teachers*. (p.51-70). Lawrence Erlbaum Associates.
- Gibson, S., et Dembo M.H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Goktas, Y., Yildirim, Z. et Yyldirim, S. (2009). Investigation of K-12 teachers' ICT competencies and the contributing factors in acquiring these competencies. *The New Educational Review*, 17(1), 276-294.
- Goupil, G., Comeau, M. et Michaud, P. (1994). Étude descriptive et exploratoire sur les services offerts aux élèves en difficulté d'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(4), 645-656.
- Gouvernement du Québec. (2023). *Loi sur l'instruction publique*. Légis Québec.
- King, D., Ritchie, S., Sandhu, M., et Henderson, S. (2015). Emotionally intense science activities. *International Journal of Science Education*, 37(12), 1886-1914.

- Leroux, M. et Paré, M. (2016). Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves : des pistes pour différencier, adapter et modifier son enseignement. Chenelière Éducation.
- LeVasseur, L. et Tardif, M. (2016). Le pluralisme institutionnel et la différenciation des agents scolaires de l'école québécoise. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 35, 19-35.
- Lieberman, A. (1986). Collaborative research: Working with, not working on. *Educational Leadership*, 43(5), 29-32.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2004). *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève : Cadre de référence pour l'établissement de plans d'interventions*. Gouvernement du Québec.
- Mukamurera, J., Desbiens, J.-F. et Perez-Roux, T. (2018). Se développer comme professionnel dans les professions adressées à autrui : conditions, modalités et perspectives. JFD.
- Myara, N. (2012). Cahier de charges fonctionnel pour la conception et l'évaluation des plans d'intervention [thèse de doctorat inédite]. Université de Montréal.
- Myara, N. (2018). Recension des écrits sur les plans d'intervention scolaires dans une perspective historique et évolutive. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 53(3), 497-518.
- Paquay, L. (2012). Continuité et avancées dans la recherche sur la formation des enseignants. *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, 90, 1-35.

- Perrenoud, P. (2014). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action* (6^e éd.). ESF.
- Philion, R. et Godbout, S. (2019). *Les technologies d'aide au service de l'apprentissage de la littéracie. Virage numérique dans le réseau scolaire*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.
- Pons, F., Rosnay, M., et Cuisinier, F. (2010). Cognition and emotion. Dans Aukrust, V.G. (dir.), *Learning and cognition* (Vol. 5). Elsevier Science.
- Potvin, P. et Lacroix, M. (2009). De l'intégration à l'inclusion scolaire des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. *Réseau d'information pour la réussite éducative*. <https://rire.ctreq.qc.ca/de-lintegration-a-linclusion-scolaire-des-eleves-en-difficulte-dadaptation-et-dapprentissage/>
- Prud'homme, L., Dolbec, A. et 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
- Rioux, M. et Chouinard, J. (2011). Guide annuel 2010 : 500 sites web pour réussir à l'école. De Marque.
- Rouse, M. et Florian, L. (1996). Effective inclusive schools: a study in two countries. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 71-85.
- Rousseau, N. (2010.) La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(1), 250-251.
- Rousseau, N., Lafortune, L. et Bélanger, S. (2006). La pratique de l'inclusion scolaire à travers le temps : un regard canadien. Dans Doudin, P.-A. et Lafortune, L. (dir.),

Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers. Quelle formation à l'enseignement? (p.11-29). Presses universitaires du Québec.

Rousseau, N. et Prud'homme, L. (2010). C'est mon école à moi aussi... Caractéristiques essentielles à l'école inclusive. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p.5-48). Presses de l'Université du Québec.

Rousseau, N. et Thibodeau, S. (2011). S'approprier une pratique inclusive : regard sur le sentiment de compétence de trois équipes-écoles au cœur d'un processus de changement. *Éducation et francophonie*, 39(2), 145-164.

Sander D. et Scherer K. (2014). *Traité de psychologie des émotions*. Dunod.

Schutz P.A. et Lanehart S.L. (2002). Introduction: Emotions in education. *Educational Psychologist*, 37(2), 67-68.

Sousa, D.A., Tomlinson, C.A. et Sirois, G. (2013). *Comprendre le cerveau pour mieux différencier : adapter l'enseignement aux besoins des apprenants grâce aux apports des neurosciences*. Chenelière Éducation.

Van Acker F., Van Buuren H., Kreijns K. et Vermeulen M. (2011). Why teachers use digital learning materials: The role of self-efficacy, subjective norm and attitude. *Education and Information Technologies*, 18, 495-514.

Appendice A – Questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle

SECTION B – SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE⁴

Nom : Année de naissance :

École :

Niveau d'enseignement :

Années d'expérience dans l'enseignement : Années d'expérience dans
cette école :

Consigne : Pour chacun des énoncés, indiquez votre niveau d'accord en encerclant le chiffre correspondant le mieux à votre opinion.

	1) Fortement en désaccord	2) Modérément en désaccord	3) Légèrement en désaccord	4) Légèrement d'accord	5) Modérément d'accord	6) Fortement d'accord
01. Quand un élève fait mieux que d'habitude, c'est souvent parce que j'ai fait un petit effort supplémentaire.				1 2	3 4	5 6
02. Les heures passées dans ma classe ont peu d'influence sur les élèves comparativement à l'influence de leur milieu familial.				1 2	3 4	5 6
03. La capacité d'apprendre d'un élève est essentiellement reliée aux antécédents familiaux				1 2	3 4	5 6
04. Si les élèves n'ont aucune discipline à la maison, ils n'accepteront probablement aucune discipline				1 2	3 4	5 6
05. Quand un élève a de la difficulté à faire un devoir, je suis habituellement en mesure de l'adapter à son niveau				1 2	3 4	5 6
06. Quand un élève obtient une meilleure note que d'habitude, c'est généralement parce que j'ai trouvé des moyens plus efficaces de lui enseigner.				1 2	3 4	5 6

⁴ ©Dussault, M., Villeneuve, P., et Deaudelin, C. (2001)

07. Quand j'essaie vraiment, je peux venir à bout des élèves les plus difficiles.	1	2	3	4	5	6
08. Ce qu'un enseignant peut accomplir est très limité parce que le milieu familial d'un élève a une grande influence sur son rendement scolaire	1	2	3	4	5	6
09. Quand les notes de mes élèves s'améliorent, c'est habituellement parce que j'ai trouvé des méthodes d'enseignement plus efficaces.	1	2	3	4	5	6
10. Si un élève maîtrise rapidement un nouveau concept en mathématique, c'est peut-être parce que je connaissais les étapes nécessaires à l'enseignement de ce concept.	1	2	3	4	5	6
11. Si les parents s'occupaient plus de leurs enfants, je pourrais faire plus moi-même.	1	2	3	4	5	6
12. Si un élève ne se souvient pas des informations que j'ai transmises au cours précédent, je saurais quoi faire, au cours suivant, pour qu'il s'en rappelle.	1	2	3	4	5	6
13. Si un élève dans ma classe est bruyant et dérange, j'ai l'assurance de connaître certaines techniques pour le rappeler à l'ordre.	1	2	3	4	5	6
14. Si un de mes élèves était incapable de faire un devoir, je serais en mesure d'évaluer avec précision si le devoir était trop difficile.	1	2	3	4	5	6
15. Même un enseignant qui possède des habiletés à enseigner peut n'exercer aucune influence sur de nombreux étudiants.	1	2	3	4	5	6

Appendice B – Questionnaire des entretiens individuels semi-dirigés

Questions pour les entretiens individuels semi-dirigés

Noter que le tutoiement est ici utilisé puisque les entretiens seront réalisés avec mes collègues de travail.

Bonjour,

Merci d’avoir accepté de participer à cet entretien qui porte sur les défis ou les enjeux que tu rencontres relativement à la mise en place des plans d’intervention (PI) dans ta classe.

Je vais d’abord te poser quelques questions sur ton parcours professionnel,

Par la suite je vais te proposer d’examiner les réponses du questionnaire portant sur l’auto-efficacité auquel tu as répondu.

Enfin, je te poserai des questions sur la mise en place des PI dans ta classe et plus spécifiquement sur des défis ou enjeux que tu rencontres.

Section 1

Questions relatives au profil professionnel

1. Depuis combien d’années exerces-tu la profession enseignante ?
2. Quelle est ta formation initiale ?
3. As-tu suivi d’autres formations (études) en lien avec l’enseignement ?
 - As-tu déjà suivi des formations portant sur la mise en place des PI ?
 - As-tu suivi des formations portant sur la différenciation pédagogique ?
 - i. Si oui, quels types de formation ?
 - ii. Quelles furent tes motivations pour suivre ces formations ?
4. À quel niveau (année scolaire) enseignes-tu présentement ? Depuis combien d’années enseignes-tu dans cette classe ou à ce niveau ?

5. Quelles sont tes autres expériences d'enseignement : quel niveau (année scolaire) et combien d'années à chaque niveau ?
6. Dans les cinq dernières années, en moyenne combien d'élèves par groupe avais-tu ?
7. Dans les cinq dernières années, en moyenne combien d'élèves cheminant avec un PI pouvais-tu compter dans tes groupes ?

Section 2

Nous allons maintenant examiner les résultats du questionnaire et si tu le souhaites nous pourrions nous attarder à chacune de tes réponses.

Je te propose d'examiner tes résultats et de me dire comment tu les expliques en tenant compte de ton contexte de classe.

Section 3

Questions sur les défis rencontrés dans la mise en place des PI en classe

1. Quels sont les défis ou enjeux rencontrés dans la mise en place des PI en classe ?

- Peux-tu me donner un exemple pour chacun de ces défis ou enjeux ?

2. Parmi ces défis ou enjeux, lequel est le plus contraignant pour toi ?

- Peux-tu me donner un exemple.

3. Si tu rêvais la classe idéale, quelle serait-elle ?

Appendice C – Formulaire d’engagement à la confidentialité



Formulaire d’engagement à la confidentialité

Puisque ce projet de recherche se fait en rencontre de groupe, nous ne pouvons pas garantir la confidentialité de votre participation lors de ces groupes de discussion. Cependant, nous inviterons tous les enseignants à signer ce *Formulaire d’engagement à la confidentialité*.

Nous vous rappelons que les objectifs de ce projet de recherche sont :

- 1) Identifier les défis rencontrés par les enseignants du 3^e cycle du primaire qui doivent mettre en place des plans d’intervention personnalisés pour chacun de leurs élèves ayant des difficultés d’apprentissage.
- 2) Identifier dans quelle mesure les défis rencontrés affecte ou non leur sentiment d’auto-efficacité.
- 3) Examiner avec les enseignants les pistes de solutions pouvant contribuer à pallier les défis rencontrés.

Lors des rencontres en groupe de discussion, chacun(e) sera invité(e) à partager de l’information concernant ses expériences quant à la mise en place de plans d’intervention personnalisés dans sa classe, quant aux défis reliés à celle-ci et quant à diverses pistes de solution envisagées.

Il se peut que certaines expériences soient difficiles à exprimer. Afin de permettre à chacun de pouvoir le faire dans le respect de la confidentialité, nous vous invitons à signer ce formulaire qui vous engage à ne pas diffuser ni oralement ni par écrit les expériences mentionnées lors des groupes de discussion.

Le formulaire est signé en deux exemplaires et j’en conserve une copie.

Engagement au respect de la confidentialité des échanges lors du projet de recherche :

Nom du participant : _____

Signature du participant : _____

Date : _____

Nom du chercheur : _____

Signature du chercheur : _____

Date : _____