

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

DISPOSITIFS DE DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE POUR MIEUX
INTERVENIR EN ART DRAMATIQUE AUPRÈS DES ÉLÈVES DU
SECONDAIRE AYANT DES BESOINS PARTICULIERS

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN THÉÂTRE

PAR
ISABELLE ROY

JUIN 2019

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.07-2011). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier ma directrice de maîtrise madame Chantale Lepage, professeure à l'École supérieure de théâtre de l'Université du Québec à Montréal. Elle a su m'accompagner par ses judicieux conseils dès le début de ma formation au deuxième cycle. Sa rigueur scientifique, son dévouement et sa disponibilité m'ont permis de mener à terme ce beau projet.

Je tiens à remercier mes collègues pour leur soutien et leur écoute. Leur dévouement au milieu scolaire et à la profession enseignante me permet de croire à un avenir plus équitable. C'est aussi grâce à la participation de certaines de mes collègues, notamment dans l'expérimentation des dispositifs et lors des rencontres collectives que ce projet a pu voir le jour. Leur engagement au projet combiné à une tâche d'enseignement bien remplie est une source d'inspiration.

Je tiens à souligner la participation de madame Josianne Jean, enseignante au primaire et orthopédagogue. Son regard bienveillant, ses encouragements et ses précieux commentaires m'ont aidée à préciser mes réflexions et à persévérer.

Merci à la Commission scolaire des Affluents (CSDA) et aux directions des écoles concernées d'avoir accepté ma demande d'expérimentation. Un merci tout spécial à madame Guylaine Jacques, conseillère pédagogique en arts de la CSDA. Son accompagnement et son dévouement dès le début de ma carrière ont forgé mon identité professionnelle.

Merci à mes parents pour leur bienveillance et leur soutien. Ils m'ont inculqué la persévérance et le sens du travail bien fait, qualités qui m'ont été essentielles pour la

réussite de ce projet. Un merci spécial à ma mère pour ses relectures rigoureuses. Sa vision extérieure m'a permis d'explorer de nouvelles avenues.

Merci à tous mes amis qui ont participé de près ou de loin à la finalité de ce projet. Merci pour les conseils technologiques, merci pour les conseils musicaux qui m'ont accompagnés lors de la rédaction, merci pour vos encouragements et votre compréhension.

Un merci particulier à mon mari qui m'aide et m'encourage depuis plus de 20 ans dans mes projets les plus ambitieux. Merci pour les petits plats cuisinés, merci pour ta générosité et ton sens de l'humour. Un homme profondément humain avec qui j'ai le plaisir de partager ma vie.

Et à nouveau merci à mes élèves du primaire et du secondaire. Au fil de ces 17 années, votre contact m'aura permis de m'épanouir et de devenir une meilleure enseignante. Votre candeur, votre plaisir à jouer et votre ouverture à la différence nourrissent ma passion de l'enseignement et renforcent ma croyance en la pertinence de l'enseignement des arts dans les écoles au Québec.

Merci à vous tous.

DÉDICACES

*« Sois toi-même le changement que tu veux
voir dans le monde. » Gandhi*

*« Bavardage est écume sur l'eau, action est
goutte d'or. » Proverbe tibétain.*

*« Il n'y a pas de grande tâche difficile qui ne
puisse être décomposée en petite tâche
facile. » Adage bouddhiste.*

AVANT-PROPOS

Un long parcours scolaire atypique caractérise le mien : d'un baccalauréat en enseignement des sciences humaines, à un baccalauréat en enseignement du théâtre en passant par un DESS en art thérapie..., le besoin d'approfondir mes connaissances était bien présent. Puis, un constat s'impose à la sortie d'une réunion avec mes collègues enseignants d'art dramatique. Il y a un nombre grandissant d'élèves intégrés dans nos classes. Que pouvons-nous faire, nous, spécialistes, pour faciliter leur intégration et les aider à faire face aux difficultés qu'ils rencontrent? Ce questionnement d'une part et un bilan professionnel émergent de l'autre, ma réflexion s'est tournée vers la suite de ma carrière. À la mi-parcours de ma carrière d'enseignante, quelle direction allais-je prendre ? Le confort des habitudes et du milieu connu ou la route insécurisante des nouveaux défis ? Puis, un appel. Celui de ma conseillère pédagogique, madame Guylaine Jacques. Une professeure de l'UQAM cherchait une enseignante pour travailler sur un projet de recherche: Chantale Lepage. Le projet n'a pas obtenu le financement souhaité mais mon élan vers la recherche était bien lancé. Cette longue aventure débutait.

Ce cheminement vers l'aboutissement de ce projet final est une histoire de détermination et de persévérance. Entre les changements d'écoles, les modifications de tâches et les combats pour le maintien des arts à l'école, ce projet a toujours été en filigrane de ma pratique enseignante. Le questionnement restait le même, peu importe le milieu scolaire où j'ai été enseignante. Mon désir d'aider les élèves devenait plus urgent. C'est ce même désir qui m'a animé tout au long de cette recherche. L'équité sociale et le désir d'intégrer les personnes qui ne « cadrent » pas toujours dans le *système* sont au cœur de mes préoccupations.

TABLES DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	xi
LISTE DES TABLEAUX.....	xii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xiii
RÉSUMÉ.....	xiv
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE.....	5
1.1 De l'exclusion à l'inclusion : quelques jalons importants dans l'histoire du système scolaire québécois.....	5
1.2 Spécificité du contexte de l'enseignement de l'art dramatique au secondaire..	10
1.3 Problèmes rencontrés par les élèves en art dramatique pour la compétence « créer ».....	12
1.4 La question de recherche.....	15
1.5 Pertinence de la recherche.....	15
CHAPITRE II CADRE DE RÉFÉRENCE.....	17
2.1 Intégration scolaire versus inclusion scolaire.....	17
2.2 Définition de la différenciation pédagogique.....	19
2.2.1 Les différentes définitions : différences et ressemblances.....	19
2.3 Le continuum d'actions de la différenciation pédagogique.....	22
2.3.2 La différenciation pédagogique successive ou différenciation simultanée (angle du temps).....	23
2.3.3 La différenciation pédagogique mécanique ou différenciation régulatrice (angle de la fonction)	24
2.3.4 La différenciation pédagogique authentique	24
2.4 Les niveaux de différenciation	25

2.4.1	La flexibilité	25
2.4.2	L'adaptation	26
2.4.3	La modification	26
2.5	Les actions de différenciation pédagogique : les dispositifs de différenciation	27
2.5.1	Différenciation des contenus et du matériel pédagogique	29
2.5.2	Différenciation des processus.....	30
2.5.3	Différenciation des produits (production).....	32
2.5.4	Différenciation des structures.....	33
2.5.5	Différenciation de l'environnement et des affects.....	34

CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE : RECHERCHE-ACTION DANS LE MILIEU SCOLAIRE

3.1	Définition de la recherche-action	39
3.1.1	Les buts de la recherche-action	41
3.1.2	Les conditions critiques de la recherche-action	44
3.1.3	La posture épistémologique en tant que chercheur-acteur.....	46
3.1.4	Les critères de scientificité de la recherche-action.....	48
3.1.5	Modèle de recherche-action	50
3.1.6	La structure méthodologique de notre recherche-action.....	52
3.2	Échantillonnage	53
3.3	Instruments de collecte de données	55
3.3.1	Grilles d'observations	55
3.3.2	Questionnaire court.....	56
3.3.3	Entrevue semi-dirigée	56
3.3.4	Journal de bord de la chercheure	58
3.4	Les grandes étapes de l'expérimentation	59
3.5	Les biais anticipés.....	60
3.6	Méthodes d'analyse ou de traitement des données.....	61
3.7	Les considérations éthiques.....	63
3.8	Les forces et les limites de cette recherche	64

CHAPITRE IV CONTEXTE ET DÉROULEMENT DE L'EXPÉRIMENTATION

4.1	Portrait du milieu scolaire	66
4.1.1	Niveau socio-économique, clientèle.....	67
4.1.2	Situation de l'art dramatique à la CSDA.....	68

4.1.3	Le portrait des enseignantes-participantes	71
4.2	Déroulement de l'expérimentation.....	75
4.2.1	Description du cycle I.....	76
4.2.2	Description du cycle II.....	80
4.3	Les imprévus et les changements lors de l'expérimentation.....	83
4.3.1	Les difficultés rencontrées	85

CHAPITRE V PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES		
RÉSULTATS		87
5.1	Aménagement de la classe selon les besoins des élèves.....	88
5.1.1	Le contexte d'utilisation de ce dispositif	96
5.1.2	Les effets positifs.....	97
5.1.3	Effets négatifs.....	103
5.1.4	Difficultés rencontrées.....	103
5.1.5	Fréquence d'utilisation du dispositif aménagement de l'environnement	105
5.2	Mettre à la disposition des élèves des outils afin de les aider à gérer leur stress ..	110
5.2.1	Contexte d'utilisation.....	111
5.2.2	Effets positifs.....	112
5.2.3	Effets négatifs.....	113
5.2.4	Difficultés rencontrées.....	114
5.2.5	Fréquence d'utilisation du dispositif utilisation des outils de concentration	115
5.3	Jumelage des élèves selon les besoins de l'activité.....	117
5.3.1	Contexte d'utilisation.....	118
5.3.2	Effets positifs.....	118
5.3.3	Effets négatifs.....	119
5.3.4	Difficultés rencontrées.....	120
5.3.5	Fréquence d'utilisation du dispositif regroupement des élèves	121
5.4	Dispositifs de différenciation les moins utilisés.....	125
5.4.1	Enseignement explicite de la démarche de création et/ou de la structure dramatique	126
5.4.2	Information et sensibilisation des élèves aux habiletés sociales nécessaires au bon travail d'équipe	132
5.4.3	Choix du thème de création par les élèves.....	135
5.4.4	Simplification ou réduction de la tâche d'écriture	136

5.4.5	Utilisation des aides technologiques dans le cours d'art dramatique....	138
5.5	Sous-objectif 1: le choix des dispositifs en lien avec les problèmes ciblés	141
5.6	Sous-objectif 2 : la fréquence d'utilisation des dispositifs	143
5.7	Sous-objectif 3: les effets des dispositifs sur le climat de classe et sur l'engagement des élèves.....	145
5.8	Facteurs favorisant l'utilisation de la différenciation pédagogique	151
CONCLUSION		155
6.1	Les limites de la recherche	159
6.1.1	L'échantillonnage.....	159
6.1.2	L'éventail de dispositifs à tester	160
6.1.3	La nature des données.....	161
6.2	Pistes de recherche.....	161
ANNEXE A CHEMINEMENT DANS LA MISE EN PLACE DES MESURES D'APPUI EDHAA		164
ANNEXE B GRILLE D'OBSERVATIONS.....		165
ANNEXE C QUESTIONNAIRE COURT		167
ANNEXE D CANEVAS ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE.....		169
ANNEXE E EXTRAIT JOURNAL DE BORD DE LA CHERCHEURE		172
ANNEXE F CERTIFICAT ÉTHIQUE.....		175
ANNEXE G LETTRE AUX DIRECTIONS D'ÉCOLE.....		176
ANNEXE H FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES ENSEIGNANTS-PARTICIPANTS		180
ANNEXE I FEUILLE D'INFORMATIONS AUX PARENTS.....		185
ANNEXE J ENGAGEMENT DE CONFIDENTIALITÉ		189

ANNEXE K ÉCHÉANCIER	191
ANNEXE L RÈGLES D'UTILISATION POUR LES OUTILS DE CONCENTRATION.....	195
ANNEXE M DÉMARCHE ET CANEVAS POUR LA FAMILLE HABILITUS	196
ANNEXE N DÉMARCHE AIDE-TECHNO	200
GLOSSAIRE	201
RÉFÉRENCES	204

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
3.1 Triple finalité de la recherche-action	42
3.2 La spirale de la recherche-action de Kemmis et McTaggart.....	51
5.1 Aménagement de la classe individuelle en rangées.....	90
5.2 Aménagement de la classe en demi-rectangle.....	91
5.3 Aménagement de la classe d'art dramatique en aires de jeu	93
5.4 Aménagement de la classe d'art dramatique pour les présentations.....	94
5.5 Les dispositifs de différenciation selon Caron	107
5.6 Les fréquences d'utilisation des dispositifs de différenciation	144
5.7 Les dispositifs les plus fréquemment utilisés en lien avec leurs effets positifs.....	146
5.8 Les effets positifs des dispositifs de différenciation.....	147
5.9 Les effets positifs sur le climat de classe et sur l'engagement des élèves....	148
5.10 Les effets négatifs des dispositifs de différenciation.....	149

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1.1 Problèmes rencontrés lors de la compétence « créer ».....	14
2.1 Les différentes définitions de la différenciation pédagogique	21
2.2 Les dispositifs de différenciation pédagogique selon Paré	28
2.3 Les dispositifs de différenciation pédagogique adaptés à l'art dramatique.....	36
4.1 Écoles de la CSDA selon leurs indices socio-économiques.	67
4.2 Portrait de l'enseignante-participante 1	72
4.3 Portrait de l'enseignante-participante 2.....	73
4.4 Portrait de l'enseignante-participante 3.....	74

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AD : Art dramatique

CSDA : Commission scolaire des Affluents

CELEC : Culture, langue et communication

EHDAA : Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

PA : Plan d'aide

PIA ou PI : Plan d'intervention adapté ou plan d'intervention

MELS : Ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport

PFÉQ : Programme de formation de l'école québécoise

SE: Soutien émotif (regroupant des élèves TSA et des troubles relevant de la psychopathologie)

TDAH : Trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité

TES : Technicienne en éducation spécialisée

TSA : Trouble du spectre de l'autisme

RÉSUMÉ

Dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes intéressés à la problématique de l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers dans un contexte de cours d'art dramatique au secondaire. Cette étude qualitative pose la question suivante: au regard des difficultés rencontrées dans la classe d'art dramatique par les élèves qui ont des besoins particuliers, l'utilisation de dispositifs de différenciation pédagogique variés peut-elle influencer le climat de la classe et l'engagement des élèves? Les enseignantes ciblées par cette étude pratiquent dans un contexte de classes ordinaires (régulières) au secondaire en art dramatique. La différenciation pédagogique est une approche qui priorise le respect des différences de chacun et cherche à répondre aux besoins spécifiques des élèves afin d'optimiser leur plein potentiel. Trois enseignantes, dont la chercheuse ont testé huit dispositifs de différenciation auprès d'élèves en classe ordinaire. Les sous-objectifs de recherche visaient à vérifier le choix des dispositifs en lien avec les problèmes ciblés, les impacts de chacun des dispositifs sur le climat de classe et sur l'engagement des élèves (perception des enseignantes), puis la fréquence d'utilisation des dispositifs (raisons). Chaque enseignante-participante a été invitée à compléter des grilles d'observations et des questionnaires courts. Les données ont également été collectées lors d'une entrevue semi-dirigée. Les principaux résultats de l'étude déterminent que les dispositifs ayant le plus d'effets positifs sur le climat de classe et sur l'engagement des élèves sont l'aménagement de l'environnement, les outils de concentration et le regroupement des élèves selon différents critères. Par contre, les dispositifs de sensibilisation aux habiletés sociales, l'utilisation des ordinateurs et de leurs logiciels, la simplification ou la réduction de tâche et le choix du thème ont été très peu utilisés par les enseignantes-participantes. De plus, le dispositif de l'enseignement explicite, utilisé presque à la même fréquence que le regroupement des élèves, n'a pas eu d'effets positifs remarquables. L'analyse des entrevues semi-dirigées des enseignantes-participantes nous a permis de conclure que cette pratique n'était pas bien maîtrisée par tous. En conclusion, l'étude recommande de bonifier la formation continue sur les dispositifs et sur les niveaux de différenciation pédagogique pour les spécialistes en art dramatique.

Mots clés : Différenciation pédagogique, Art dramatique, Élèves ayant des besoins particuliers, EDHAA, Intégration, Classe ordinaire, Climat de classe, Engagement des élèves.

INTRODUCTION

Les écoles secondaires et les enseignants rencontrent de nombreux défis depuis les dernières années. Les élèves intégrés présentent de plus en plus de diversités et de différences notables. À l'ère des médias sociaux, de l'ouverture à la différence, à la maximisation de la productivité et à l'intégration optimale des élèves peu de recherches se sont tournées vers l'enseignement des arts. Plusieurs études et reportages font état de la situation de l'intégration scolaire. Toutefois, ces études font davantage un inventaire des méthodes d'intégration utilisées ou de la compréhension des notions de l'intégration scolaire chez les titulaires au primaire. Pourtant, l'intégration de ces nouveaux élèves induit également leur lot de défis dans les autres disciplines, notamment dans les spécialités du domaine des arts. Ainsi, nous avons pu constater au fil de notre pratique que plusieurs élèves ayant des besoins particuliers et étant intégrés dans les classes ordinaires rencontraient aussi des difficultés en art dramatique. Cette situation a suscité notre désir d'en savoir davantage sur cette problématique et d'en dégager des pistes de solutions; ce qui nous a amenés à l'élaboration de cette recherche-action. Cette étude s'inscrit dans le champ de recherche de l'enseignement de l'art dramatique, plus spécifiquement de la différenciation pédagogique.

Dans le premier chapitre, nous tracerons les étapes qui nous ont amenés à la formulation de notre hypothèse et nous dresserons un portrait de l'histoire de l'école québécoise en passant par les différentes réformes instaurées et leurs impacts sur les élèves ayant des besoins particuliers ou EHDAA. Nous nous attarderons également à

la spécificité de l'art dramatique comme matière d'enseignement et cernerons les problématiques rencontrées par les élèves ayant des besoins particuliers lors de l'enseignement de la compétence créer. Nous terminerons ce chapitre en vous présentant la question de recherche et en démontrant la pertinence de cette recherche dans le contexte actuel.

Dans le deuxième chapitre, nous définirons plusieurs concepts-clés faisant partie de notre cadre théorique. Nous définirons l'inclusion scolaire et l'intégration afin d'avoir des assises théoriques claires concernant ces deux concepts au cœur de cette étude portant sur l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers. Puis, nous comparerons plusieurs définitions de la différenciation pédagogique de différents auteurs incontournables dans ce domaine. Par la suite, il sera question du continuum d'actions pédagogique, des niveaux de différenciation pédagogique et des dispositifs de différenciation pédagogique.

Le troisième chapitre est consacré à la méthodologie. Il sera question de la nature de notre recherche, soit la recherche-action. Nous déterminerons les buts, les conditions critiques, la posture épistémologique en tant que chercheur-acteur et les critères de scientificité. Nous précisons le modèle de recherche-action et plus spécifiquement la structure méthodologique de notre recherche-action. L'échantillonnage, les instruments de collecte de données et les grandes étapes de l'expérimentation seront décrits et expliqués afin d'assurer la validité de notre étude. Finalement, il sera question des biais de recherche anticipés, des méthodes d'analyse utilisées ainsi que des considérations éthiques. Nous terminerons en explicitant les forces et les limites de cette recherche.

Le chapitre IV sera consacré aux résultats qualitatifs de la recherche. En premier lieu, nous présenterons les milieux scolaires dans lesquels s'est déroulée l'expérimentation. Nous dresserons un portrait du milieu socio-économique des écoles choisies, de la situation de l'art dramatique à la CSDA, de la situation de l'art dramatique dans l'école A et B, puis des enseignantes-participantes. En deuxième lieu, nous nous attarderons davantage au déroulement de l'expérimentation. Ce dernier sera présenté par cycle: le cycle I expérimenté par la chercheur-acteur et le cycle II expérimenté par les enseignantes-participantes. Les imprévus et les difficultés rencontrées en cours d'expérimentation seront décrits et expliqués. En troisième lieu, nous exposerons les dispositifs de différenciation choisis pour l'expérimentation. Le contexte d'utilisation, les problèmes qui lui sont reliés, les effets positifs et négatifs sur le climat de classe et sur l'engagement des élèves ainsi que les difficultés rencontrées par les enseignantes-participantes lors de leur application seront également développés. Ces résultats d'ordre qualitatif sont tirés des comptes-rendus des entrevues semi-dirigées et des questionnaires courts des enseignantes-participantes.

Enfin, dans notre cinquième et dernier chapitre, nous terminerons par l'analyse et l'interprétation des données. Nous comparerons les données quantitatives et qualitatives afin d'en tirer des conclusions concernant notre question de recherche et nos sous-questions. Rappelons cette dernière: est-ce que le fait de varier les dispositifs de différenciation pédagogique peut influencer le climat de classe et l'engagement des élèves, au regard des difficultés rencontrées par les élèves ayant des besoins particuliers intégrés dans une classe d'art dramatique ? Nous relierons ces deux types de données afin de vérifier à quels types de problèmes certains dispositifs sont associés. De plus, les données quantitatives confirmeront la fréquence

d'utilisation observée de certains dispositifs et les données qualitatives nous fourniront un éclairage sur les motifs de cette fréquence. De plus, les données provenant des entrevues semi-dirigées et des questionnaires courts nous fourniront une description et des explications sur les effets positifs de certains dispositifs. Les effets seront décrits en plus d'être quantifiés par des pourcentages. Nous concluons ce chapitre en traitant de certaines données qui ont émergé, c'est-à-dire les facteurs influençant l'utilisation et le maintien de la différenciation pédagogique par les enseignants.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

1.1 De l'exclusion à l'inclusion : quelques jalons importants dans l'histoire du système scolaire québécois

Depuis la refonte du curriculum, les écoles et les enseignants sont confrontés à de nouveaux défis. Parmi ces défis, on note l'augmentation grandissante d'élèves qui ont des besoins particuliers et l'intégration de ces élèves à des classes ordinaires ce qui modifie considérablement la composition des groupes. L'évolution de cette situation résulte des multiples politiques éducatives du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (MELS). De la réforme Parent en passant par les États Généraux sur l'éducation aux dernières politiques de 2007, le système scolaire québécois s'est graduellement adapté afin d'accueillir de plus en plus d'élèves ayant des besoins particuliers. Cette adaptation s'est tout d'abord faite par la création d'écoles spéciales, puis par l'intégration (États Généraux sur l'Éducation) pour finalement tendre vers l'inclusion. Mais revenons en 1960. La réforme Parent rendait obligatoire l'école pour tous les enfants, et ce, jusqu'à l'âge de 16 ans. L'État avait le devoir d'éduquer les enfants. C'est dans cette mouvance que les écoles spécialisées ont été créées. Auparavant, les enfants atteints d'une déficience intellectuelle devaient arrêter leur éducation dès le primaire. L'arrivée des écoles spéciales a engendré dans son sillon l'exclusion des élèves qui n'étaient pas intégrés aux classes régulières. Puis, en 1978, « le ministère de l'Éducation constatait que les classes spéciales contribuaient malheureusement à marginaliser les élèves handicapés et à accroître leur sentiment

d'échec. » (Ducharme, 2008, p. 33). Le ministère de l'Éducation stipula qu'il était alors souhaitable que le système éducatif offre des services adaptés aux besoins des élèves handicapés. Toutefois, c'est uniquement en 1988 que la Loi sur l'instruction publique, avec l'article 234, obligea les commissions scolaires à « adapter ses services éducatifs en fonction des besoins des élèves EHDAA » (Ducharme, 2008, p. 34). L'acronyme EHDAA a d'ailleurs été défini par le ministère de l'Éducation. Cela signifie : élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (Ministère de l'Éducation du Sports et des Loisirs (MELS), 2000, p. 4). Plus spécifiquement, les EHDAA sont « tous les élèves qui, pour une année scolaire donnée, ont un code de difficulté et également ceux qui n'ont pas de code de difficulté, mais un plan d'intervention actif » (MELS, 2009a, p. 5). Il peut s'agir de déficiences motrice, visuelle, langagière, intellectuelle, auditive, de trouble envahissant du développement, de trouble grave de comportement ou de trouble relevant du spectre de l'autisme. En ce qui concerne les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, il est question de retard d'apprentissage, de difficultés pouvant mener à l'échec et de trouble de la conduite ou du comportement. Au cours des années, le MELS a mis en place des politiques éducatives afin d'assurer la scolarisation de ces élèves en contexte de classe ordinaire. Ainsi, une série de mesures prises en 1997 et en 1999 a précisé les conditions à mettre en place pour favoriser l'intégration des élèves EHDAA en classe régulière. Il y avait notamment l'augmentation du nombre de ressources professionnelles et de soutien pédagogique, la formation des enseignants sur les élèves EHDAA, l'amélioration du cadre de référence du plan d'intervention, etc. Il nous apparaît donc justifié de définir plus clairement l'intégration. Il s'agit selon Legendre d'une « opération par laquelle l'élève en difficulté d'adaptation et d'apprentissage s'incorpore, selon un système en cascade à des services visant le cadre le plus normal possible ou à la classe ordinaire. » (Legendre, 2005, p. 787). AuCoin et Vienneau insistent sur le fait que l'intégration est une « pratique du placement dans le milieu le moins restrictif. » (Rousseau, 2010, p. 455). L'élève reçoit son enseignement et ses services d'adaptation dans un milieu le

plus près possible du milieu réservé aux élèves dits *ordinaires*. (Rousseau, 2010). Lors de l'intégration, l'élève reste ségrégué parce qu'il reçoit des services particuliers à part des autres (en contexte de classe ordinaire) ou parce qu'il est dans une classe spéciale ou une école spéciale. L'intégration peut se manifester en permettant à des élèves d'avoir de l'enseignement dans une classe spéciale (classe ressource) pour leurs difficultés dans une ou plusieurs matières (mathématiques, français), mais d'être intégrés dans une classe régulière pour les autres matières.

En 2000, le MELS introduit la notion d'élèves à risque en adoptant la Politique de l'adaptation scolaire : *Une école adaptée à tous ses élèves*.

On entend par élèves à risque des élèves du préscolaire, du primaire ou du secondaire qui présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leur apprentissage ou leur comportement et peuvent ainsi être à risque, notamment au regard de l'échec scolaire ou de leur socialisation, si une intervention rapide n'est pas effectuée (MELS, 2000, p.5).

L'école met donc en place un plan d'intervention adapté (PIA) ou des plans d'aide afin de soutenir les élèves dans leurs objectifs d'apprentissage, de comportement ou en rapport avec leur santé mentale ou physique (Tremblay-Girard, 2015, p.10). Dans la foulée des travaux qui se sont faits lors de la sortie du Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ, 2001), l'importance des besoins d'apprentissage de l'élève et le respect de ses différences individuelles sont mis de l'avant (MELS, 2006a). La notion d'inclusion scolaire et d'élèves ayant des besoins particuliers apparaît dans le système scolaire québécois. L'inclusion vise à permettre à tous, sans égard à leurs difficultés, de vivre leurs différences ou leurs handicaps et de pouvoir être scolarisés

dans le cadre le plus normal possible (Dubé, 2007; UNESCO, 2009; CSE, 2010).

L'inclusion peut être définie comme étant une :

Conception de l'enseignement basée sur la croyance que la classe ordinaire appartient à tous les élèves, peu importe leurs handicaps, difficultés ou particularités de fonctionnement. Chaque apprenant étant unique, les écoles et le processus d'enseignement-apprentissage doivent être structurés de manière à ce que chaque élève reçoive une éducation adaptée à ses caractéristiques personnelles et à ses besoins particuliers. (AuCoin et Vienneau dans Rousseau, 2010, p. 454).

Rousseau et Prud'homme définissent les besoins particuliers comme étant un « ensemble des particularités cognitives, affectives et sociales d'un apprenant qui nécessite une forme ou une autre d'intervention humaine ou matérielle pour assurer le développement du plein potentiel. » (Rousseau, 2010, p. 449). Ainsi, la pratique de l'enseignement inclusive doit tenir compte des forces et des faiblesses de chaque élève afin de s'adapter à eux. On parle alors de différenciation pédagogique, c'est-à-dire que l'enseignant reconnaît, exploite et valorise la diversité de ses élèves (Prud'homme dans Rousseau, 2010, p.452). En 2007, le Ministère poursuit vers l'inclusion des élèves ayant des besoins particuliers. Il propose donc de nouvelles approches pédagogiques pour soutenir les actions des enseignants auprès de ces élèves telles l'enseignement explicite, l'enseignement par projet, l'enseignement par démarche inductive, l'enseignement stratégique, l'enseignement par coopération, etc. (MELS, 2007, p. 7). Parmi celles-ci, la différenciation pédagogique est définie comme une série d'adaptations des stratégies didactiques, des modalités de travail entre élèves, des situations d'apprentissage et d'évaluation (Québec, 2007). Depuis quelques années, le milieu de l'éducation tente de prendre un virage vers l'inclusion

des élèves ayant des besoins particuliers. En effet, de nombreuses études ont démontré les bienfaits de l'inclusion « sur le développement global de tous les élèves. » (Bergeron, Rousseau, Leclerc, 2011, p.89).

Toutefois, ces dernières mesures éducatives qui visent l'inclusion entraînent une augmentation importante des élèves en difficulté dans les classes ordinaires. En effet, certaines données démontrent que la scolarisation dans les classes spéciales est passée de 38% en 1999-2000 à 33% en 2006-2007. (Tremblay-Girard, 2015, p.8). Avec l'intégration de ces élèves dans leur classe, plusieurs enseignants se sentent démunis. Le MELS a tenté de les outiller en donnant de la formation, notamment sur la différenciation pédagogique et les EHDAA. Cependant, mon expérience et mes nombreuses discussions avec mes collègues spécialistes en art dramatique (AD) de la Commission scolaire des Affluents (CSDA) m'ont permis de constater qu'il y a une certaine lacune en ce qui a trait à la formation des spécialistes en arts. Selon Tapin, cette situation est similaire pour les spécialistes en éducation physique au primaire, et ce, dans plusieurs commissions scolaires au Québec. Tapin, dans sa recherche, dénote que les spécialistes en éducation physique veulent avoir de la formation continue ainsi que davantage de temps et de soutien pour pratiquer la différenciation pédagogique (Tapin, 2015). Dans un même ordre d'idées, Paré, dans sa recherche sur les pratiques d'individualisation des enseignants au primaire, relève qu'un niveau de connaissances inégales des pratiques de différenciation pédagogique ainsi qu'une mise en œuvre déficiente des ressources nécessaires à l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté persistent. (Paré, 2011). La situation pour les spécialistes en AD ressemble à celle formulée par Tapin et Paré. Dans le cadre de ce mémoire, nous souhaitons donc exploiter différents dispositifs de différenciation pédagogique.

1.2 Spécificité du contexte de l'enseignement de l'art dramatique au secondaire

Dans un premier temps, nous allons préciser les spécificités du contexte d'enseignement de l'art dramatique au secondaire, pour ensuite expliciter les difficultés rencontrées. Le contexte est très important puisqu'il diffère grandement de celui des autres disciplines enseignées au secondaire et qu'il a un impact sur les difficultés rencontrées par les EHDAA. Au secondaire, la classe d'AD est fort différente de celle des enseignants des autres matières. Sur le plan de l'organisation physique, le local d'AD est souvent grand, ouvert et généralement vide puisqu'il n'y a pas de pupitre. Selon le programme de formation, le local d'AD doit être aménagé pour stimuler la créativité des élèves et pour permettre le mouvement (MELS, 2001). Ce type d'organisation n'est pas celui de la classe ordinaire qui comporte des bureaux et des chaises et où chaque élève a sa place personnelle. En AD, il y a beaucoup de matériel à vue. Ce matériel est spécifique à l'enseignement de la discipline (costumes, masques, accessoires, etc.). Ces types d'objets ne se retrouvent pas dans la classe ordinaire et par conséquent, ils sont des stimuli très attractifs pour les élèves. Ce matériel est associé au jeu, au ludique et à du travail lié à l'imagination; ce qui diffère grandement du matériel pédagogique que l'on retrouve dans les classes des enseignants des autres matières.

Pour les EHDAA, le contenu de formation et les moyens utilisés pour apprendre en art dramatique peuvent également paraître abstraits, voire même déstabilisants, surtout lorsqu'on les compare aux manières de faire dans une classe ordinaire. Par exemple, pour apprendre à écrire en français, l'élève va faire des exercices précis, il va manipuler des lettres alors que pour développer ses compétences en AD, il est amené à travailler des personnages, des histoires, et ce, en utilisant son corps, sa voix, ses émotions, etc. Ainsi, le corps de l'élève et son imagination sont les matières

premières en art dramatique ce qui peut paraître bien abstrait pour des élèves ayant des besoins particuliers. De plus, il importe de considérer que ces apprentissages se font presque toujours en interaction avec d'autres élèves. Le travail collectif représente un défi considérable pour les élèves qui éprouvent très souvent des difficultés à établir des relations sociales harmonieuses.

Les conditions de pratique des enseignants d'AD diffèrent, quant à elles, de celles de la majorité des enseignants au secondaire. Lorsqu'il est question de la majorité des enseignants, je fais référence aux enseignants de français, mathématique, univers social, anglais, science. Toutefois, nous partageons certaines conditions avec les enseignants d'éducation physique, d'éthique et culture religieuse ainsi qu'avec les enseignants des autres disciplines artistiques. Premièrement, il y a le grand nombre d'élèves (300 à 400 élèves) potentiellement vus par l'enseignant d'AD alors que la majorité des enseignants des autres matières intervient auprès de quatre groupes (116 élèves maximum). Ce nombre peut varier selon les tâches des spécialistes en art dramatique ou selon les choix effectués par l'élève et l'école. Nous rappelons que le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ) recommande quatre périodes d'enseignement des arts par cycle, mais ces recommandations ne sont pas obligatoires. Les écoles sont donc libres de respecter ou non ces recommandations. En outre, le PFÉQ spécifie le nombre de périodes obligatoires pour les autres matières telles le français, les mathématiques et l'univers social. Les écoles sont dans l'obligation de les respecter (entre 4 à 6 périodes par cycle). Toutefois, lorsqu'il s'agit d'enseignement de l'art dramatique sans profil ou concentration artistique, les cours d'art se dispensent souvent à deux périodes par cycle¹. De plus, en classe ordinaire,

¹ Données provenant des ressources éducatives CSDA.

quelques élèves intégrés sont suivis par une accompagnatrice : une technicienne en éducation spécialisée (TES). En raison de contraintes budgétaires, la TES accompagne les élèves uniquement dans les matières de base (français, mathématique, anglais). Par conséquent, ces élèves bénéficient seulement de leur soutien dans ces matières, alors qu'en AD, ils se retrouvent seuls. En clair, parce qu'il intervient auprès de nombreux élèves qu'il peut parfois voir une fois sur un cycle de neuf jours, il s'avère plus difficile pour l'enseignant en AD d'établir des liens avec les élèves puisqu'il les côtoie moins souvent et moins longtemps que la majorité des autres enseignants. De plus, en ne bénéficiant pas des services et du soutien d'une accompagnatrice, il est alors beaucoup plus difficile pour l'enseignant en AD de repérer les difficultés et les besoins de ces élèves et, par conséquent, de mettre en place des mesures visant à mieux les soutenir.

1.3 Problèmes rencontrés par les élèves en art dramatique pour la compétence « créer »

Cette partie traitera des problématiques rencontrées dans la classe d'AD où il y a des élèves intégrés. Ces observations préliminaires de comportements problématiques ont été tirées du document produit par la Table régionale des arts Laval-Laurentides-Lanaudière. D'autres données seront recueillies dans la première partie de la recherche afin d'étoffer le répertoire de ces comportements qui se traduit aussi en manifestations observables.

Le Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) comporte trois compétences disciplinaires : créer des œuvres dramatiques, interpréter des œuvres

dramatiques et apprécier des œuvres dramatiques. Pour les fins de la recherche, nous avons retenu uniquement la première compétence soit : créer des œuvres dramatiques, car nous souhaitons cibler de façon plus précise la recherche. Les principales difficultés rencontrées sont que certains élèves peinent à imaginer (une fable, un personnage, etc.), à organiser, à répertorier, à consigner leurs idées ou à demeurer en lien avec la proposition de création. Plusieurs élèves font également face à des difficultés de l'ordre des habiletés sociales ce qui pose problème puisque le travail en AD se fait souvent en équipe. Pour certains, cela se traduit par la difficulté à accepter les idées des autres parce qu'ils cherchent à imposer les leurs. Ces « tiraillements » engendrent des situations d'exclusion et de rejet des pairs. Certains élèves peuvent manifester des réactions excessives (frustration, colère, fermeture, désorganisation, etc.) face aux commentaires de l'enseignant et des autres élèves. Plusieurs élèves éprouvent également de la difficulté à s'adapter aux changements (routine, organisation de l'espace, etc.). Ces élèves sont souvent confrontés à l'échec, ils manquent souvent de confiance en leurs capacités à réussir un exercice ou une activité. Le tableau suivant présente certains problèmes rencontrés par les élèves lors de la compétence « créer ».

Tableau 1.1 : Problèmes rencontrés lors de la compétence « créer »

Domaines de développement	Connaissances ciblées	Difficultés rencontrées	Manifestations observables
Cognitifs et apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> • Structure dramatique (créer) 	<ul style="list-style-type: none"> • à imaginer (une fable, un personnage) • à demeurer en lien avec la proposition de création • à organiser, à répertorier, à consigner leurs idées 	<ul style="list-style-type: none"> • perte de temps lors du travail • se promener partout dans la classe • se cacher derrière les rideaux • histoire incomplète, incohérente
Affectif et social	<ul style="list-style-type: none"> • Ouverture aux propositions de créations • Attitude constructive à l'égard du travail d'équipe, de ses expériences artistiques et de la critique 	<ul style="list-style-type: none"> • à accepter l'idée de l'autre lors du travail en équipe • à recevoir les commentaires des autres • à être accepté par ses pairs ou à accepter un pair lors du processus de travail • à identifier et à gérer ses émotions 	<ul style="list-style-type: none"> • argumentation avec les pairs • colère excessive • fermeture face aux idées des autres • désorganisation
Moteur et sensoriel Affectif et social	<ul style="list-style-type: none"> • Espace • Réceptivité à ses sensations, à ses impressions, à ses émotions et à ses sentiments 	<ul style="list-style-type: none"> • à s'adapter aux changements (routine, organisation de l'espace) 	<ul style="list-style-type: none"> • tourne en rond ou se déplace d'équipe en équipe • signes d'anxiété (fébrilité)

Adapté du document du *Faire de la différenciation pédagogique dans le domaine des arts pour soutenir les élèves en difficulté*, 2015, Production des Tables régionales des arts de Laval, Laurentides, Lanaudière et de l'île de Montréal.

1.4 La question de recherche

En considérant ce qui a été dit précédemment, la question de recherche peut se formuler de la façon suivante : au regard des difficultés rencontrées dans la classe d'AD par les élèves qui ont des besoins particuliers, l'utilisation de dispositifs de différenciation pédagogique variés peut-elle influencer le climat de la classe et l'engagement des élèves? Ainsi, trois enseignants, dont la chercheuse testeront au choix des dispositifs parmi les huit dispositifs de différenciation suggérés par la chercheuse auprès d'élèves en classe ordinaire. Les sous-objectifs visent à vérifier le choix des dispositifs en lien avec les problèmes ciblés, les impacts de chacun des dispositifs sur le climat de classe et sur l'engagement des élèves (perception des enseignants), puis la fréquence d'utilisation de ces dispositifs et des justifications qui ont mené à ces choix.

1.5 Pertinence de la recherche

Nous souhaitons donc, en tenant compte de la réalité scolaire, de l'hétérogénéité des classes ordinaires, des conditions et du contexte particulier de l'enseignement de l'AD au secondaire, mettre en place des pratiques qui favoriseraient la réussite de tous les élèves. Pour ce faire, nous avons choisi d'utiliser la différenciation pédagogique. Selon Tomlinson, il s'agit d'une manière organisée, souple et dynamique d'ajuster l'enseignement et l'apprentissage de manière à atteindre les enfants à leur niveau et à leur permettre, en tant qu'apprenants, de progresser au maximum. (Tomlinson, 2004, p. 21). Ainsi, nous souhaitons transposer et adapter des dispositifs de différenciation éprouvés en classe ordinaire dans un contexte de classe d'AD. Cette notion est au cœur de la pédagogie inclusive que nous avons traitée plus haut. De plus, les résultats d'une recherche réalisée en Alberta soutiennent que la

différenciation pédagogique favorise l'apprentissage et la réussite. (McQuarries et Mc Rae, 2010). Selon ces chercheurs, la différenciation pédagogique permettrait d'améliorer le sentiment d'efficacité personnelle des élèves ainsi que leur capacité à s'engager dans une tâche. Cette recherche est pertinente puisqu'elle s'inscrit dans un courant de recherche portant sur la différenciation scolaire, notamment celles de Tremblay-Girard (2015), de Paré (2011), de Tapin (2015) et de Dubé *et al.* (2016). Sa particularité réside dans le fait qu'aucune recherche, jusqu'à présent, n'a porté sur la différenciation pédagogique en contexte d'enseignement de l'AD au secondaire. Ainsi, les retombées pourraient être transférables à d'autres contextes d'enseignement : l'art dramatique au primaire, l'enseignement des arts en général ou en éducation physique. En effet, nous partageons certaines conditions de pratique avec ces matières. En ce qui a trait à l'enseignement de l'éducation physique, nous avons en commun la gestion d'un espace sans pupitre ainsi que la gestion des relations interpersonnelles des élèves lors du travail en équipe. Certains problèmes rencontrés sont donc communs à ces deux disciplines, notamment la manifestation de réactions excessives (frustration, colère, fermeture, désorganisation, etc.) et la difficulté à s'adapter aux changements (routine, organisation de l'espace, etc.). Ainsi, certains dispositifs traitant de la gestion de l'espace et des habiletés sociales pourraient être adaptés au contexte de l'enseignement de l'éducation physique. Il en va de même au sujet de l'enseignement des arts. Certains problèmes d'ordre créatif sont communs à ces deux matières artistiques, notamment les difficultés à imaginer, à organiser leurs idées ou à demeurer en lien avec la proposition de création. Les dispositifs testés, si les résultats s'avèrent positifs pourraient également être adaptés au contexte de création en arts visuels.

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE

Dans ce chapitre, nous allons définir les principaux concepts que nous retrouverons dans cette recherche soit les définitions de la différenciation pédagogique, les continuum d'actions, les catégories, les niveaux ainsi que les dispositifs de différenciation pédagogique. Ces concepts sont au cœur de la pratique des enseignants qui désirent favoriser l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers. Ces différents angles d'approche permettent à ces derniers d'ajuster leur enseignement aux caractéristiques de chacun des élèves. Toutefois, avant d'approfondir ces concepts centraux, nous tenons à rappeler les distinctions entre les notions d'intégration scolaire et d'inclusion scolaire. Il nous importe d'en faire une distinction claire, puisque l'une d'elle tend davantage vers un idéal de l'école québécoise et que l'autre fait plutôt appel à une réalité scolaire.

2.1 Intégration scolaire versus inclusion scolaire

Nous retiendrons certains éléments importants des définitions citées au chapitre I (p.6 et 7). L'intégration scolaire doit tenir compte des difficultés de l'élève et doit lui fournir des services adaptés tout en le maintenant le plus près possible du cadre de formation régulier. Alors que l'inclusion scolaire insiste sur le fait que l'école doit fournir une éducation adaptée aux caractéristiques et aux besoins de chacun des

élèves. (AuCoin et Vienneau dans Rousseau, 2010, p.454). Ici, on peut constater que l'inclusion scolaire va plus loin. C'est à l'école de s'adapter aux caractéristiques des élèves à besoins particuliers. Plus encore, il s'agit de tenir compte de tous les élèves et de leurs particularités afin que l'enseignement soit adapté aux besoins de chaque élève. À notre avis, l'inclusion scolaire est un idéal à atteindre dans notre système d'éducation. Toutefois, nous n'avons pas la prétention, dans le cadre de ce projet, d'y parvenir et dans l'état actuel du système d'éducation nul n'est tenu d'y arriver parfaitement. Cependant, cet idéal de l'inclusion scolaire nous amène à réfléchir sur l'importance que l'enseignant doit accorder aux intérêts, aux capacités, aux profils d'apprentissage et à l'état affectif de ses élèves lors de la planification de son enseignement. Notre réflexion se dirige également sur l'importance qu'accorde les écoles dans ce projet qu'est l'inclusion scolaire et au soutien qu'ils apportent aux enseignants à ce sujet.

Avec le dépôt, en 2017, du document *Pour une école riche de tous ses élèves* du Conseil supérieur de l'éducation, des nuances sont apportées au sujet de l'inclusion scolaire et de l'éducation inclusive. Ainsi, selon ce rapport, l'éducation inclusive serait davantage inclusive et universelle. L'école doit « chercher à s'adapter a priori à la diversité des élèves dans leur ensemble. En agissant sur les obstacles à l'apprentissage, l'école cherche à développer le plein potentiel de chacun selon ses aptitudes et ses champs d'intérêts dans une perspective d'apprentissage tout au long et au large de la vie. » (Conseil supérieur de l'éducation, 2017, p. 1). C'est donc dans cette conjoncture que nous nous tournons vers la différenciation pédagogique : nous espérons qu'elle nous permettra de nous approcher de l'idéal qu'est l'inclusion scolaire.

2.2 Définition de la différenciation pédagogique

De nombreux auteurs ont travaillé sur la différenciation pédagogique et plusieurs définitions ont émergé de leur réflexion. Comme l'ont relevé Prud'homme et al. (2005), les définitions sont très nombreuses et ne vont pas tous dans le même sens. Nous avons tenté de relever celles qui nous semblaient les plus pertinentes et les plus actuelles. Certains auteurs ont en commun certains éléments-clés de leur définition. Nous allons tenter de dresser quelques parallèles entre ces définitions.

2.2.1 Les différentes définitions : différences et ressemblances

Dès 1984, De Perretti traite de la différenciation pédagogique du point de vue des pratiques pédagogiques. En effet, il la définit comme étant une « Pédagogie variée en fonction de la personnalité de l'enseignant et de ses goûts et la multiplicité de tempérament d'élèves. » (De Perretti, 1984, p.33). Il ajoute que « la pédagogie différenciée est une méthodologie de l'enseignement que l'on doit développer au regard de groupes d'élèves hétérogènes. » (De Perretti, 1992, dans Caron, 2003, p.79). Legrand dans *La différenciation de la pédagogie* parle de « techniques pédagogiques adaptées par les maitres, ici et maintenant, aux objectifs et aux individus. » (Legrand, 1986, p.50) et il fait référence à *La Pédagogie de la maîtrise* développée par Bloom. Ces deux définitions peuvent se rejoindre au niveau de la notion de groupes d'élèves hétérogènes, avec la définition de la pédagogie différenciée de Perraudeau : « une diversification des supports et des modes d'apprentissage pour un groupe d'apprenants aux besoins hétérogènes, mais aux objectifs communs. » (1997, p.112-113). Przesmycki va dans le même sens que Perraudeau, mais elle ajoute la notion de variété de démarches et ajoute que les savoirs à acquérir ou les objectifs doivent être communs au groupe d'élèves, et ce, malgré leur hétérogénéité. Ainsi, même si elle est

une pédagogie individualisée, la différenciation pédagogique est « une démarche collective d'enseignement des savoirs et des savoir-faire communs exigés. » (Przesmycki, 2004, p.10).

En outre, d'autres auteurs ajoutent la notion d'optimisation du potentiel ou du maximum de capacités des apprenants. C'est notamment le cas de Perrenoud et de Tomlinson qui mentionnent que « Chaque élève doit constamment ou du moins très souvent être confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui. » (Perrenoud, 1995, p.29). Pour Tomlinson, il importe « d'organiser l'enseignement de manière active et constante pour aider chaque apprenant à avancer le plus loin et le plus vite possible le long d'un continuum d'apprentissage. » (Tomlinson, 2010, p. 4).

Le tableau 2.1 que nous avons conçu résume bien les définitions de la différenciation pédagogique de certains auteurs que nous avons consultés dans le cadre de cette recherche. Nous avons tenté de comparer les différentes définitions selon certains éléments-clés : groupe d'élèves hétérogènes, action organisée de l'enseignant, variété de pratiques de l'enseignant (pédagogie variée), considération des différences et des caractéristiques des élèves, approche souple et proactive, exploitation du plein potentiel de tous les élèves (zone proximale de développement de Vygotsky), objectif commun pour tous les élèves (savoir), à partir de la personnalité et des goûts de l'enseignant, façons de penser l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation.

Tableau 2.1 : Les différentes définitions de la différenciation pédagogique

<i>Différenciation pédagogique</i>	<i>De Perreut 1984</i>	<i>Mevieu 1988</i>	<i>Perrenoud 1999</i>	<i>Przesmycki 2004</i>	<i>Tomlinson 2004</i>	<i>Legendre 2005</i>	<i>Caron 2008</i>	<i>Jobin et Gauthier 2008</i>
Action organisée de l'enseignant			X		X	X Dans la planification et le déroulement des situations d'apprentissage	X	
Variété de pratiques de l'enseignant (pédagogie variée)	X		X Dispositifs didactiques	X Pédagogie de processus	X		X	X
Considération des différences et caractéristiques des élèves	X Multiplicité du tempérament des élèves	X Identité des élèves et leur hétérogénéité	X	X Élève=personne Différences cognitives, socioculturelles et psychologiques	X	X	X Profils et parcours des élèves	X
Approche souple et proactive					X Ajuster l'enseignement l'apprentissage			
Exploitation du plein potentiel de tous les élèves			X Situation optimale		X	X	X Réussite optimale	X
Objectif commun		X					X	X
A partir de la personnalité et des goûts de l'enseignant	X							
Façons de penser l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation	X						X	X

Pour notre part, nous préférons la définition de Jobin et Gauthier. Elle regroupe les éléments-clés des définitions de différenciation pédagogique des auteurs importants qui ont travaillé sur ce sujet. Lors de la pédagogie différenciée « l'enseignant a recours à une variété de stratégies d'enseignement, il reconnaît les caractéristiques individuelles des élèves, il fait face à un groupe d'élèves aux besoins hétérogènes,

mais aux objectifs communs, il cherche à maximiser le talent de chacun et il adopte une philosophie particulière pour enseigner. » (Jobin et Gauthier, 2008, vol. 18, Brock Education, p. 35).

2.3 Le continuum d'actions de la différenciation pédagogique

Selon Guay et ses collaboratrices (2006), les actions de différenciation pédagogique se trouvent dans un continuum d'actions qui se départagent en deux pôles. D'un côté se trouvent les actions qui consistent à diversifier et à varier les contextes d'apprentissage et les stratégies d'enseignement. Ces actions sont destinées à l'ensemble du groupe. De l'autre côté se trouvent les actions qui sont conçues pour un élève spécifique. (Paré, 2011, p. 53).

Attardons-nous à présent sur la manière de faire de la différenciation pédagogique, donc aux caractéristiques. Meirieu, en 1985, traite uniquement de différenciation successive et simultanée (Gillig, 1999, p. 60 et 61). Toutefois, certains auteurs ont poussé davantage leurs réflexions et ont ciblé des types de différenciation pédagogique. C'est le cas de Caron qui caractérise la différenciation pédagogique en quatre catégories : intuitive ou planifiée, successive ou simultanée, mécanique ou régulatrice, authentique (Caron 2008, p. 15). Nous allons les définir plus spécifiquement.

2.3.1 La différenciation intuitive (spontanée) ou la différenciation planifiée (angle de préparation)

La différenciation intuitive ou spontanée est utilisée sans que l'enseignant ne s'en rende compte. Elle n'est pas planifiée. Il exerce son jugement pédagogique face à une situation. Ainsi, l'enseignant se réajuste en fonction de ce qu'il observe chez les apprenants dans l'action même. Cette caractéristique de différenciation est souvent rencontrée lors de la diversification de structures ou variétés offertes à l'élève. De plus, on la voit apparaître souvent lorsqu'un groupe n'arrive pas à suivre et a des lacunes. La différenciation planifiée est, quant à elle, structurée et planifiée à l'avance. La situation pédagogique et les parcours d'apprentissage (capacités) des élèves ont été étudiés préalablement à partir des questions suivantes. Pourquoi? Quoi? Quand? Comment ?

2.3.2 La différenciation pédagogique successive ou différenciation simultanée (angle du temps)

La différenciation successive concerne un groupe d'élèves complet qui a des objectifs communs et une situation initiale identique. Toutefois, la différenciation se met en œuvre dans les démarches et les stratégies utilisées par les élèves pour atteindre ces objectifs communs. Ces derniers utilisent différents outils, méthodes ou situations pour atteindre leurs objectifs communs. Par exemple, les élèves pourraient utiliser un dessin, un logiciel informatique ou une communication orale afin de travailler la structure dramatique en art dramatique.

La différenciation simultanée « permet aux élèves de réaliser des tâches différentes au cours d'un même temps. » (Caron, 2008, p. 15). Ainsi, les élèves peuvent travailler à des tâches différentes avec des contenus différents en même temps tout en ayant au final des objectifs communs. Ce type de différenciation est souvent utilisé lorsque les différences à l'intérieur d'un même groupe sont marquées.

2.3.3 La différenciation pédagogique mécanique ou différenciation régulatrice (angle de la fonction)

La différenciation mécanique est basée sur des tests diagnostiques qui permettent de structurer et d'opérationnaliser la différenciation. Cela exige une excellente connaissance des élèves de la part de l'enseignant afin que ce dernier prépare préalablement une série d'exercices pour faire progresser les élèves.

La différenciation régulatrice a pour but de réguler les apprentissages et a une visée développementale de l'élève. Dans ce type de différenciation, la rétroaction et les évaluations formatives sont très présentes afin que l'enseignant puisse effectuer constamment des ajustements à son enseignement et favoriser le développement optimal des élèves.

2.3.4 La différenciation pédagogique authentique

La différenciation authentique est celle qui est fondée sur la différenciation des processus d'apprentissage des élèves et qui passe, pour atteindre ce but, par l'organisation plus ou moins diversifiée et variée des processus d'enseignement. Ainsi, les élèves sont répartis dans des structures différentes et ils travaillent à la fois selon des processus différenciés et sur des contenus et des productions différenciés également. (Prezmycki, 1991, p.17).

Ce type de différenciation est la plus complète, car son champs d'action est le plus vaste. Elle balaie les deux pôles du continuum d'actions; des actions destinées à l'ensemble du groupe telles la différenciation intuitive, successive aux actions conçues pour un élève spécifique telle la différenciation simultanée. Elle se veut un idéal à atteindre afin de maximiser le potentiel des élèves.

2.4 Les niveaux de différenciation

Il y a trois niveaux de différenciation pédagogique : la flexibilité, l'adaptation et la modification.

2.4.1 La flexibilité

La flexibilité pédagogique est cette souplesse qui permet d'offrir des choix planifiés à l'ensemble des élèves au moment des situations d'apprentissage et d'évaluation. Elle s'adresse d'abord au groupe d'élèves en général et non à un élève en particulier. Au quotidien, cette souplesse ouvre la porte à toutes sortes de possibilités à proposer aux élèves, tant sur le plan du choix de contenus différents (des lectures différentes, par exemple), que sur le plan de structures diverses (travail individuel, en équipe, collectif), de processus variés (différents degrés de guidance, entre autres) et de productions diversifiées.

2.4.2 L'adaptation

Les adaptations sont des ajustements ou aménagements des situations d'apprentissage et d'évaluation qui ne viennent pas modifier ce qui est évalué. Elles apportent un changement dans la façon dont se vivent ces situations pour un élève ayant des besoins particuliers. Les adaptations peuvent porter sur les procédures à suivre ou la manière de présenter visuellement les textes et la façon de les disposer par exemple, en offrant des textes plus aérés. Donc, tout en permettant des ajustements ou des aménagements habituellement utilisés par l'élève, le contenu des situations, les critères d'évaluation ainsi que les exigences demeurent les mêmes. Les adaptations ne doivent d'aucune façon diminuer les exigences ou modifier ce qui est évalué. À titre d'exemple, en géographie, permettre à un élève ayant des besoins particuliers d'écouter le texte d'accompagnement ou les consignes relève d'une adaptation.

2.4.3 La modification

Les modifications sont des changements dans les situations d'apprentissage et d'évaluation qui touchent aux critères et aux exigences d'évaluation pour un élève ayant des besoins particuliers. Le niveau de difficulté des situations est, en conséquence, modifié. Lire les consignes ou le texte à un élève au moment d'une évaluation en lecture est un exemple de modification. En réponse aux besoins particuliers d'un élève, une tâche allégée ou une situation différente de celle qui est proposée à l'ensemble du groupe est un autre exemple de modification.

2.5 Les actions de différenciation pédagogique : les dispositifs de différenciation

Les dispositifs de différenciation sont des actions posées par les enseignants dans le but de faire de la différenciation. De nombreux auteurs ont abordé ces actions en donnant des exemples et bien souvent en les regroupant en catégories. (Caron, 2003; Meirieu, 1999; Przesmycki, 2004; Tomlinson, 1999). Nous avons retenu le regroupement de Paré (2011) inspiré de Caron (2003) et de Tomlinson (1999, 2013) qui nomment ces actions « dispositifs » et qui les regroupe en catégories (2011) : différenciation des contenus et du matériel pédagogique, des processus, des produits (productions), des structures et de l'environnement. Le tableau 2.2 résume les dispositifs de différenciation proposés. (Paré, 2011).

Tableau 2.2 : Les dispositifs de différenciation tirés de Paré (2011)

Dispositifs de différenciation	Exemples
Différenciation des contenus et du matériel pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> - Proposer des textes exigeant des niveaux de lecture variés; - Proposer des textes sur cassette audio; - Utiliser des listes de vocabulaire de différents niveaux; - Utiliser du matériel audiovisuel varié; - Donner des choix dans la réalisation des travaux et des devoirs. -
Différenciation des processus	<ul style="list-style-type: none"> - Proposer une même activité, mais des exigences et des niveaux de soutien variés; - Proposer des centres d'apprentissage où l'élève choisit son activité en fonction de ses intérêts; - Proposer des ateliers au choix de l'élève; - Décloisonner les groupes de base; - Proposer des activités d'enrichissement / remédiation.
Différenciation des produits	<ul style="list-style-type: none"> - Offrir des choix de présentation des travaux : murale, affiche, saynète, vidéo, etc.; - Varier les échéanciers de remise des travaux; - Négocier les critères des productions (longueur, complexité, etc.); - Permettre aux élèves de choisir leur activité en respectant certains critères.
Différenciation des structures	<ul style="list-style-type: none"> - Travailler seul ou en petits groupes; - Modifier l'aménagement de la classe; - Varier les regroupements d'élèves (besoins, niveaux, intérêts, etc.) - Favoriser une structure d'entraide entre élèves; - Varier les formules de correction (autocorrection, pairs, sous-groupes, etc.)
Différenciation de l'environnement d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> - Prévoir des endroits calmes sans distraction; - Encadrer le travail individuel en fonction des besoins; - Développer des routines pour obtenir de l'aide lorsque l'enseignant est occupé.

Paré, M. (2011). *Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au programme de formation générale*. (Thèse de doctorat) Université de Montréal, p.55.

2.5.1 Différenciation des contenus et du matériel pédagogique

La différenciation pédagogique du matériel pédagogique consiste à adapter le matériel en fonction des intérêts des élèves. L'enseignant peut aussi différencier le matériel en donnant des choix d'outils aux élèves afin qu'ils puissent choisir ceux qui leur conviennent le mieux. L'enseignant peut aussi différencier le matériel pédagogique en offrant des documents aérés (double interligne), en agrandissant le format des feuilles, en enlevant les informations superflues, en utilisant des caractères de police plus grands et en soulignant ou en encadrant les notions importantes. La différenciation pédagogique des contenus consiste à varier les contenus et à les adapter aux caractéristiques des élèves. Il pourrait s'agir de choisir des thèmes en fonction des intérêts des élèves ou à offrir des niveaux de difficulté différents aux élèves. En d'autres termes, différencier les contenus peut se traduire par le fait que les élèves de la classe travaillent des « contenus différents définis en termes d'activités cognitives et/ou méthodologiques et/ou comportementales. » (Caron, 2003, p. 105). Selon Caron, l'enseignant qui différencie doit bien cerner les contenus d'apprentissage qui sont essentiels et qui doivent être appris par les élèves (Caron, 2003). L'enseignant peut se référer à la *Progression des apprentissages* (MELS, 2011). Ce document présente les savoirs essentiels que les élèves doivent avoir appris à la fin de chaque année. Différencier le contenu peut aussi consister à fournir des aides technologiques. En effet, avec l'amélioration de la technologie, de nombreux programmes et logiciels peuvent aider les élèves en difficulté d'apprentissage.

Selon de nombreux professionnels de l'éducation, les élèves qui les utilisent efficacement et avec un accompagnement pédagogique approprié obtiennent non seulement de meilleurs résultats scolaires, mais ils sont plus motivés à l'école et ont une plus grande confiance en eux. (Iskander, 2009) Selon Chouinard (2007), l'aide technologique consiste en une technologie utilisée par ces élèves pour faciliter ou réaliser une tâche qu'ils ne peuvent accomplir

ou accomplir difficilement, sans le soutien de cette aide. » (Massé dans Rousseau, 2010, p.363).

Ces outils technologiques sont assez nombreux. Nous croyons que ces outils pourraient être utiles pour les élèves qui ont de la difficulté en art dramatique. Ainsi, lors du travail faisant appel à la compétence créer, l'élève pourrait utiliser un logiciel afin de faciliter l'écriture de sa séquence dramatique.

2.5.2 Différenciation des processus

Différencier les processus consiste à varier les façons de présenter les notions, en variant les stratégies d'enseignement, en tenant compte des styles d'apprentissages, des points d'entrée d'une notion (expérimentation, narration, schéma, dessin). Dans le quotidien scolaire, différencier les processus peut être de découper la tâche en étapes ou en sous-étapes, faire connaître les buts de la tâche avant sa réalisation (intention), faire reformuler les étapes de réalisation de la tâche par l'élève, offrir des supports structurants (schéma organisateur, constellation, supports diversifiés de papier), offrir une consigne imagée, prévoir diverses façons d'effectuer un retour réflexif (grilles de vérification, grilles d'autoévaluation ou de coévaluation, évaluation collective orale, évaluation par les pairs). Pour notre part, nous nous attarderons davantage aux stratégies d'enseignement. Avant d'aller plus loin, je tiens à spécifier la notion de stratégie d'enseignement. Selon Legendre, c'est un « ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifié par l'éducateur pour un sujet autre que lui-même. » (Legendre, 2005, p.1261.). Il existe plusieurs stratégies d'enseignement : directe, explicite, stratégique, etc. Pour notre part, nous nous sommes attardés à

l'enseignement explicite. Notre choix s'appuie sur les résultats de la méta-analyse de Bissonnette, Richard, et Bouchard (2010).

Bissonnette, Richard, et Bouchard (2010), dans une méta-analyse sur les stratégies d'enseignement efficaces qui favorisent les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté d'apprentissage au primaire, mentionnent que l'enseignement explicite proposerait des stratégies d'enseignement efficaces. L'enseignement explicite fait « appel à une démarche d'apprentissage dirigée par l'enseignant qui procède du simple vers le complexe, se déroulant généralement en trois étapes : le modelage, la pratique dirigée et la pratique autonome. » (Rosenshine et Stevens, 1986, cité dans Bissonnette et al., 2010.). De plus, plusieurs recherches effectuées durant les 20 dernières années ont démontré l'efficacité de l'enseignement explicite pour les élèves d'âge primaire (Brophy et Good, 1986; Chall, 2000; O'Neil, 1988; Rosenshine, 1986, 2002; Rosenshine et Stevens, 1986 : dans Bissonnette, Richard et Bouchard, 2010), (Tremblay-Girard, 2015). Une autre stratégie, fortement liée à ce type d'enseignement, est l'enseignement explicite des stratégies d'apprentissage et des méthodes de travail. Il s'agit ici d'expliquer et d'explicitier les stratégies pour apprendre. Cela peut être des stratégies d'entraînement (répétition, recopiage, surlignage, etc.), des stratégies de conceptualisation (image mentale, comparaison, etc.) ou des stratégies organisationnelles (organisateur graphique, classement par catégorie, etc.). (Presseau et Martineau, 2010). En effet, Massé, Saint-Laurent, Presseau et Martineau insistent sur l'importance d'explicitier les stratégies d'apprentissage. « Les élèves qui vivent des difficultés scolaires ont des problèmes liés aux stratégies et à la gestion des processus et des stratégies. » (Saint-Laurent, 2002, p.158).

En se basant sur les résultats de recherche, Saint-Laurent, Vézina et Trépanier (1995) avancent que l'enseignement par étayage, qui utilise la médiation sociale, se révèle la méthode la plus sûre pour enseigner ces stratégies aux élèves à risque. Les auteurs proposent différents moyens pour réaliser cet enseignement : le modelage (où l'intervenant explique dans ses propres mots ses stratégies pendant l'exécution d'une tâche), la discussion (où l'intervenant, par ses questions, amène les élèves à verbaliser leurs propres stratégies et à dire dans quelles circonstances les utiliser), l'interaction entre les élèves eux-mêmes sur les stratégies utilisées, l'utilisation des stratégies dans des exercices concrets et les rappels fréquents. (Massé dans Rousseau, 2010, p. 361).

Ces moyens pourraient être utilisés en art dramatique, notamment pour les difficultés de repérage d'éléments des œuvres dramatiques, pour l'organisation et la structure des idées et pour aider l'élève à rester en lien avec la proposition de départ. Ainsi, l'enseignement explicite pourrait être utilisé lors de l'apprentissage de la structure dramatique et de la démarche de création.

2.5.3 Différenciation des produits (production)

Différencier les produits ou les productions consiste à permettre aux élèves de démontrer leurs apprentissages de façons variées et selon leurs intérêts. Les modes de présentation peuvent être différents pour chaque élève : oral, affiche, dépliant, TIC, etc. Le produit et la longueur de la tâche peuvent être aussi différents. Concrètement, les productions peuvent être des cartes sémantiques, des forums de discussions, des débats d'idées, des dépliants publicitaires, un travail de recherche, des jeux de rôle, un journal de bord, un portfolio, un enregistrement audio ou vidéo, une chanson, une bande dessinée. (Tiré de Association québécoise des troubles d'apprentissage,

AQETA, *Planifier, différencier et évaluer* par Maude Lymburner et Joanne Lapointe. Commission scolaire des Affluents, 2008.).

2.5.4 Différenciation des structures

Les dispositifs de différenciation de structures consistent à varier les modalités de gestion, à varier les types de regroupement afin de favoriser l'apprentissage des élèves. Dans la classe, cela se traduit par des regroupements flexibles : en grand groupe, pratique guidée ou travail autonome, enseignement réciproque, tutorat, dyades ou triades informelles ou spontanées, dyades ou triades permanentes (ou groupes de base), sous-groupes informels ou permanents. Cela permet à l'enseignant de mieux différencier son enseignement et d'adapter celui-ci aux différentes caractéristiques des élèves (Massé dans Rousseau, 2010). En effet, l'enseignant peut jumeler les élèves selon différents paramètres en fonction de l'objectif visé. Par exemple, jumeler un élève très créatif avec un élève qui a plus de difficulté avec l'imagination, un élève qui organise très clairement ses idées jumelé avec un élève qui ne peut rassembler ses idées ou encore un élève qui est habile en lecture avec un élève qui a plus de difficulté. Les regroupements peuvent aussi être faits à partir d'autres paramètres. Par exemple, regrouper deux élèves aux capacités similaires pour une confrontation des idées ou regrouper des élèves selon le même champ d'intérêt. La méga-analyse de Bissonnette va dans ce sens, « les résultats concernant le recours aux dyades et à l'enseignement réciproque semblent relativement plus robustes. » (Bissonnette et al., 2010). Il en va de même pour le tutorat ou le pairage.

Le tutorat consiste à placer ensemble un expert (enseignant, élève plus âgé ou élève du même âge avec des compétences plus développées) avec un élève qui rencontre

des difficultés d'apprentissage. Le tuteur ou le pair accompagne le novice dans l'exécution d'une tâche donnée déterminée par un enseignant, en fonction des objectifs à atteindre. (Dubé, 2007). À cet effet, une étude, chapeautée par l'Université Durham et parue en 2011, a été réalisée dans 129 écoles en Écosse. Les conclusions ont démontré que le pairage aurait des résultats positifs (Tremblay-Girard, 2015). Ainsi, différencier les structures permet aux élèves de travailler avec une grande diversité de personnes ayant des forces et des faiblesses différentes des leurs. Ce qui leur permet de continuer à parfaire leurs habiletés sociales et permet la valorisation de la diversité. Ainsi, cela pourrait être utilisé en art dramatique, en ce qui a trait aux difficultés à être créatif et imaginaire, à travailler en équipe, à interagir en grand groupe et à gérer ses émotions.

2.5.5 Différenciation de l'environnement et des affects

Différencier l'environnement consiste à aménager la classe en fonction des besoins des élèves. « Pour les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, l'organisation de la classe et de leur espace personnel joue un rôle important, car une organisation qui ne répond pas à leurs besoins peut amplifier leurs difficultés, tandis qu'une organisation plus réfléchie peut contribuer à la diminution des comportements dérangeants et faciliter les processus d'apprentissage. » (Massé dans Rousseau, 2010, p.370). Cela peut être d'assigner une place selon le besoin de l'élève. Par exemple, loin des lieux de circulation afin qu'il ne soit pas distrait, à contrôler les stimuli de l'environnement immédiat de l'élève (objets inutiles) ou encore derrière la classe afin qu'il puisse bouger. L'enseignant peut également aménager une aire de répit afin que l'élève puisse s'isoler pour mieux reprendre le contrôle ou encore délimiter clairement les aires de jeu. Il peut varier les aménagements de la salle de classe pour favoriser différentes dynamiques de classe tels les échanges en situation de grand groupe, la coopération dans le travail d'équipe, la concentration lors du travail

individuel. L'enseignant peut aussi permettre aux élèves de travailler en adoptant diverses positions : debout, à plat ventre, assis, à genoux. Cela peut aussi être l'utilisation d'un plan de la période ou un cadre de leçon (survol de la leçon ou du concept), l'utilisation d'un horaire bien à la vue, d'une minuterie ou d'un code de couleur afin d'aider l'élève à mieux se repérer dans le temps et à mieux comprendre son environnement. Ces moyens et outils pourraient être des pistes intéressantes pour répondre aux difficultés des élèves à rester concentrés (travail en équipe, répétition et présentation) et pour s'adapter aux changements (espace, routine, organisation).

Par ailleurs, différencier les affects consiste à travailler les habiletés sociales des élèves et à leur apprendre à s'ouvrir face à la différence. Le but est de favoriser l'intégration et l'acceptation sociale. Il s'agit, ici, de créer des liens significatifs et un climat de classe positif, de conscientiser le groupe à la diversité, de renforcer l'estime de soi, d'enseigner les compétences sociales, de susciter les comportements d'aide, de solidarité et de collaboration. (Massé dans Rousseau, 2010). En effet, les études ont démontré que ces éléments contribuent à la réussite de l'inclusion scolaire et à la réussite des élèves. « Dans les classes où les enseignants créent des liens significatifs avec leurs élèves, on observe un rendement scolaire plus élevé, une meilleure régulation des émotions de la part des élèves, un désir plus grand de relever des défis et moins de problèmes de comportement. » (Massé dans Rousseau, 2010, mentionnant Bergin, Bergin). Ainsi, Winnebrenner (2008) et Caron (2012) proposent, dans leur ouvrage, une foule d'activités qui favorisent un bon climat de classe telles étudier la culture des élèves de la classe, animer des discussions favorisant la connaissance et la compréhension des différentes difficultés vécues par certains élèves et établir des routines prévisibles. Saint-Laurent (2002) offre des outils pour bâtir une communauté d'apprenants telles les réunions de classe, l'apprentissage coopératif. Beauregard (2000) suggère, elle aussi, des activités afin de travailler

l'estime de soi et les compétences sociales, notamment par la célébration des réussites et par des ateliers sur les habiletés sociales. Ces moyens et outils pourraient être utilisés et adaptés au contexte d'une classe d'art dramatique. Ce qui pourrait être des pistes d'intervention intéressantes à l'égard des difficultés à travailler en équipe, à interagir en grand groupe et à gérer ses émotions. Le tableau 2.3 présente un résumé des dispositifs que nous avons adaptés pour l'art dramatique.

Tableau 2.3 : Les dispositifs de différenciation adaptés à l'art dramatique

Dispositifs de différenciation	Exemples
Différenciation des contenus et du matériel pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> • Proposer des niveaux de difficulté différents aux élèves (textes exigeant des niveaux de lecture variés); • Utiliser des listes de vocabulaire de différents niveaux; • Choisir des thèmes en fonction des intérêts des élèves; • Offrir des documents aérés (double interligne), en agrandissant le format des feuilles, en enlevant les informations superflues, en utilisant des caractères de police plus grands et en soulignant ou en encadrant les notions importantes; • Fournir des aides technologiques : logiciels tels WordQ.
Différenciation des processus	<ul style="list-style-type: none"> • Varier les façons de présenter les notions, en variant les stratégies d'enseignement, en tenant compte des styles d'apprentissages; • Utiliser l'enseignement explicite lors de l'apprentissage de la structure dramatique et de la démarche de création; • Découper la tâche en étapes ou en sous-étapes; • Faire connaître les buts de la tâche avant sa réalisation (intention); • Faire reformuler les étapes de réalisation de la tâche par l'élève; • Offrir des supports structurants : schéma organisateur, constellation, supports diversifiés de papier; • Offrir une consigne imagée; • Proposer des ateliers au choix de l'élève.
Différenciation des produits	<ul style="list-style-type: none"> • Offrir des choix de présentation des travaux : saynète, vidéo, enregistrement audio, présentation devant un groupe restreint, débat d'idées, publicité, etc.; • Négocier les critères des productions (longueur, complexité, etc.);

Différenciation des structures	<ul style="list-style-type: none"> • Travailler seul ou en petits groupes; • Varier les regroupements d'élèves (besoins, niveaux, intérêts, etc.); • Faire des regroupements flexibles : en grand groupe, pratique guidée ou travail autonome, enseignement réciproque, tutorat, dyades ou triades informelles ou spontanées, dyades ou triades permanentes (ou groupes de base), sous-groupes informels ou permanents.
Différenciation de l'environnement et des affects	<ul style="list-style-type: none"> • Varier les aménagements de la salle de classe pour favoriser différentes dynamiques de classe tels la coopération dans le travail d'équipe, la concentration lors du travail individuel; • Aménager une aire de répit afin que l'élève puisse s'isoler pour mieux reprendre le contrôle; • Offrir des outils de concentration; • Délimiter clairement les aires de jeu; • Utiliser une minuterie; • Assigner une place selon le besoin de l'élève; • Animer des discussions ou des jeux de rôles sur les habiletés sociales et les difficultés vécus lors du travail en équipe.

Nous avons donc vu dans ce chapitre que la différenciation pédagogique est un concept au cœur de notre recherche et de l'intégration, voire de l'inclusion scolaire. Nous pouvons retenir des points communs des différentes définitions vues précédemment. Il s'agit d'une pratique variant les stratégies d'enseignement, reconnaissant les caractéristiques individuelles des élèves, s'adressant à un groupe d'élèves aux besoins hétérogènes, mais aux objectifs communs et cherchant à maximiser le talent de chacun. Il a également été question du continuum d'actions, des catégories, des niveaux de différenciation pédagogique. Nous nous sommes particulièrement attardé aux dispositifs de différenciation pédagogique ainsi qu'au regroupement de Paré (2011) inspiré de Caron (2003) et de Tomlinson (1999, 2013) soit la différenciation des contenus et du matériel pédagogique, des processus, des produits (productions), des structures et de l'environnement.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE : RECHERCHE-ACTION DANS LE MILIEU SCOLAIRE

En recherche, et ce, depuis de nombreuses années, la méthode quantitative était très souvent utilisée. Toutefois en sciences humaines, notamment en éducation, des chercheurs ont ressenti le besoin d'expliquer des phénomènes sociaux et d'en comprendre le fonctionnement de l'intérieur. C'est ainsi que la méthodologie qualitative est née. Cette méthode ne fait pas appel aux statistiques ; elle tente de comprendre plus en profondeur les phénomènes étudiés. L'approche qualitative ou interprétative a pour but « de rendre compte de la réalité sociale telle qu'elle est vécue et perçue par les sujets ou telle qu'elle se déroule dans les situations étudiées. » (Poisson, 1990, p. 14). Cette méthode est donc grandement utilisée en éducation. Toutefois, un nouveau modèle de recherche a émergé aux États-Unis vers les années 50, notamment avec Lewin et Dewey. Il s'agit de la recherche-action. Ces chercheurs souhaitaient que les acteurs participant à la recherche soient au cœur de l'action. « Pour Dewey, les généralisations de chercheurs extérieurs à l'école sont rarement réinvesties par les enseignants; elles n'auraient donc pas les impacts souhaités pour améliorer nos systèmes d'éducation. Pour lui, la connaissance trouve sa source dans l'action collaborative des chercheurs et des praticiens sur le terrain. » (Guay et Prud'homme, 2011, p. 185). Cette pratique méthodologique a évolué depuis cette époque. Au Québec, de nombreux chercheurs en éducation l'utilisent dans le contexte de formation des enseignants. (Bednartz, 2015, p.171).

Notre travail s'inscrit donc dans ce courant de recherche en éducation. En effet, nous avons utilisé l'approche méthodologique qu'est la recherche-action dans le but d'améliorer les pratiques enseignantes et de contribuer à la formation des enseignants spécialistes en art dramatique. Ce qui, nous l'espérons, contribuera également à la réussite éducative des élèves.

3.1 Définition de la recherche-action

À la suite de nos lectures, nous avons pu constater qu'il y avait de nombreuses définitions de la recherche-action. Dans son nom même, la recherche-action porte une certaine dualité. D'une part, le terme recherche fait appel aux connaissances, au monde académique et à une approche plus positiviste. D'autre part, le terme action fait appel à la réalité du terrain, au vécu des acteurs, à leurs perceptions et à une approche plus phénoménologique (Morin, 1985). Ainsi, par la réunion de ces deux termes, la recherche-action unit le monde des théoriciens et le monde des praticiens. Dans cette optique et afin de s'y retrouver, nous avons décidé d'aborder la définition de la recherche-action de Lavoie, Marquis et Laurin. En effet, ils optent pour un regroupement en quatre catégories de définitions, dépendamment si elles sont reliées « 1) à la description du phénomène 2) au caractère social de la recherche-action 3) aux diverses allégeances de la recherche-action 4) à la controverse créée par l'émergence de la recherche-action. » (Lavoie, Marquis, Laurin, 2010, p. 27). En prenant en considération ces diverses définitions, ces auteurs proposent une nouvelle définition « la recherche-action est une approche de recherche à caractère social, étant associée à une stratégie d'intervention qui évolue dans le temps. » (Lavoie, Marquis, Laurin, 2010, p.30). Il importe toutefois d'examiner aussi la définition de Guay et Prud'homme, puisque cette dernière est adaptée à la réalité de la recherche en éducation. « La recherche-action se définit comme une pratique méthodologique

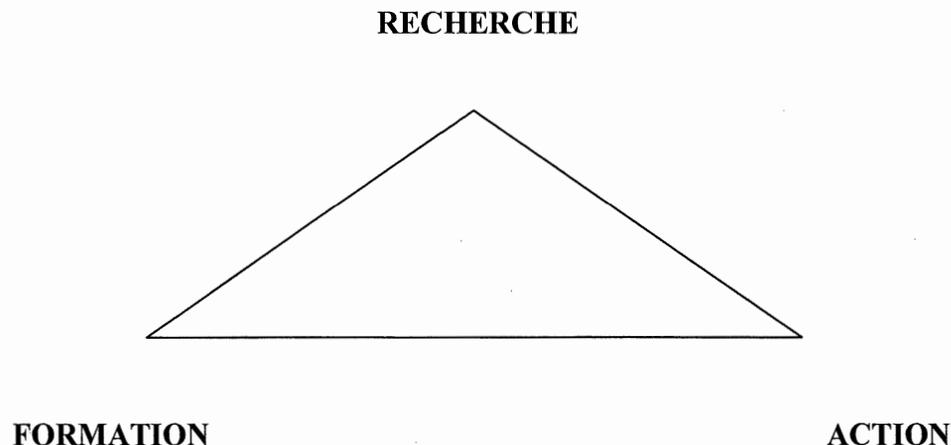
centrée sur la résolution d'un problème concret vécu dans une situation pédagogique réelle dans le but d'y apporter des changements bénéfiques, de contribuer au développement professionnel des personnes qui y prennent part et d'améliorer les connaissances de cette situation. » (Cité de Guay et Prud'homme dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 188).

Ces définitions correspondent à l'approche méthodologique qui a été utilisée dans le cadre de ce mémoire puisqu'elles permettent de faire plusieurs liens avec la conduite de la recherche menée et la pratique professionnelle de la chercheuse. En effet, la nature même de la recherche-action, c'est-à-dire « un processus d'apprentissage par l'action » (Woods, 1988, dans Lavoie, Marquis et Laurin, p.27), « un processus cyclique qui prévoit plusieurs issues » (Shearon et Brownlee, 1990, cité dans Lavoie, Marquis et Laurin, p.27), « une action délibérée de transformation de la réalité » (Bernier, 1978 ; Seibel et Hugon, 1986, dans Lavoie, Marquis et Laurin, p.27) est en conformité à cette recherche. Il s'agit de changer le contexte, d'améliorer le climat de classe en art dramatique au secondaire, et ce, en testant plusieurs actions pédagogiques. De plus, la dimension collaborative et l'engagement social sont bien présents dans ce projet. Comme le souligne Morin (1986), la recherche-action est « une recherche où les auteurs et les acteurs sociaux se trouvent réciproquement impliqués. » (Morin, 1985, p. 32). Depuis quinze ans, le poste d'enseignante en art dramatique de la chercheuse lui permet d'être en contact avec la réalité du milieu de l'enseignement ainsi qu'avec ses acteurs sociaux. De cette façon, cette dernière s'est retrouvée impliquée assez étroitement avec des enseignants en art dramatique lors de ce projet. Elle a donc eu une double posture ; celle de chercheuse puisqu'elle a travaillé à la partie théorique tout en la validant avec deux de ses collègues et une posture de participante puisqu'elle a testé avec les enseignantes-participantes les dispositifs de différenciation qu'ils avaient choisis ensemble. La collaboration a donc

été au cœur de cette démarche de recherche. De plus, ce type de recherche répond également à un autre aspect de la définition de la recherche-action et qui a trait à une manière d'intervenir. En effet, nous avons fait l'hypothèse que l'expérimentation de dispositifs de différenciation dans le but d'améliorer le climat de classe et l'engagement des élèves pourrait avoir des répercussions sur la pratique des enseignantes-participantes bien que cela ne soit pas le but final de la recherche. Bref, en examinant les définitions de la recherche-action de Guay, Prud'homme et de Lavoie, Marquis et Laurin, nous pouvons faire le constat que cette recherche se situe tout à fait dans les perspectives de cette approche méthodologique.

3.1.1 Les buts de la recherche-action

Les finalités de la recherche-action peuvent être multiples. Selon Dolbec et Clément, cette dernière poursuit trois finalités ou pôles : l'action, la formation et la recherche. L'action a pour objectif de modifier, par des actions concrètes, un ou plusieurs aspects d'éléments, des relations ou des composantes d'une situation pédagogique jugée insatisfaisante. Alors que la formation a pour but d'améliorer le développement professionnel des acteurs soit par leurs actions (sur la situation pédagogique) ou par les discussions que suscitent leurs actions. Enfin, la recherche a pour objectif « d'améliorer l'état des connaissances sur cette situation pédagogique ou sur l'une ou l'autre de ses composantes et relations. ».(Dolbec et Clément dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 189). L'utilisation d'une méthodologie rigoureuse guidant et éclairant l'action permet d'en évaluer les répercussions. La figure 3.1 illustre bien cette triple finalité.

Figure 3.1 : La triple finalité de la recherche-action ²

Pour leur part, Lavoie, Marquis et Laurin proposent six finalités : le changement, la compréhension des pratiques, l'évaluation de l'action ou des pratiques, la résolution de problèmes, la production de connaissances et l'amélioration des pratiques. Certaines de ces finalités correspondent à cette recherche. D'autres, telles que la compréhension des pratiques et l'évaluation s'appliquent dans une moindre mesure, puisqu'elles visent à porter un jugement critique sur les pratiques déjà existantes des acteurs alors que cette recherche encourage plutôt les enseignants-participants à porter un regard réflexif et évaluatif sur leur pratique suite à l'essai de nouvelles pratiques dans le cadre de cette étude. Néanmoins, l'objectif de changement concorde avec les buts de cette recherche. Cette finalité vise une transformation, une modification « des comportements et dynamiques vécus (Gauthier, 1984) tout comme le système auquel appartiennent les personnes impliquées dans ces dynamiques ; elle peut même aller jusqu'à rendre possible, faciliter et prendre en charge le changement social » (Goyette et Lessard-Hubert, 1987; Pourtois, 1981b dans Lavoie, Marquis,

² Dolbec et Clément, 2004, dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 189

Laurin, 2010, p. 33). Sans avoir la prétention d'engendrer un changement social ou une généralisation, cette étude a plutôt comme visée d'outiller les enseignants en art dramatique au secondaire lorsqu'ils accueillent des élèves ayant des besoins particuliers, et en amont, de changer certaines pratiques enseignantes. Toutefois, le principal objectif de cette recherche est la résolution de problèmes. En effet, tout ce travail a eu comme point de départ un questionnement face à une problématique récurrente vécue dans les classes de la chercheuse et celles de ses collègues, soit les façons d'améliorer le climat de classe, l'engagement des élèves et les moyens de faciliter l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers en art dramatique. Nous avons fait le pari que l'utilisation de la différenciation pédagogique pouvait favoriser l'amélioration du climat de classe et l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers. Nous avons vu dans un chapitre précédent que des problèmes concrets découlaient de cette situation (exemple : difficulté à accepter les idées des autres lors du travail en équipe, difficulté à imaginer une fable, difficulté à rester en lien avec la proposition de départ, difficulté à organiser, répertorier et organiser leurs idées, etc.). Ainsi, la principale finalité est de trouver des pistes de solutions pour régler ces problèmes en utilisant des stratégies d'enseignement, des moyens et des outils adaptés à l'art dramatique dans une perspective de différenciation pédagogique. Ainsi, en répondant à cet objectif, cette recherche contribuera aux buts proposés par Lavoie, Laurin et Marquis c'est-à-dire la production de connaissances et l'amélioration des pratiques. Les résultats produits dans le cadre de cette recherche-action enrichiront les connaissances relatives à la différenciation pédagogique dans l'enseignement des disciplines artistiques et amélioreront, du moins c'est notre souhait, la pratique de l'enseignement de l'art dramatique au secondaire.

3.1.2 Les conditions critiques de la recherche-action

Examinons à présent, les conditions critiques (Lavoie, Marquis et Laurin, 2010) ou les caractéristiques essentielles à la pratique de la recherche-action. (Guay et Prud'homme, 2011). Ces auteurs utilisent une terminologie différente pour traduire une réalité similaire. La première condition est que la recherche-action doit avoir pour source un besoin social réel. Dans le cadre de ce mémoire, la recherche part de problèmes auxquels la chercheuse a été confrontée dans sa pratique d'enseignement de l'art dramatique tant au primaire et qu'au secondaire. Une pratique qui s'est modifiée avec l'intégration d'élèves ayant des besoins particuliers. Les classes régulières accueillent un nombre grandissant de ces élèves. Toutefois, cette intégration ne se fait pas toujours sans heurts. Les enseignants font alors face à des situations qu'ils n'avaient jamais vécues auparavant et pour lesquelles ils n'ont pas ou peu reçu de formation. En effet, cette problématique est de plus en plus présente depuis la mise en place de mesures apportées par le MELS en 1997 et en 1999. Ces mesures visaient une meilleure intégration des élèves EHDAA dans les classes régulières. Confrontés à ce nouveau contexte, plusieurs enseignants peuvent se sentir démunis. Cette problématique se rapporte à des manifestations observables de comportements et d'attitudes réels. Il ne s'agit pas d'abstractions théoriques. Une deuxième condition essentielle de la recherche-action est qu'elle se fasse sur le terrain ; elle n'est pas menée en laboratoire. Cette recherche a été réalisée dans les classes d'art dramatique de deux écoles secondaires de la région de Lanaudière. La troisième condition a trait à la participation et à la contribution des praticiens du milieu à la recherche. Il importe que ces derniers soient impliqués à tous les niveaux de la recherche, c'est-à-dire en tant qu'acteurs, mais aussi en tant que chercheurs-collaborateurs ou enseignants-participants. Dans la présente recherche, la chercheuse principale a agi en tant que chercheur-acteur et les enseignantes ont participé de façon active à la majorité des étapes de la recherche. Par chercheur-acteur, nous voulons indiquer que la chercheuse agit à la fois comme théoricienne puisqu'elle a

construit des connaissances à propos de la différenciation pédagogique et que ces connaissances constituent son cadre théorique, mais elle agit aussi en tant que praticienne en testant sur le terrain ce qu'elle avance dans sa recherche théorique. Ainsi, les enseignantes qui ont participé à cette recherche ont pu suggérer des propositions et ont été appelés à valider, lors de discussions, les problèmes observés dans leur classe d'art dramatique ainsi que certains résultats obtenus lors de l'analyse de données. Des ajustements ont été apportés tout au long de la recherche au sujet des problèmes identifiés, des dispositifs et des outils expérimentés. De cette caractéristique découle la suivante soit : une communication systématique entre les enseignantes-participantes et la chercheure-acteur, c'est-à-dire une communication rigoureuse qui s'est fait de façon systématique et planifiée. Il doit donc avoir des « mécanismes qui permettent aux collaborateurs d'échanger, de réfléchir et de diffuser leurs réflexions relativement à leurs actions et aux répercussions de celles-ci. » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 190). Le tour de parole, l'ouverture d'esprit, le vote démocratique, la disponibilité de la chercheure ont été des mécanismes qui ont assuré une bonne communication tout au long de cette recherche-action. Ainsi, les enseignantes-participantes avaient la possibilité de communiquer avec la chercheure en tout temps, via le courriel et le téléphone. La chercheure s'est également déplacée dans le milieu de travail des enseignantes-participantes. Par ailleurs, la flexibilité du design méthodologique de la recherche-action est une condition essentielle. En effet, la recherche ainsi que ceux qui la vivent, doivent s'ajuster à la réalité qui change et aux imprévus qui se présentent tout au long de la démarche. Ainsi, la recherche-action a subi plusieurs ajustements à la suite de l'auto-évaluation des enseignantes-participantes, et ce, autant dans la collecte de données que dans l'analyse. La chercheure a donc été appelée à adapter sa démarche afin de répondre aux problèmes qui se sont présentés au cours du processus. Cette façon de faire exige de la vigilance et une ouverture aux changements autant de la part de la chercheure que des enseignantes-participantes.

3.1.3 La posture épistémologique en tant que chercheur-acteur

Karsenti et Savoie-Zajc avancent qu'il y a trois courants épistémologiques en recherche en éducation : le positiviste, l'interprétatif et enfin, le courant critique. Les recherches se positionnent en tenant compte de quatre dimensions, soit la vision de la réalité, la nature du savoir produit, la finalité de la recherche et la place du chercheur dans la recherche (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p.114-115). Pour notre part, notre posture de chercheur est davantage interprétative que critique, même si certaines dimensions peuvent être plus critiques. En effet, notre vision de la réalité est construite par les interactions des différents points de vue (courant interprétatif), mais elle est aussi déjà préorganisée par certains cadres fournis par le système scolaire, notamment par l'identification de certains élèves à l'aide de code de difficulté, par le programme d'étude, par les normes de réussite, etc. (ce qui relève du courant un peu plus critique). Le courant critique élabore sa compréhension de la réalité à partir de structures définies qui impliquent des notions de pouvoir. La deuxième dimension, la nature du savoir, appartient au courant interprétatif. Notre rapport au savoir à produire est plutôt de l'ordre de la transférabilité. En effet, nous souhaitons que les résultats produits, dans le cadre de cette recherche, soient transférables au contexte d'enseignement de l'art dramatique au secondaire ou encore au contexte d'enseignement de la danse, de la musique ou de l'éducation physique. Ces matières ont été ciblées pour la similitude des contextes d'enseignement, notamment en ce qui a trait au lieu physique et à l'organisation de l'espace (grand local sans bureau) et au matériel (objets ludiques). En ce qui concerne la finalité de la recherche, nous souhaitons susciter un changement, une transformation des pratiques enseignantes en art dramatique afin que les enseignants se sentent mieux outillés face à certains problèmes qui surgissent à la suite de l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers (courant critique). Finalement, notre place en tant que chercheur dans cette recherche est celle de chercheur-acteur, qui prend parti et qui contribue aux transformations. En tant qu'acteur, la chercheuse participe activement aux

changements souhaités, car cette dernière a aussi testé les dispositifs de différenciation pédagogique. Ainsi, nous pouvons conclure que notre posture de chercheure relève des positions critiques avec une prédominance interprétative, puisque cette recherche prend une posture plus critique pour les dimensions de la vision de la réalité et de la finalité de la recherche et une posture interprétative en ce qui a trait aux dimensions de la nature du savoir et de la place du chercheur dans la recherche.

Par ailleurs, la posture du chercheur dans la recherche-action l'amène à assumer différents rôles. Il agit en tant que chercheur, acteur, accompagnateur et formateur. Même si le chercheur aspire à modifier les choses et à les faire avancer, il doit toutefois se garder d'influencer le processus afin de préserver la validité de la recherche. Guay et Prud'homme insistent sur le fait que le chercheur en recherche-action doit se préoccuper de la pertinence, de la cohérence et de la congruence. La pertinence est « centrée sur la nécessité de produire des connaissances pertinentes et utiles pour l'action. » (Guay et Prud'homme, 2001, p.199). Dans le cadre de cette recherche, elle s'exerce à tous les niveaux et se rapporte à différents choix que les enseignantes ont été amenées à faire. Le choix des problèmes rencontrés par les enseignants en art dramatique, le choix des dispositifs de différenciation, le choix des outils pour la collecte de données ou le choix des notions vues lors des rencontres collectives. Le chercheur doit veiller à ce que les enseignantes-participantes constatent la pertinence et l'utilité de la recherche. Par ailleurs, il doit être cohérent, c'est-à-dire appliquer et mettre en pratique les valeurs et les pratiques qu'il préconise dans sa recherche. Dans le cas de cette étude, cela s'est manifesté lors du premier cycle de l'expérimentation où en tant que chercheure-participante, la chercheure a expérimenté aussi les dispositifs de différenciation pédagogique en tentant d'être également un leader du changement (Fullan, 2001, dans Guay et Prud'homme, 2001).

De plus, ces auteurs précisent que le chercheur doit être congruent avec lui-même et faire preuve d'ouverture aux autres ainsi qu'à leurs différences. Il doit prendre conscience de ses contradictions et de ses biais à l'égard de son objet de recherche. (Guay, Prud'homme ; Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 201). Bref, il doit s'autoréguler, faire une conscientisation par rapport à lui-même afin d'être le plus authentique possible « face à ses participants, à ses données, à sa recherche, à son mandat social et évidemment, face à lui-même. » (Guay, Prud'homme ; Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 201). Tout ce qui se rapporte aux biais de recherche sera traité dans le chapitre analyse.

3.1.4 Les critères de scientificité de la recherche-action

Les préoccupations traitées dans les paragraphes précédents nous conduisent à l'examen des critères de scientificité. Étant donné que nous avons adopté une posture davantage interprétative lors de cette recherche et que nous avons tenu compte de la nature de ces données qualitatives, nous avons utilisé les critères de scientificité de la recherche qualitative de Karsenti et Savoie-Zajc. Le premier critère est la crédibilité. « Le sens attribué au phénomène est plausible et corroboré par diverses instances. » (Savoie-Zajc, 2011, p. 141) En parallèle, le critère de crédibilité de la recherche-action de Savoie-Zajc rejoint celui de Dolbec et Clément (2004) « Ceux qui sont reconnus compétents pour juger la valeur de la recherche ont-ils suffisamment d'informations pour la trouver plausible ? » (Guay et Prud'homme; Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 207). Pour répondre à ce critère, nous avons utilisé la triangulation des données c'est-à-dire « une stratégie de recherche au cours de laquelle le chercheur superpose et combine plusieurs perspectives, qu'elles soient d'ordre théorique ou qu'elles relèvent des méthodes et des personnes. » (Denzin, 1978, Savoie-Zajc, 1993b, 1996b cités dans Karsenti p.194). Ainsi, nos outils pour collecter les données ont été de plusieurs ordres : des grilles d'observations, des questionnaires

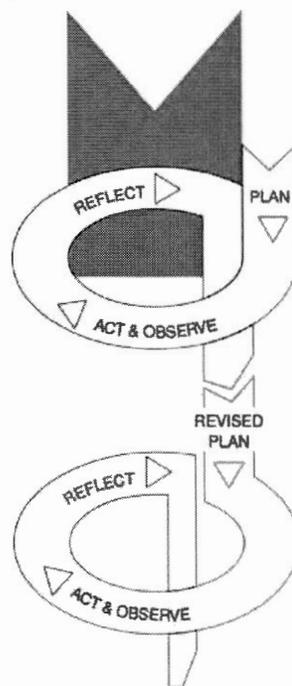
courts quotidiens et des entrevues semi-dirigées. Par ailleurs, la chercheuse s'était engagée de façon prolongée dans ce processus afin de bien en comprendre le sens. Par prolongée, nous entendons une implication du début jusqu'à la fin, de la phase préparatoire lors de l'élaboration du cadre théorique, par l'expérimentation en tant que chercheure-participante ou chercheur-acteur lors du cycle 1, par les rencontres collectives avec les enseignantes-participantes, par la collecte et l'analyse des données et par la diffusion des résultats. Ces façons de faire, selon Karsenti, veillent à la validité de la recherche. Le deuxième critère fait référence à la transférabilité. « Les résultats sont-ils présentés par l'entremise d'une description riche et transparente du contexte des acteurs ? » (Guay et Prud'homme ; Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p.207). La description des phénomènes observés devait donc être détaillée et le contexte devait être bien décrit. Pour ce faire, nous avons utilisé la grille d'observations et les questionnaires courts quotidiens. Ils ont été structurés de manière à ce que la dynamique, le climat de la classe et le niveau d'engagement des élèves soient spécifiés. Tout cela, dans le but de bien comprendre le contexte dans lequel s'est déroulée l'expérimentation. Le journal de bord de la chercheuse avait le même contenu, mais le déroulement des rencontres collectives et des réflexions de la chercheuse par rapport à la recherche ont été ajoutés. Ainsi, nous avons pu faire une vérification avec les enseignantes-participantes, tout au long du processus, afin de s'assurer que le contexte était reflété fidèlement. Le troisième critère est la fiabilité. Les liens entre la question de recherche, l'expérimentation et les résultats doivent être clairs et cohérents. Pour ce faire, nous avons utilisé la confrontation des perspectives de celles qui participaient à la recherche. En plus des enseignantes-participantes, nous avons invité la conseillère pédagogique en arts, qui adopte souvent une posture de praticienne réflexive, afin qu'elle puisse suivre le déroulement des rencontres avec les enseignantes-participantes. Elle a pu ainsi interagir et formuler des questions à la chercheuse et aussi rétroagir en situation. Il en va de même pour la directrice de maîtrise. Ces dernières ont donné de la rétroaction afin que nous puissions prendre du recul à l'égard de la recherche et vis-à-vis les décisions qui ont été prises. Ces façons

de faire ont permis la confrontation de plusieurs points de vue. Le dernier critère est la confirmation. Les données produites ont été objectivées. Nous avons alors justifié le choix des instruments de collecte de données et l'approche d'analyse de données qui ont été utilisés.

3.1.5 Modèle de recherche-action

Les modèles de recherche-action que nous avons retenus sont tous reliés à la spirale et au cycle de la recherche-action élaboré par Kemmis et McTaggart (1988). Le cycle est « un ensemble ordonné de phases qui, une fois complétées, peuvent être reprises pour servir de structure à la planification, à la réalisation et à l'évaluation d'un deuxième projet, et ainsi de suite. » (Lessard-Hébert; Lavoie, Marquis, Laurin, 2010, p. 127). De là découle la spirale liée au temps, c'est-à-dire, qu'une fois le cycle complété, un second cycle débute à partir des données recueillies par le premier cycle. Le modèle de recherche-action que nous avons choisi contient ces deux composantes. Il s'agit du modèle de Kemmis et McTaggart. Ce modèle comprend, dans le premier cycle, les étapes de la planification, de l'action et l'observation et la réflexion. Dans le deuxième cycle, il comprend la planification révisée, l'action et l'observation puis la réflexion. Par exemple, l'étape de la planification peut consister à constater une problématique au niveau de l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers. Puis, à élaborer un plan d'actions visant à favoriser leur intégration. Mettre en place ce plan d'actions et observer les effets à l'aide d'instruments de collecte de données constituent la troisième étape. Finalement, analyser les données et en tirer des conclusions sont des actions faisant partie de l'étape de la réflexion. À partir de ces nouvelles données, le chercheur pourra ajuster sa planification et procéder à un deuxième cycle de recherche.

Figure 3. 2 : La spirale de recherche-action tiré de Kemmis et McTaggart (1988)



Tiré de https://www.researchgate.net/figure/Action-Research-Spiral-Kemmis-McTaggart-Retallick-2000_fig8_325604

Le modèle de Kemmis et McTaggart a été choisi, car il s'adresse en particulier aux praticiens en éducation qui désirent faire une recherche-action sans impliquer des chercheurs universitaires. Même si l'on peut considérer que nous intervenons en milieu universitaire, il n'en demeure pas moins que nous sommes davantage associés au monde des praticiens. En outre, la présence de plusieurs cycles nous a semblé pertinente, car dans cette recherche, nous avons expérimenté d'abord les pistes d'intervention (chercheure exclusivement) afin de valider notre devis de recherche, nos dispositifs de différenciation et nos instruments de collecte de données, et ce, dans la perspective de les raffiner et de les ajuster avant d'amorcer le second cycle d'expérimentation. En effet, nous avons commencé par réfléchir sur un problème à

résoudre. Puis, nous avons anticipé et planifié des stratégies d'intervention visant à tenter de résoudre le problème posé. Ensuite, nous avons planifié un devis de recherche visant à aller vérifier par l'expérimentation si ces pistes de solutions étaient efficaces ou non afin d'en tirer des constats et des réflexions avant d'amorcer le second cycle de l'expérimentation. Selon les résultats obtenus, des modifications ont été apportées avant de poursuivre avec un deuxième cycle. Cette nouvelle phase d'expérimentation a été ajustée avant d'être amorcée par les enseignantes-participantes. Le modèle de Kemmis et McTaggart comprend plus d'un cycle dans lesquels on retrouve les étapes suivantes : la planification, l'action, l'observation et la réflexion. Dans le second cycle, les étapes ont été les mêmes sauf pour l'étape de la planification qui a été révisée puisque nous avons dû tenir compte des résultats du premier cycle et des ajustements à mettre en place avant de poursuivre l'expérimentation.

3.1.6 La structure méthodologique de notre recherche-action

Pour parvenir à conduire une recherche de manière valide, il importe de tenir compte de deux éléments essentiels soient une bonne préparation ainsi qu'une rigueur face au contenu présenté. En effet, le chercheur doit faire de nombreux choix afin d'établir un devis de recherche qui respectera les critères de scientificité et de validation. Pour ce faire, les différentes étapes doivent être planifiées avec soin. Dans le cas de la recherche-action, le chercheur doit d'abord respecter le modèle de recherche-action qu'il a choisi. Pour notre part, il s'agit du modèle de Kemmis et McTaggart (Lavoie, Marquis, Laurin, 2010, p. 131) dont nous avons traité précédemment. Par ailleurs, l'implication des participants dans le processus de recherche et de planification fait partie d'une des spécificités de la recherche-action. Comme le précise Gauthier, « la problématique est clarifiée par ceux qui vivent le problème » (Gauthier, 1984 cité dans Lavoie, Marquis, Laurin, 2010, p. 37) et « les solutions [sont] trouvées par eux-

mêmes. » (Noffkee et al., 1987 ; MacKernan, 1988 ; Grell et Wery, 1981 dans Lavoie, Laurin, Marquis, 2010, p. 37). Dans la section qui suit, nous traiterons de l'échantillonnage et des outils utilisés lors de la collecte de données.

3.2 Échantillonnage

L'échantillon est constitué de trois enseignantes en art dramatique au secondaire, incluant la chercheuse. Ces dernières interviennent dans deux écoles secondaires de la Commission scolaire des Affluents. Chaque enseignante a été amenée à expérimenter auprès de cinq groupes du premier cycle du secondaire, soit pour un total de quinze groupes. Certains critères ont été établis afin de choisir les enseignants qui participaient à cette étude. Les enseignants-participants devaient avoir une formation en enseignement des arts (brevet d'enseignement) et avoir plus de cinq ans d'expérience. Ainsi, les enseignantes-participantes avaient tous une base commune de connaissances et de compétences en éducation artistique ainsi que des savoir-faire développés au fil des années. Les enseignantes-participantes avaient à leur tâche cinq groupes de classe ordinaire en art dramatique de niveau secondaire un ou secondaire deux (5 groupes X 3 écoles). Si une enseignante-participante avait plus de cinq groupes en classe ordinaire, le choix des groupes s'était fait en fonction du nombre d'élèves ayant un plan d'aide (PA) ou un plan d'intervention (PI). Idéalement, plus d'un quart des élèves du groupe devaient avoir un PA et/ou PI. Ce ratio nous indique que la classe a un nombre significatif d'élèves ayant des besoins particuliers. Bien que le plan d'intervention soit défini différemment d'un auteur à l'autre, ce dernier, tel qu'on le connaît dans le milieu scolaire, s'adresse aux élèves ayant un handicap ou une difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). Outre la démarche d'intervention et le processus dynamique entourant le plan d'intervention, ce document spécifie les difficultés de l'élève, les objectifs à atteindre en fonction de ses

besoins et les moyens pour y arriver (Goupil, 2004). L'élaboration de ces plans d'intervention permet donc aux écoles, dans la majorité des cas, d'obtenir une somme budgétaire afin de fournir une aide opportune à cette clientèle (orthopédagogue, technicienne en éducation spécialisée, accompagnatrice, outils technologiques). Par ailleurs, les élèves qui ont un plan d'aide sont ceux considérés à risque c'est-à-dire qui ont des difficultés, mais qui n'ont pas reçu un code de difficulté. Le plan d'aide permet donc de mettre par écrit les mesures mises en place afin de les soutenir dans leurs apprentissages. De plus, cela oblige les intervenants à rester à l'affût de la progression de ces élèves afin d'intervenir efficacement auprès de ceux-ci. L'annexe A présente le cheminement dans la mise en place des mesures d'appui pour les élèves à risque et EHDAA. Ces critères visent à assurer une représentativité au niveau du contexte scolaire des enseignantes-participantes. Ils ont permis de comparer les choix de dispositifs retenus par les enseignantes ainsi que leur fréquence d'utilisation.

Cette recherche a exclu tous les enseignants qui ne détiennent pas de brevet d'enseignement en art et qui n'ont pas cinq années d'expérience. Nous pensons que l'utilisation de la différenciation pédagogique comme méthode d'enseignement nécessite une bonne connaissance du programme du MELS, une bonne appropriation du contenu disciplinaire théâtrale et de la didactique. Ainsi, une formation solide et des années d'expérience nous semblent des atouts essentiels afin de bien déployer les huit dispositifs de différenciation pédagogique et assurer le bon déroulement de cette expérimentation. De plus, les enseignants qui interviennent au premier cycle du secondaire ont été privilégiés. Les dispositifs de différenciation pédagogique dont celui de contenu ne pouvaient pas être applicables au deuxième cycle, puisque le contenu disciplinaire n'est pas le même au premier cycle qu'au deuxième cycle du secondaire. Par ailleurs, les enseignants ayant des groupes d'élèves en classes spécialisées et des groupes d'élèves doués ont également été exclus, car ces contextes

scolaires ne sont pas représentatifs de la réalité d'un enseignant qui enseigne en classe ordinaire (hétérogénéité des groupes, nombre d'élèves par groupe, etc.).

3.3 Instruments de collecte de données

Dans le cadre de cette recherche-action, les données sont plutôt d'ordre qualitative que quantitative. Les données ont été principalement recueillies par le questionnaire court et l'entrevue semi-dirigée. Toutefois, les grilles d'observations sont venues compléter ces données par l'apport de données quantitatives. Dans cette section, nous vous présenterons les différents outils qui ont été sélectionnés ainsi que leur utilité.

3.3.1 Grilles d'observations

Les grilles d'observations (annexe B) ont été construites à partir des concepts-clés du cadre théorique. Les notions de différenciation pédagogique, les dispositifs anticipés, les outils utilisés et les effets anticipés ont tous été inspirés et adaptés des auteurs consultés lors de la revue de la littérature. Les grilles d'observations ont permis de consigner la date, le numéro de groupe, le numéro de la période, le problème rencontré, le dispositif utilisé et les effets sur les élèves. Dans un souci d'efficacité et pour en faciliter l'utilisation, les problèmes et les solutions sont représentés par des lettres et des chiffres et les effets par des symboles. Ainsi, les grilles d'observations ont été élaborées de manière à faciliter la consignation et le classement des données. Aussi, les enseignantes pouvaient consigner leurs observations à l'aide de phrases courtes lors de leur prise en charge. Elles avaient également la possibilité d'ajouter des commentaires puisqu'un espace avait été prévu à cette fin. Les grilles d'observations ont permis de répondre à des sous-objectifs de la recherche soit la

fréquence des problèmes rencontrés en création, les dispositifs mobilisés, la fréquence d'utilisation de certains dispositifs et leurs effets sur les élèves.

3.3.2 Questionnaire court

Les questionnaires courts (annexe C) ont été élaborés pour répondre à la question principale de la recherche : au regard des difficultés rencontrées dans la classe d'AD par des élèves qui ont des besoins particuliers, l'utilisation de dispositifs de différenciation pédagogique variés peut-elle influencer le climat de la classe et l'engagement des élèves ? Ils ont également pour but de vérifier certains sous-objectifs, c'est-à-dire le choix des dispositifs en lien avec les problèmes ciblés, les impacts de chacun des dispositifs sur le climat de classe et sur l'engagement des élèves (perception des enseignantes). Le questionnaire comporte donc cinq parties. La première concerne le contexte dans lequel un dispositif a eu des effets positifs. La deuxième partie concerne les effets des dispositifs sur le climat de classe et sur l'engagement des élèves. La troisième partie concerne le contexte dans lequel un dispositif a eu des effets négatifs. La quatrième partie a trait aux dispositifs qui ont eu des effets négatifs sur le climat de classe et sur l'engagement des élèves. Enfin, les difficultés rencontrées lors de l'utilisation des dispositifs sont traitées dans la dernière partie du questionnaire.

3.3.3 Entrevue semi-dirigée

Des informations sur le parcours professionnel et sur la formation des enseignantes-participantes ainsi que des données sur la perception des effets de la différenciation pédagogique des enseignantes-participantes ont été recueillies lors des entrevues semi-dirigées (le canevas de l'entrevue se trouve à l'annexe D). Ces entrevues nous

ont permis d'avoir un témoignage verbal des enseignantes-participantes. (Lamoureux, 2000). À la fin de l'expérimentation, nous avons donc interviewé individuellement les enseignantes-participantes. Un enregistrement audio a été fait lors des entrevues. Pour ce faire, nous avons établi un canevas d'entrevue qui a été élaboré à partir du cadre théorique et à l'aide du questionnaire court. Nous avons choisi l'entrevue semi-dirigée, car elle permet une certaine liberté à l'interviewé et à l'intervieweur tout en restant dans les thèmes de la recherche. Elle nous a servi à approfondir certaines données que la grille d'observations ne nous avait pas permis de faire telles que le sentiment d'auto-efficacité de l'enseignant, le contexte d'utilisation des dispositifs, le portrait des groupes, etc. Les entrevues nous ont permis de recueillir des informations reliées aux :

- Connaissances préalables sur la différenciation pédagogique des enseignantes-participantes ;
- Dispositifs qui ont des effets positifs ou négatifs sur le climat de classe ;
- Dispositifs qui ont des effets positifs ou négatifs sur l'engagement des élèves ;
- Dispositif qui a été le plus ou le moins utilisé et les raisons ;
- Défis qu'elles ont rencontrés lors de l'utilisation de la différenciation pédagogique ;
- Satisfactions rapportées par l'utilisation de la différenciation pédagogique.

De plus, les entrevues nous ont permis de valider certaines données collectées par les grilles d'observations et par les questionnaires courts. Ainsi, les grilles d'observations nous ont permis de faire une compilation de la fréquence d'utilisation des dispositifs et de la fréquence d'utilisation en lien avec un problème ciblé. Cela nous a également permis de dégager des pourcentages pour les effets positifs et négatifs des dispositifs sur le climat de classe et sur l'engagement des élèves. Nous avons pu mettre en relation ces données quantitatives avec les données qualitatives contenues dans les questionnaires courts et les entrevues semi-dirigées. Ces données, par la triangulation des données nous ont permis de valider certains résultats et d'en nuancer d'autres.

3.3.4 Journal de bord de la chercheure

Le journal de bord a été utilisé afin de recueillir les données portant sur la perception de l'enseignante-chercheure (annexe E). En tant que chercheure et enseignante, les observations consignées ont été de nature participative, puisque l'enseignante prenait part aux activités pédagogiques, à la vie réelle et aux activités des sujets observés. L'observation participante « est une technique de recherche qualitative par laquelle le chercheur recueille des données de nature surtout descriptive en participant à la vie quotidienne du groupe, de l'organisation [ou] de la personne qu'il veut étudier » (Deslauriers, 1991, p. 46). Afin d'être pertinent, le journal de bord a été divisé en quatre parties. (Deslauriers, 1991; Mucchielli, 2013; Savoie-Zajc, 2004). Cet instrument comprend plusieurs types de contenus : des notes théoriques, des notes de sites, des notes qui se rapportent à la méthodologie et enfin, des observations personnelles. À titre d'exemple, on y retrouve des définitions de concepts-clés associées à cette recherche, des réflexions personnelles de la chercheure, etc. Puis, il y a des notes de site où l'enseignante-chercheure a consigné ses observations lors des périodes d'expérimentation en classe (grilles d'observations et questionnaires courts). Enfin, la partie notes méthodologiques se rapporte aux réflexions de l'enseignante-chercheure pendant la collecte de données et le déroulement de l'expérimentation des enseignantes-participantes. Finalement, les notes personnelles de la chercheure sont ses observations et ses réflexions concernant les rencontres avec les enseignantes-participantes ainsi que ses réflexions et ses perceptions en lien avec l'application des dispositifs de différenciation. (Karsenti, Savoie-Zajc, p. 196). Ainsi, le journal de bord a permis à la chercheure de vérifier et de s'assurer que le contexte de l'expérimentation a été reflété fidèlement tout au long du processus.

3.4 Les grandes étapes de l'expérimentation

Selon le modèle de Kemmis et McTaggart, cette recherche-action s'est échelonnée sur deux cycles, les étapes suivantes du modèle ont été suivies : la planification, l'action et l'observation ainsi que la réflexion. Le premier cycle a débuté par une réflexion initiale, une définition du problème et une planification de la part de la chercheuse. Cette étape s'est faite en collaboration avec les enseignantes-participantes lors de la première rencontre collective. Ainsi la problématique, le contexte de ces problèmes, les objectifs et les sous-objectifs ont été présentés et validés par les enseignantes-participantes. Puis, la chercheuse a présenté les concepts-clés se rapportant à la différenciation pédagogique. Cette dernière a également présenté le plan d'actions et l'échéancier de recherche aux enseignantes-participantes ainsi que les outils nécessaires à la collecte de données. Ces derniers ont été validés par les enseignantes-participantes. L'étape de l'action et de l'observation s'est faite lors de l'expérimentation de la chercheuse. Cette dernière a testé les huit dispositifs et a récolté les premières données qui ont été transcrites et classées pour clore le premier cycle de l'expérimentation. Enfin, l'étape de la réflexion a été effectuée par la chercheuse. Cette dernière s'est efforcée de réfléchir principalement aux aspects pratiques de la recherche, notamment en ce qui a trait à la gestion des outils de collecte de données, mais aussi à l'utilisation des différents dispositifs dans une classe d'art dramatique.

Le second cycle a débuté par la deuxième rencontre collective. L'étape de la planification révisée a permis de valider les outils de collecte de données auprès des enseignantes-participantes. Aucun ajustement n'a été effectué. Par ailleurs, cette deuxième rencontre avait pour but de valider la compréhension des enseignantes-participantes à propos des concepts-clés, des dispositifs de différenciation, du plan

d'actions de recherche et du calendrier d'expérimentation. L'étape deux du deuxième cycle, soit celui de l'action et de l'observation, a eu lieu lorsque les enseignantes-participantes ont fait l'expérimentation. Leur tâche consistait à tester des dispositifs parmi les huit proposés et à compléter les instruments de collecte de données. Les entrevues semi-dirigées ont également été faites au cours de cette étape. Finalement, la dernière étape du second cycle, c'est-à-dire la réflexion, a consisté à la transcription, à la classification des données qualitatives, à la compilation et à l'analyse des données d'ordre quantitative des deux cycles de recherche. Puis, elle s'est terminée avec une dernière rencontre collective qui consistait à valider les résultats préliminaires de la recherche avec les enseignantes-participantes.

3.5 Les biais anticipés

Par ailleurs, nous sommes très conscients de la possibilité du biais de désirabilité sociale, étant donné la double posture chercheure-participante. La première question qui a trait au biais de recherche se pose au sujet de l'objectivité des sujets. En effet, la recherche porte sur des enseignantes en art dramatique de secondaire un et deux. Ce sont des collègues de la chercheure. Le désir de lui plaire et elle de leur plaire pourrait influencer ou biaiser les résultats de recherche. En contrepartie, ce type de relation a permis d'établir un climat de confiance entre la chercheure et les enseignantes-participantes. La chercheure a donc pu obtenir plus d'informations. La deuxième question se situe au niveau de l'objectivité de la chercheure. Elle avait un double rôle : celui de chercheure et d'enseignante-participante. Elle a dû rester objective lorsqu'elle a expérimenté les dispositifs de différenciation et qu'elle a complété les instruments de collecte de données. Il est donc nécessaire de prendre en considération ces deux biais de recherche pour tenter de les contrer ou du moins d'en atténuer les effets. Pour ce faire, la chercheure a utilisé la triangulation des données. Pour chaque enseignante,

il y a eu trois sources différentes de prise de données : soit la grille d'observations, le questionnaire court et l'entrevue semi-dirigée. À cela s'est ajouté le journal de bord de la chercheure.

3.6 Méthodes d'analyse ou de traitement des données

Nous avons procédé à la transcription des données pour l'ensemble des sources ce qui a permis de faire une collecte de données. Nous avons procédé en deux temps : à la fin du cycle I (chercheure-participante) et à la fin du cycle II (enseignantes-participantes). Cependant, nous avons fait le choix d'utiliser uniquement les grilles d'observations, les questionnaires courts et les entrevues semi-dirigées. Le journal de bord de la chercheure n'a pas été retenu. Cette source a plutôt été utilisée pour valider certains résultats à la toute fin du processus. Puis, nous avons fait un premier classement vertical et horizontal de ces trois sources provenant de la chercheure-participante (cycle I). Nous avons regroupé les énoncés similaires. Nous avons fait un classement vertical qui consistait à regrouper les données pour chacun des groupes.

Par la suite, nous avons fait un classement horizontal qui visait à regrouper chacun des dispositifs selon les effets observés. Ces classifications nous ont permis de regrouper ces énoncés autour de grands thèmes (codification). À la suite de la lecture des grilles d'observations, des réponses au court questionnaire, des réflexions suscitées par réponses aux questions de l'entrevue semi-dirigée de la chercheure-participante (cycle I), nous avons dégagé des similitudes sur la fréquence d'utilisation des dispositifs de différenciation et sur leurs effets sur le climat de classe et l'engagement des élèves : contexte d'utilisation, problèmes associés, effets produits, etc. Certains thèmes ont émergé tels que les dispositifs les plus utilisés, les moins utilisés, les plus efficaces en lien avec un problème ciblé, les dispositifs difficiles à

utiliser, etc. Un regroupement en catégories et en sous-catégories a donc été fait. De cette façon, nous avons établi des comparaisons, fait ressortir des similitudes et établi certaines relations. Par ailleurs, une compilation des grilles d'observations a été effectuée. Pour ce faire, nous avons créé un tableau de compilation pour chaque stratégie afin de mettre en évidence sa pertinence ou non. En recoupant les données de l'entrevue, des questionnaires courts et des grilles d'observations de la chercheure, nous avons pu dégager des résultats indiquant les dispositifs de différenciation ayant eu un impact positif sur le climat de classe et sur l'engagement des élèves en art dramatique. Nous avons donc procédé par codification et classification.

À la fin de l'expérimentation des enseignantes-participantes, nous avons procédé de la même façon, en classant horizontalement et verticalement les données. Puis nous avons procédé par codification en ce qui concerne les questionnaires courts et les entrevues semi-dirigées. Nous avons trouvé des thèmes, en général les mêmes que dans le cycle 1, qui ont émergé. Nous les avons classés et regroupés en catégories et en sous-catégories en fonction des similarités avec celles du cycle I. Le recouplement des données des entrevues, des questionnaires courts et des grilles d'observations nous a permis de dégager certains résultats clairs au sujet des dispositifs de différenciation ayant un impact réel sur le climat de classe en art dramatique et sur l'engagement des élèves. Nous avons aussi utilisé le même tableau de compilation afin de comparer les données des grilles d'observations utilisées par les enseignantes-participantes. Cet outil visait à faire émerger des données qui sont plus d'ordre quantitative tels que la fréquence d'utilisation des dispositifs, le contexte dans lequel ils étaient mobilisés, l'apparition de certains problèmes récurrents et leur fréquence ainsi que les principaux effets sur le climat de classe et sur l'engagement des élèves.

3.7 Les considérations éthiques

Les Services des Ressources Éducatives de la Commission scolaire des Affluents ont été informés et ont donné leur accord à ce projet de recherche-action. La conseillère pédagogique de la CSDA a également été informée du projet et elle a soutenu la chercheure. En troisième lieu, un certificat d'éthique a été octroyé à la chercheure (no.1800) par le CERPE le 24 juillet 2017 afin de débiter la collecte de données et il a été renouvelé le 11 juillet 2018 afin de permettre de terminer l'analyse et la rédaction du mémoire. (annexe F). En quatrième lieu, les enseignantes-participantes et la chercheure ont rencontré les directions de leur école respective. Lors de cette rencontre, les directeurs de chacune des écoles concernées ont reçu une lettre (annexe G) rédigée par la chercheure et remise par les enseignantes-participantes. Cette dernière expliquait le projet : ses objectifs, les lieux, la durée, l'implication des participantes. Ils ont également été informés des processus et des formulaires de consentement des enseignantes-participantes (annexe H) et de la feuille d'informations s'adressant aux parents des élèves (annexe I). Par la suite, les directeurs ont signé une lettre qui autorisait la chercheure à réaliser cette recherche-action auprès des enseignantes en art dramatique de leur école. Cette recherche n'a pas eu pour sujet les élèves, mais bien les enseignantes-participantes. Ainsi, les élèves n'ont pas été filmés ni identifiés lors de la collecte de données. Par conséquent, ce projet ne posait pas de question éthique au regard des élèves. De plus, il a bien été précisé dans la feuille informative que les élèves n'étaient pas filmés et que leur non-participation ne leur causerait aucun préjudice, ni pénalité, ni conséquence sur les résultats scolaires. La confidentialité a été assurée, car les noms des enseignantes ne sont jamais cités dans ce mémoire. De plus, aucun nom d'élèves ou d'autres enseignants n'a été divulgué dans les instruments de collecte de données ni dans l'analyse ou l'interprétation des résultats (annexe J). Enfin, toutes les données seront détruites cinq ans après l'année de publication du mémoire.

3.8 Les forces et les limites de cette recherche

Une des limites de ce projet est l'échantillonnage restreint. Notre échantillonnage comprend trois enseignantes dont la chercheuse. Nous avons rencontré des difficultés de recrutement de participants correspondant aux critères de sélection. En effet, plusieurs enseignants étaient intéressés par cette étude, mais ils enseignaient dans les programmes d'arts-études ou au deuxième cycle du secondaire. De plus, nous avons dû faire face à un imprévu en cours d'expérimentation ; une enseignante-participante a dû être retirée pour un congé de maladie. Nous avons donc été dans l'obligation d'aller vers une participante qui ne répondait pas aux critères de sélection qui avaient été retenus initialement. Nous avons donc dû ouvrir les critères pour élargir notre bassin de répondants. Ainsi, un des groupes de la recherche ne correspondait pas aux critères d'échantillonnage, le nombre de groupes a été réduit de cinq à deux pour cette enseignante-participante, cette dernière avait trois années d'expérience (et non cinq ans) et la durée de l'expérimentation a été plus courte pour cette enseignante-participante. Nous avons fait le choix de remplacer l'enseignante-participante retirée, car nous considérons que l'impact de ce retrait aurait été plus nuisible à la recherche. Ces difficultés nous ont obligés à faire certains choix qui ont eu un impact sur les résultats, notamment sur les fréquences d'utilisation de certains dispositifs. Toutefois, nous considérons que nos résultats sont tout de même valides, notamment par le croisement des différentes sources de données qualitatives et quantitatives provenant de trois répondantes différentes. Une autre limite est liée au fait que les analyses ont été basées sur des témoignages et des perceptions d'enseignantes. Aucune observation directe sur le terrain n'a pu être effectuée sauf pour la chercheuse-participante. Il n'y a aucun moyen de vérifier directement les effets des dispositifs de différenciation sur le climat de classe et sur l'engagement des élèves. Toutefois, le fait d'avoir des données recueillies par la chercheuse constitue une force. La chercheuse a pu vivre de l'intérieur les effets liés à l'utilisation de ces dispositifs.

Ainsi, lors de la collecte des données des enseignantes-participantes, la chercheure a pu travailler à partir des observations et des perceptions des enseignantes-participantes en faisant des liens avec le contexte d'expérimentation qu'elle avait vécu précédemment. Cette façon de faire a permis de relever des variantes lors de l'utilisation des dispositifs et de bien saisir les différents contextes d'utilisation et les effets des dispositifs. D'autre part, les entrevues en contact direct avec les enseignantes-participantes ont permis de bien saisir, lors des discussions, les nuances des expériences vécues. Les perceptions, qui n'avaient peut-être pas été consignées dans la grille d'observations et dans les questionnaires courts, ont émergées lors de ces échanges et sont venues enrichir la collecte de données. C'est notamment le cas lors de nouvelles modalités utilisées dans l'application du dispositif qui se rapporte à l'aménagement des lieux et au regroupement des élèves.

Le présent chapitre a présenté la méthodologie qui a été utilisée pour atteindre les buts, les objectifs de cette étude. Le type de recherche, les conditions critiques, la posture épistémologique, les critères de scientificité, le modèle de recherche-action ainsi que la structure méthodologique ont été expliqués. Les instruments de collecte de données soit la grille d'observations, le questionnaire court, le journal de bord du chercheur ainsi que l'entrevue semi-dirigée ont été définis. Les grandes étapes de l'expérimentation, les biais de recherche anticipés ainsi que les méthodes de traitement des données terminent ce chapitre.

CHAPITRE IV

CONTEXTE ET DÉROULEMENT DE L'EXPÉRIMENTATION

Rappelons que cette recherche vise à répondre à la question suivante : au regard des difficultés rencontrées dans la classe d'AD par des élèves qui ont des besoins particuliers, l'utilisation de dispositifs de différenciation pédagogique variés peut-elle influencer le climat de la classe et l'engagement des élèves ? Afin de répondre à cette question, trois enseignantes dont la chercheuse ont testé huit dispositifs de différenciation auprès d'élèves fréquentant une classe ordinaire. Dans un premier temps, nous dresserons un portrait du milieu scolaire où s'est déroulée l'expérimentation ainsi qu'un état des lieux sur la situation de l'art dramatique dans les deux écoles testées. Ensuite, le déroulement des deux cycles d'expérimentation fera l'objet d'une description qui sera suivi des imprévus qui se sont présentés tout au long du projet et des changements qui ont été apportés au cours de l'expérimentation.

4.1 Portrait du milieu scolaire

Les écoles secondaires du Québec n'ont pas toutes un portrait similaire. En effet, cela dépend de leur situation géographique, du niveau socio-économique du milieu et du type de clientèle que dessert l'école. Dans cette étude, les deux écoles choisies pour l'expérimentation ont un portrait comportant des similarités, tant au niveau de la situation géographique qu'au niveau socio-économique.

4.1.1 Niveau socio-économique, clientèle

Cette recherche-action a eu lieu à la Commission scolaire des Affluents et l'expérimentation s'est déroulée dans deux écoles de cette commission scolaire, située dans la région de Lanaudière. La Commission scolaire des Affluents comprend le territoire des municipalités régionales du comté de L'Assomption et des Moulins et s'étend sur 528,61 kilomètres carrés. La CSDA dessert la population de huit municipalités. La clientèle de la commission scolaire figure parmi les cinq grandes commissions scolaires du Québec et compte 31 802 élèves dont 2 527 élèves au préscolaire, 15 336 élèves au primaire et 13 939 élèves au secondaire. Les établissements scolaires comptent 48 écoles primaires, 2 centres de formation professionnelle (jeunes et adultes), 15 écoles secondaires et 2 centres de formation générale (adultes). Selon la dernière publication du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009-2010) quant aux indices de milieu socio-économique, les écoles de la CSDA présentent des écarts significatifs (le rang 1 étant considéré comme le plus favorisé et le rang 10 comme le plus défavorisé). En voici un aperçu :

Tableau 4.1 : Écoles de CSDA selon leurs indices de milieu socio-économique

Écoles secondaires :

Rangs 2, 3	6 écoles	7 206 élèves - 49 %
Rangs 4, 5, 6	7 écoles	5 987 élèves - 41 %
Rang 7	1 école	1308 élèves - 10%

(Extrait tiré du *Plan stratégique de CSDA*, p. 4)

En ce qui a trait à l'intégration des élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage au secondaire, plus de filles (56 %) que de garçons (53,5 %)

handicapés ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage sont intégrées dans les classes ordinaires. Depuis 7 ans, la CSDA intègre plus d'élèves que l'ensemble du Québec. Plan stratégique, p.12). Les filles (-3,5 %) et les garçons (-3,9 %) de la CSDA réussissent moins bien les épreuves ministérielles, sauf en français où les filles réussissent mieux de 1,8 point de pourcentage que l'ensemble du Québec. (p.12)

4.1.2 Situation de l'art dramatique à la CSDA

En premier lieu, nous dresserons un portrait de la situation de l'art dramatique à la Commission scolaire des Affluents puis ensuite, nous vous présenterons plus spécifiquement les deux écoles où l'expérimentation s'est déroulée.

À la CSDA, l'art dramatique est très bien implanté et cette discipline est en expansion principalement au secteur primaire. On compte 23 écoles primaires sur 48 écoles où l'art dramatique est enseigné par un enseignant-spécialiste. On dénombre donc dix-neuf enseignants en art dramatique au primaire dont dix postes permanents et neuf postes contractuels. Toutefois, cet essor n'est pas nécessairement garant des conditions de travail ni des ressources mises à la disposition des enseignants et de l'aménagement des locaux. En effet, plusieurs spécialistes au primaire, et parfois au secondaire, enseignent dans les locaux de classe des titulaires, dans les corridors, dans les salles polyvalentes et dans les gymnases. Lorsque nous parlons de salles polyvalentes, cela fait référence à une salle qui est utilisée pour plusieurs usages tels une conférence, des jeux en grands groupes, un local avec des tables qui permet aux élèves de dîner, etc. Néanmoins, la situation est quelque peu différente au secondaire. Sur quinze écoles secondaires, on compte six écoles qui proposent l'art dramatique comme choix d'art dont deux offrent une concentration art dramatique, une école est spécialisée pour les élèves souffrant d'un trouble relevant du spectre de l'autisme et les trois dernières offrent l'option art dramatique aux élèves provenant de classes

ordinaires. Les postes permanents sont au nombre de dix et les postes contractuels sont de six. Du fait de la spécialisation de certaines écoles à un programme artistique, on note ici aussi une disparité dans les équipements, l'aménagement des locaux ainsi que dans le matériel fourni pour chaque école. Il en est de même dans la place qu'occupent les arts dans chaque école selon les vocations artistique, sportive ou scientifique de l'école. Les deux écoles qui ont participé à l'expérimentation ne sont pas des écoles à vocation artistique, mais elles accueillent plusieurs programmes et profils différents.

Dans la section qui suit, nous allons examiner plus spécifiquement les deux écoles que nous identifierons comme étant l'école A et l'école B. L'école A compte environ 2000 élèves et 140 enseignants. Les programmes d'éducation internationale (PEI), langue et culture (CELEC) et régulier y sont enseignés. De plus, l'école accueille des classes ressources, des classes en soutien émotif (SE) et des classes de francisation (classe d'accueil). Deux enseignantes-participantes dont la chercheuse proviennent de l'école A. L'école comporte deux locaux d'art dramatique ainsi qu'un auditorium. Trois enseignantes spécialistes en art dramatique y enseignent dont deux ayant un poste permanent. La troisième enseignante travaille avec un contrat de 88 % en art dramatique. Les deux locaux sont aménagés pour l'enseignement et l'apprentissage de l'art dramatique. Ils sont exclusivement dédiés à l'enseignement de cette matière. Les classes sont peintes en noir, il y a des rideaux de théâtre, un costumier, un système de son et un système d'éclairage de scène. Il y a également du matériel pédagogique permettant l'enseignement des techniques théâtrales telles que le jeu masqué, le théâtre d'ombres, le théâtre noir, etc. Il y a aussi des armoires servant à ranger le matériel. Cette école possède un auditorium permettant la tenue de présentation de pièces de théâtre réalisées par les élèves. Dans l'école A, les arts ont déjà été favorisés par le passé. Toutefois, depuis un changement de direction en 2016,

l'enseignement des arts est dans une position plus précaire. Des changements à la grille-matière ont été apportés, entraînant une diminution du nombre d'heures d'enseignement consacrées aux arts.

La situation à l'école B est différente. L'école B compte environ 1100 élèves et 65 enseignants. Elle accueille différents profils ou options : soccer, informatique, scientifique, régulier et des classes-ressources. Une classe-ressource est « une classe spéciale destinée à des élèves qui, le plus souvent intégrés à la classe ordinaire, sont regroupés pour participer à des activités de rattrapage ou d'enrichissement dans une ou plusieurs matières. » (Legendre, 1993, p.192). La classe-ressource est sous la responsabilité d'un enseignant spécialisé en adaptation scolaire ou d'un orthopédagogue. Une enseignante spécialiste en art dramatique y enseigne (poste permanent) et une enseignante contractuelle détient 50 % de tâche. Une des enseignantes-participantes provient de cette école. L'école possède un local d'art dramatique bien aménagé. Les murs et le plancher sont peints en noir. Il y a des rideaux de scène, des lumières de scène et un système de son. De plus, ce local possède un grand costumier et des petits locaux (anciens locaux de répétition pour la musique) permettant d'entreposer le matériel et servant de locaux de répétition aux élèves. Cette école a aussi beaucoup de matériel tels que des masques neutres ou de commedia dell'arte, des écrans de théâtre d'ombres, etc. L'art dramatique est bien implanté et l'option est offerte depuis plusieurs années. L'art dramatique semble apprécié de la part des élèves et de l'équipe-école puisque les cours d'art respectent les 200 heures recommandées par le MELS, même si l'école accueille des options sportives et scientifiques. L'école compte également une agora où des spectacles peuvent être présentés notamment le concours *Secondaire en spectacle*. Les enseignantes en art dramatique de cette école sont très sollicitées notamment pour l'organisation de la semaine culturelle, pour le concours secondaire en spectacle et

pour le gala de reconnaissance de fin d'année. La direction leur accorde des journées pédagogiques et des libérations de journée d'enseignement afin d'avoir du temps qui compensent pour l'organisation de ces activités.

4.1.3 Le portrait des enseignantes-participantes

Le portrait des enseignantes-participantes présente les caractéristiques des trois enseignantes qui ont participé à l'expérimentation dans le cadre de cette recherche-action. Il permet de démontrer les différences entre chacune d'elle, ce qui constitue une piste d'analyse des divergences d'utilisation des dispositifs de différenciation, tant au niveau de la fréquence d'utilisation que du choix des dispositifs. L'âge des enseignantes-participantes varie de 28 ans à 40 ans. Elles ont en moyenne 12,7 années d'expérience. Par ailleurs, on peut établir une certaine similitude en ce qui concerne leur tâche. Leur tâche pour 2017-2018 était de 26 périodes par cycle. Cependant, deux des trois enseignantes avaient quatre préparations de cours différentes alors que l'enseignante-participante 1 en avait 3. La première enseignante-participante est âgée de 40 ans. Elle a un parcours scolaire assez diversifié, comptant des formations en éducation, mais également en arts et en psychologie. Elle cumule dix-sept années d'expérience en enseignement de l'art dramatique, dont sept au primaire et dix au secondaire. Elle occupe un poste permanent depuis huit ans et a enseigné dans six écoles différentes.

Tableau 4.2 : Portrait de l'enseignante-participante 1

ENSEIGNANTE 1	
Informations personnelles	
Sexe	Féminin
Âge	40 ans
Informations sur le parcours scolaire	
Formation universitaire	<ul style="list-style-type: none"> - Baccalauréat en enseignement des sciences humaines au secondaire. UQAM. - Baccalauréat en enseignement de l'art dramatique au primaire et au secondaire, UQAM (4ans). - Microprogramme de 2^e cycle en art thérapie, UQAT (18 crédits). - Certificat en psychologie, TELUQ (30 crédits). - Maîtrise en théâtre en cours, UQAM.
Formation continue	<ul style="list-style-type: none"> - La différenciation pédagogique dans le domaine des arts. (CSDA). - Intervenir auprès d'une clientèle particulière. (CSDA). - Intégrer la démarche d'appréciation dans mon enseignement en utilisant la tablette numérique (CSDA). - Intervention non violente en situation de crise (CSDA).
Nombre d'écoles depuis l'obtention du diplôme	6 écoles
Années d'expérience	17 ans
Années d'expérience dans l'école d'expérimentation	2 ans
Tâche dans l'année scolaire 2017-2018	5 gr. en secondaire 1 3 gr. en secondaire 2 2 gr. en adaptation scolaire (SE) Total : 26 périodes

L'enseignante-participante 2 a 28 ans. Elle a trois années d'expérience en enseignement des arts au secondaire. Elle a une formation en arts à l'Université de Trois-Rivières (15 crédits art dramatique). Elle ne correspond pas aux critères d'inclusion de la recherche, que nous expliquerons dans la partie 4.3. L'enseignante-participante 2 est à statut précaire. Son contrat était de 88 %, mais sa tâche comportait le même nombre de périodes qu'un poste permanent, soit 26 périodes (poste

permanent entre 24 et 28 périodes). C'est la troisième année qu'elle enseigne à l'école d'expérimentation. Elle enseigne dans deux locaux différents. Elle doit donc se déplacer d'un local à l'autre entre les quatre périodes de la journée. Elle partage le local de l'enseignante-participante 1 situé dans l'aile A au sous-sol. Son autre local est situé au premier étage et dans l'aile B, aile éloignée de l'autre local. Elle partage également ce local avec une autre enseignante en art dramatique. Ce local est également bien aménagé pour l'art dramatique.

Tableau 4.3 : Portrait de l'enseignante-participante 2

ENSEIGNANTE 2	
Informations personnelles	
Sexe	Féminin
Âge	28 ans
Informations sur le parcours scolaire	
Formation universitaire	- Baccalauréat en enseignement des arts (arts plastiques, art dramatique) UQTR (4 ans).
Formation continue	- Aucune
Nombre d'écoles depuis l'obtention du diplôme	1 école
Années d'expérience	3 ans
Années d'expérience dans l'école d'expérimentation	3 ans
Tâche dans l'année scolaire 2017-2018	1 gr. de secondaire 2 1 gr. de secondaire 3 1 gr. de secondaire 4 8 gr. de SE Total : 26 périodes

L'enseignante 3 est dans la quarantaine. Elle enseigne depuis dix-sept ans. Cette dernière possède une formation en enseignement de l'art dramatique. Elle a enseigné dans environ sept écoles et a un poste permanent depuis trois ans, dont deux années dans une école secondaire. Elle a effectué le passage de l'enseignement primaire au secondaire un an après avoir obtenu son poste permanent. Elle partageait le local d'art

dramatique avec l'enseignante contractuelle qui enseignait aux groupes de secondaire trois. Cette dernière n'était pas une enseignante spécialisée en art, mais plutôt en univers social.

Tableau 4.4 : Portrait de l'enseignante-participante 3

ENSEIGNANTE 3	
Informations personnelles	
Sexe	Féminin
Âge	40 ans
Informations sur le parcours scolaire	
Formation universitaire	- Baccalauréat en enseignement de l'art dramatique au primaire et au secondaire, UQAM
Formation continue	- Être suppléant aujourd'hui (gestion de classe) CSDA - Intervenir auprès d'une clientèle particulière. (CSDA). - Intégrer la démarche d'appréciation dans mon enseignement en utilisant la tablette numérique. (CSDA).
Nombre d'écoles depuis l'obtention du diplôme	7 écoles
Années d'expérience	17 ans
Années d'expérience dans l'école d'expérimentation	2 ans
Tâche dans l'année scolaire 2017-2018	3 gr. de secondaire 1 2 gr. de secondaire 2 1 gr. de secondaire 4 1 gr. de secondaire 5 Total : 26 périodes

L'observation des portraits des enseignantes-participantes nous révèle plusieurs disparités, mais aussi des ressemblances. Les enseignantes-participantes 1 et 3 partagent un portrait similaire. Ainsi, elles ont un poste permanent alors que l'enseignante-participante 2 a un poste précaire (contrat); ce qui sous-entend qu'elle doit refaire le processus de sélection et de choix de contrat à chaque année. Cela entraîne donc une précarité d'emploi et la forte probabilité de changer d'école à chaque année. Au niveau de la formation, les enseignantes-participantes 1 et 3 ont une formation en enseignement de l'art dramatique alors que l'enseignante-

participante 2 a une formation en arts dont quinze crédits en art dramatique. Ces dernières ont travaillé au primaire dans plus de cinq écoles alors que l'enseignante-participante 2 a travaillé dans une seule école secondaire. Au niveau de la formation continue, les enseignantes plus expérimentées ont suivi davantage de formations continues. Ces enrichissements sont dispensés par la conseillère pédagogique de la CSDA lors des journées pédagogiques. Certaines formations étaient en lien avec les élèves ayant des besoins particuliers, mais aucune ne portait spécifiquement sur la différenciation pédagogique. Un constat s'impose : un clivage existe entre les enseignantes-participantes 1 et 3 et l'enseignante-participante 2, et ce, à plusieurs égards. Cet écart s'explique par l'abandon du projet par une enseignante-participante. L'enseignante-participante 2 a donc remplacé cette dernière même si elle ne correspondait pas aux critères de sélection de la recherche.

Étant donné le faible échantillonnage et dans un souci de préserver l'anonymat des enseignantes-participantes, nous tenons à préciser que les verbatims qui apparaissent dans le chapitre V ne sont pas identifiés aux enseignantes-participantes.

4.2 Déroulement de l'expérimentation

Cette partie nous permettra de décrire le déroulement de l'expérimentation. Étant donné qu'il s'agit d'une recherche-action comportant deux cycles de recherche, nous débuterons par le cycle I, nous poursuivrons avec le cycle II pour terminer avec les changements survenus en cours d'expérimentation. La recherche s'est échelonnée sur une année scolaire complète (annexe K). Un premier cycle s'est déroulé de septembre 2017 à janvier 2018. À la suite d'une première analyse des résultats de l'expérimentation, le deuxième cycle a débuté en janvier 2018. En rencontre collective, les enseignantes-participantes et la chercheure ont discuté des

modifications à effectuer afin de réviser la planification (étape 1 du deuxième cycle) avant que les enseignantes-participantes débutent l'expérimentation qui s'est échelonnée sur dix périodes (étape de l'action et de l'observation). Au mois de mai, la chercheure a recueilli les données afin de débiter l'analyse des résultats. Les mois de juillet et août ont été consacrés à l'évaluation et à la rédaction du rapport final.

4.2.1 Description du cycle I

L'expérimentation du cycle I s'est échelonnée sur un mois et demi de la mi-octobre au mois de décembre. La chercheure-participante expérimentait avec ses groupes d'élèves. En tenant compte des étapes du modèle de Kemmis et McTaggart, c'est-à-dire planification, action et observation, réflexion, le premier cycle a donc permis d'effectuer la planification avec les enseignantes-participantes, l'expérimentation et l'observation de la part de la chercheure auprès de ses groupes (étape de l'action et de l'observation) pour ensuite porter un regard réflexif sur l'expérience vécue (Lavoie, Marquis, Laurin, 2010 p.132).

Dans la partie qui suit, nous nous attardons plus spécifiquement aux étapes de la recherche. Nous allons utiliser les cinq étapes proposées par Lavoie, Marquis, Laurin (2010, p.183) qui découlent du modèle de recherche-action de Kemmis et MacTaggart (1988), car ces dernières sont très détaillées et qu'elles ont guidé notre démarche. Il s'agit de la réflexion initiale, de la précision du problème et de son contexte, de la planification de l'action, de l'action et de l'observation, puis de l'évaluation et de la prise de décision.

4.2.1.1 Le cycle I : la planification

L'étape 1 de la planification du premier cycle est la réflexion initiale, c'est-à-dire, de cerner une problématique. La problématique découle d'une réflexion que la chercheure a eu à la suite de discussions avec des enseignants en art dramatique au

primaire et se rapportait aux problèmes rencontrés avec les élèves ayant des besoins particuliers dans le cadre du cours d'art dramatique. Suite à son passage du primaire au secondaire, elle a observé les mêmes problèmes. Ces réflexions ont permis de structurer clairement la problématique et de définir le cadre théorique de cette recherche-action. Par la suite, un groupe de recherche-action a été constitué. Cette première rencontre collective a servi à expliquer le but du projet de recherche, le thème et à préciser l'expérimentation et le niveau d'implication que cela exigeait. À la suite d'un accord avec les enseignantes-participantes, les tâches du groupe et les tâches de recherche ont débuté. Les modalités de fonctionnement ont alors été déterminées. Étant donné que cette recherche a une approche collaborative, certaines décisions ont été prises d'un commun accord. Il a été déterminé que la chercheuse serait l'animatrice afin qu'elle puisse bien guider les enseignantes-participantes, puisqu'elle avait déjà effectué une réflexion et une revue de littérature sur le thème de la recherche. Puis, le mode de droit de parole a été décidé : le tour de table ou la main levée fut accepté. Le lieu et les dates des rencontres ont été convenus selon l'échéancier que leur avait présenté la chercheuse. Des modifications ont été apportées. Les modalités de communication (téléphone, courriel) ainsi que les rôles de chacune ont été clairement établis. La chercheuse a insisté sur l'importance de la contribution de chacune des enseignantes-participantes, mais aussi sur l'importance d'un consensus dans les décisions à prendre. En ce qui concerne les tâches de recherche, la chercheuse a ensuite validé la problématique qu'elle avait cernée lors de sa réflexion initiale, c'est-à-dire les problèmes qu'elle avait préalablement observés en art dramatique au secondaire auprès des élèves ayant des besoins particuliers. Les enseignantes-participantes ont validé et nuancé certains problèmes observés lors de leur enseignement. Ces prises de décisions et ces enrichissements des descriptions des problématiques ciblées ont été faites par consensus du groupe. Lors des rencontres collectives, la chercheuse a pris en notes ces observations et ses réflexions concernant les rencontres avec les enseignantes-participantes ainsi que leurs interactions. Ces données ont été consignées dans le journal de bord de la chercheuse.

L'étape 2 est la précision du problème et de son contexte. Cette étape s'est déroulée également lors de la première rencontre collective. Le but était de « délimiter clairement ce qui fait problème à l'intérieur du thème arrêté et de situer le contexte entourant le problème » (Lavoie, Marquis, Laurin, 2010, p. 199). Des précisions ont été apportées au sujet des problèmes identifiés, du thème et du contexte du problème de la recherche. Puis, différents concepts qui se rattachent au thème ont été explicités. Des concepts tels que : différenciation pédagogique, élèves ayant des besoins particuliers, stratégies d'enseignement, dispositifs de différenciation et niveaux de différenciation ont donc été définis et présentés à l'aide d'un présentiel. La chercheuse a également remis aux enseignantes-participantes de la documentation pertinente notamment un tableau des différentes définitions de la différenciation pédagogique et des définitions des élèves ayant des besoins particuliers. Le consensus sur le thème, sur le contexte du problème et sur les problèmes vécus en art dramatique a été obtenu.

L'étape 3 est la planification de l'action. Elle a pour but de « déterminer et de préparer l'orientation de l'action, de préparer le matériel à utiliser pour poser l'action. » (Lavoie, Marquis, Laurin, p. 205). La chercheuse a présenté les huit dispositifs de différenciation pédagogique qu'elle avait dégagés de ses lectures. Ces dispositifs étaient en lien avec les problèmes précédemment soulevés. Dans une perspective de travail collaboratif, les enseignantes-participantes ont pu modifier et ajouter des pistes de solution. Le matériel et les outils qui ont été bâtis pour l'expérimentation ont été présentés. Il y a également eu une discussion sur les effets possibles de l'utilisation de ces dispositifs. Puis, la chercheuse a présenté le plan d'actions (qui fera quoi, quand et comment) ainsi qu'un échéancier qu'elle a remis à chacune des enseignantes-participantes afin qu'elles puissent prendre connaissance du plan d'actions et qu'elles comprennent les mandats qui leur étaient confiés. Le plan d'actions a donc été validé

par les enseignantes-participantes. Par la suite, les outils de collecte de données ont été présentés. Chaque outil a été expliqué. La chercheure a également présenté la manière et le moment destiné à l'utilisation de ces outils. Cette présentation a été validée par les enseignantes-participantes. Cette étape a mis fin à la première rencontre collective qui s'est tenue en septembre 2017.

4.2.1.2 Cycle I : l'action et l'observation

Par la suite, nous avons débuté l'étape 4, c'est-à-dire l'action et l'observation. Il s'agit ici de « mettre en œuvre le plan d'actions, d'observer et de relever les données et de recueillir les données qui serviront à l'analyse » (Lavoie, Marquis, Laurin, p. 209). La chercheure a, dans ses propres groupes, réalisé un premier cycle d'actions et d'observations. Les enseignantes-participantes ne faisaient donc pas partie de l'expérimentation lors du premier cycle. Ainsi, il n'y avait pas de tâche de groupe à cette étape du cycle de recherche. Toutefois, les tâches de recherche ont été d'appliquer les huit dispositifs de différenciation dans les cinq groupes sélectionnés, d'observer le déroulement et de prendre en notes ce qui se passait en classe afin de faire ressortir ce qui justifie ou non l'utilisation des dispositifs de différenciation retenus pour l'expérimentation. La grille d'observations ainsi que le court questionnaire ont également été utilisés. Cette étape a permis de préciser les contextes dans lesquels les dispositifs ont été utilisés ainsi que leurs effets observés. Cette étape a donc permis de tester les outils utilisés et de faire des ajustements pour le cycle II. L'expérimentation s'est échelonnée sur un mois et demi, de la mi-octobre jusqu'au mois de décembre. À la fin de l'expérimentation, la chercheure a complété les questions de l'entrevue semi-dirigée.

4.2.1.3 Cycle I : la réflexion

L'étape 5 est l'évaluation et la prise de décision. Le but est « d'évaluer le projet à partir des données recueillies depuis le début » (Lavoie, Marquis, Laurin, p. 213). Cette étape a été effectuée par la chercheuse au mois de janvier. Une analyse préliminaire a été faite afin de vérifier si les dispositifs de différenciation utilisés avaient produit un changement sur les problèmes soulevés : est-ce que cela a eu des effets sur le climat de classe, sur l'engagement des élèves et par conséquent sur l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers ? La chercheuse a examiné plus particulièrement les aspects pratiques de l'expérimentation : l'utilisation des outils de collecte, la facilité à les utiliser dans l'action, la précision des questions et des réponses qu'ils avaient générées. Ses observations et constats ont été consignés dans le journal de bord de la chercheuse dans la perspective de pouvoir apporter des ajustements pour le deuxième cycle de l'expérimentation. Les tâches de recherche ont donc consisté à traiter et à synthétiser les données collectées à l'aide des grilles d'observations, des questionnaires courts ainsi que les réflexions et les réponses écrites de la chercheuse à la suite d'une lecture des questions de l'entrevue semi-dirigée. Bref, la transcription et la classification des données ont débutées. Ces actions venaient clore le premier cycle de la recherche et permettaient d'ajuster les grilles d'observations et de préciser la façon d'utiliser les dispositifs de différenciation avant d'amorcer le deuxième cycle de l'expérimentation.

4.2.2 Description du cycle II

Les étapes du cycle II sont très similaires à celles du cycle I. Étant donné que le cycle II représente la seconde spirale de la recherche-action de Kemmis et McTaggart, les étapes de la recherche ont été reprises pour un deuxième cycle d'expérimentation, soit au mois de janvier.

4.2.2.1 Cycle II : la planification

Le mandat de l'étape 1 (identifier le thème de la recherche), ayant déjà été complété lors du premier cycle, a permis de débiter automatiquement à l'étape 2 pour le cycle II. Cela a eu lieu lors de la deuxième rencontre collective, le 31 janvier 2018. Sans tout refaire l'étape 2 (précision du problème et de son contexte), les tâches de recherche relatives à cette étape ont été plutôt de préciser et d'affiner davantage la compréhension des problèmes vécus en classe d'art dramatique à partir des données qui ont émergé lors de la première expérimentation. Les tâches de groupe ont été de faire consensus sur les ajustements et les précisions des problèmes relevés. Les enseignantes-participantes et la chercheuse se sont également tournées vers certains ouvrages et vers les concepts-clés de la différenciation pédagogique afin de se référer au cadre théorique qui avait été établi dans le cadre de cette recherche. La chercheuse a consigné dans son journal de bord le résultat des échanges qu'elle a obtenus et qui lui ont permis de préciser certaines problématiques identifiées ainsi que diverses observations soulevées par les enseignantes-participantes au cours de cette deuxième rencontre collective.

L'étape 3 du cycle II de la recherche, soit la planification de l'action a également eu lieu lors de la deuxième rencontre collective. Elle avait pour but de discuter des modifications à apporter au plan d'actions. Les grilles d'observations et le questionnaire court ont également été ajustés. La chercheuse a ensuite expliqué aux enseignantes-participantes la façon d'utiliser les grilles d'observations, le court questionnaire ainsi que les dispositifs de différenciation. Un calendrier d'expérimentation a également été fourni à chaque enseignante-participante afin qu'elles puissent bien saisir les étapes de l'expérimentation, la manière et le moment favorable à l'utilisation du questionnaire et des grilles d'observations. Nous avons

également pu fixer les dates pour les entrevues semi-dirigées. Le journal de bord de la chercheure a été utilisé afin de prendre en note les ajustements suggérés, mais aussi pour garder les traces des justifications liées aux changements apportés.

4.2.2.2 Cycle II : l'action et l'observation

L'étape 4 du deuxième cycle (action et observation) s'est déroulée du mois de mars au mois de mai. Les enseignantes-participantes étaient donc en expérimentation pendant dix périodes consécutives. Ainsi, les tâches de recherche à faire étaient de tester les huit dispositifs de différenciation, de compléter les grilles d'observations ainsi que les questionnaires courts en lien avec l'expérimentation. Une fois l'expérimentation terminée, la chercheure a rencontré individuellement chaque enseignante-participante au mois de mai 2018. La chercheure a interviewé individuellement les enseignantes-participantes lors d'une entrevue semi-dirigée. Pour ce faire, un canevas d'entrevue avait été élaboré en fonction du cadre théorique et des réponses obtenues dans le court questionnaire du cycle I. Les questionnaires courts et les grilles d'observations consignés par les enseignantes-participantes au cours du deuxième cycle de l'expérimentation ont également été remis à la chercheure.

4.2.2.3 Cycle II : la réflexion

L'étape 5 du cycle II (évaluation et prise de décisions) a eu lieu principalement au mois de juillet et au mois d'août. Un tableau de compilation a été utilisé afin de comparer les données des grilles d'observations des enseignantes-participantes. Cet outil, qui est plus d'ordre quantitatif, a permis d'indiquer la fréquence d'utilisation des dispositifs, leur contexte, la récurrence de certains problèmes, la fréquence des effets sur le climat de classe et sur l'engagement des élèves, etc. Puis, un classement des

données des questionnaires courts et des entrevues semi-dirigées a été fait. Un recouplement et une codification a permis de trouver des thèmes. Ces derniers étaient, de manière générale, les mêmes que ceux qui étaient ressortis dans le premier cycle de l'expérimentation. Ils ont été regroupés en catégories en fonction des similarités avec ceux du premier cycle. Ainsi, les résultats des deux cycles d'expérimentation ont pu être regroupés. Des similitudes et des différences entre les deux cycles ont été établies, mais aussi entre les différents dispositifs. Le recouplement des données des entrevues, des questionnaires courts et des grilles d'observations a permis de dégager certains résultats clairs au sujet des dispositifs de différenciation ayant un impact réel sur le climat de classe en art dramatique et sur l'engagement des élèves. Ainsi, un court résumé des résultats a été rédigé et a été présenté aux enseignantes-participantes lors de la dernière rencontre collective à l'automne 2018. Cette rencontre a permis de valider les résultats de la recherche. Les enseignantes-participantes ont répondu à quelques questions qui permettaient de vérifier le niveau de réinvestissement de ces nouvelles pratiques à leur manière d'intervenir auprès des élèves qui ont des besoins particuliers.

4.3 Les imprévus et les changements lors de l'expérimentation

La recherche-action, par sa nature même, permet d'adapter et de modifier les ajustements tout au long du processus. Dans le cadre de cette étude, il y a eu trois modifications, dont une majeure. Le changement majeur est survenu au début du cycle II. Une des enseignantes-participantes est tombée malade et n'a pu participer à l'expérimentation. Nous avons dû trouver rapidement une enseignante pour la remplacer. Étant donné la période de l'année dans laquelle se déroulait l'expérimentation et que la rencontre collective 2 avait déjà été faite, la chercheuse a donc dû s'adapter rapidement afin de trouver une remplaçante. Après plusieurs

démarches infructueuses, elle a réussi à trouver une enseignante qui a finalement accepté de participer à ce projet de recherche. Toutefois, elle ne correspondait pas aux critères d'inclusion mentionnés dans le chapitre portant sur la méthodologie. En effet, cette enseignante n'avait pas cinq années d'expérience et elle avait seulement deux groupes réguliers, dont un au deuxième cycle (secondaire trois). Étant donné que cette situation exceptionnelle a occasionné un retard, cette dernière a pu commencer son expérimentation seulement au mois d'avril, car elle voulait terminer ses projets en cours. Dans son cas, la collecte de données s'est échelonnée sur six périodes au lieu de dix périodes. Malgré le retrait d'une enseignante-participante, nous avons néanmoins décidé de poursuivre l'expérimentation. Cette ouverture des critères de sélection nous a quand même permis d'obtenir des données supplémentaires. Cette nouvelle participante a reçu les mêmes informations qui avaient été communiquées aux autres enseignantes-participantes. Cette enseignante a été rencontrée individuellement par la chercheuse qui lui a présenté la recherche-action, les paramètres de l'expérimentation et qui a pu répondre aux questions de l'enseignante. De plus, comme cette enseignante travaille à la même école que la chercheuse, cette dernière a pu lui offrir un encadrement et un suivi tout au long de l'expérimentation.

Les deux autres changements se situent au niveau de la méthodologie, plus précisément à propos de l'instrumentation et de l'échéancier. Ainsi à la fin du cycle I, la grille d'observations et le questionnaire court ont été modifiés. À la suite des commentaires de la directrice de maîtrise, ces outils ont été adaptés dans le but d'en faciliter leur utilisation. Toutefois, la chercheuse a proposé les deux modèles de la grille d'observations et les enseignantes-participantes pouvaient choisir celui qu'elles préféraient. Elles ont choisi le même modèle, soit le modèle de départ, celui utilisé par la chercheuse-participante. Cela a permis de recueillir le même type de données. Elles la trouvaient plus claire et plus facile d'utilisation. En ce qui concerne

l'échéancier, le début de l'expérimentation du cycle II a été retardé à la demande de l'enseignante-participante 3. À la suite de tempêtes de neige et au retard dans la planification initiale, ce qui devait débiter au mois de janvier a été repoussé au mois de mars. Cela a eu pour effet de retarder la collecte de données et l'analyse des résultats. Initialement, la dernière rencontre collective aurait dû avoir lieu en juin 2018. Avec l'accumulation de ces délais, cette dernière s'est tenue à l'automne 2018.

4.3.1 Les difficultés rencontrées

Les difficultés qui ont été rencontrées sont de plusieurs ordres. Tout d'abord, il y a eu la difficulté de recrutement. La chercheuse avait fait appel, via le courriel, aux conseillères pédagogiques de différentes commissions scolaires afin de pouvoir entrer en contact avec les enseignants en art dramatique au secondaire de leur commission scolaire (CSDM, CS pointe de l'île, CS Marguerite-Bourgeois et CSDA). Cette dernière a reçu une réponse positive de la part des conseillères pédagogiques qui ont transmis le message aux enseignants. Malheureusement, très peu d'enseignants ont répondu à l'appel ou correspondaient aux critères d'inclusion (classe ordinaire en art dramatique au premier cycle du secondaire). À part la CSDA, deux enseignants de la CS Marguerite-Bourgeois ont manifesté un intérêt. Toutefois, étant donnée la distance entre le lieu de travail de la chercheuse (Rive-Nord), cette commission scolaire (ouest de l'île de Montréal) ainsi que la contrainte de temps, la chercheuse ne pouvait pas être libérée de ses périodes d'enseignement. Elle a préféré s'en tenir aux enseignants de la CSDA. Cette difficulté de recrutement s'est aussi présentée au cours du projet, car la chercheuse devait initialement faire cette recherche au primaire. Un poste s'est ouvert au secondaire et elle a effectué le passage de l'enseignement primaire au secondaire. Elle a donc modifié le projet afin de le poursuivre au secondaire. Initialement, le projet de recherche permettait à la chercheuse d'avoir accès à un plus grand bassin d'enseignants. En effet, on retrouve un nombre plus

élevé d'enseignants en art dramatique au primaire à la CSDA qu'au secondaire, surtout en ce qui concerne les élèves en classe ordinaire. Ce changement est venu restreindre son choix de participants.

Le désistement pour congé de maladie d'une des participantes a entraîné plusieurs adaptations et cela a eu des répercussions sur la collecte de données. De plus, une des enseignantes-participantes, le sujet no.3 n'a pas complété avec assiduité les questionnaires courts à la fin des journées consacrées à l'expérimentation. Elle a rempli dix questionnaires sur une possibilité de vingt-et-un. Cette dernière a précisé qu'elle était débordée et exténuée puisqu'elle s'occupait de secondaire en spectacle, de la semaine culturelle et du gala de reconnaissance. Cependant, elle a complété toutes les grilles d'observations et elle a répondu à toutes les questions de l'entrevue semi-dirigée. Cela a eu vraisemblablement un impact sur la validité des données, puisque la taille de l'échantillonnage s'en est trouvée passablement réduite et certaines données concernant le contexte d'utilisation des dispositifs manquent à l'appel pour une enseignante-participante.

CHAPITRE V

PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre comprend les résultats qualitatifs et quantitatifs de la recherche-action. Nous présenterons le contexte d'utilisation des dispositifs, leurs effets positifs et négatifs sur le climat de classe et sur l'engagement des élèves. Puis, il sera question de la fréquence d'utilisation des dispositifs privilégiés par les enseignantes et les pourcentages des effets observés. Finalement, nous analyserons et interpréterons l'ensemble des données en les mettant en lien avec le cadre théorique, soit les différents concepts reliés à la différenciation pédagogique. Les dispositifs qui ont été utilisés au cours de cette recherche-action ont donc été tirés du cadre théorique et sont en lien direct avec ce qui a été proposé par plusieurs auteurs, dont Tomlinson (1999; 2003 et 2010), Dubé (2007), Caron (2008) et Rousseau (2011; 2015). Toutefois, ils ont été adaptés au contexte de la classe d'art dramatique en lien avec la compétence « créer » du *Programme de formation de l'école québécoise*.

Selon leurs contextes d'intervention et la composition de leurs groupes d'élèves, les enseignantes-participantes avaient la liberté de choisir les dispositifs et de les appliquer en respectant le plus possible la description des dispositifs et leur utilisation. Ces derniers seront donc traités selon leur fréquence d'utilisation par les

enseignantes-participantes. Ainsi, le dispositif d'aménagement de l'environnement sera traité en premier puisque ce dernier a été le plus fréquemment utilisé. Par la suite, il sera question du dispositif des outils de concentration, puis du dispositif regroupement des élèves. Finalement, nous ferons état, dans la partie 5.4, des autres dispositifs c'est-à-dire ceux qui n'ont pas donné de résultats probants ou qui n'ont pas ou ont été peu utilisés dans le cadre de cette expérimentation tels que l'utilisation de l'enseignement explicite ou la sensibilisation des élèves aux habiletés sociales ainsi qu'à leur développement. Puis, nous terminerons avec les dispositifs qui ont été très peu utilisés soient l'utilisation de l'aide technologique, la simplification de la tâche d'écriture et le choix du thème de création. Dans le but de faciliter la compréhension et d'alléger la lecture, une structure identique sera utilisée pour l'énonciation des résultats. Nous débutons avec la présentation et l'explication du dispositif. Puis, nous enchaînerons avec le contexte d'utilisation, les effets positifs et négatifs du dispositif sur le climat de classe et sur l'engagement des élèves, pour terminer avec les difficultés rencontrées par les enseignantes-participantes lors de l'utilisation des dispositifs ainsi qu'avec l'interprétation des différents types de données obtenues.

5.1 Aménagement de la classe selon les besoins des élèves.

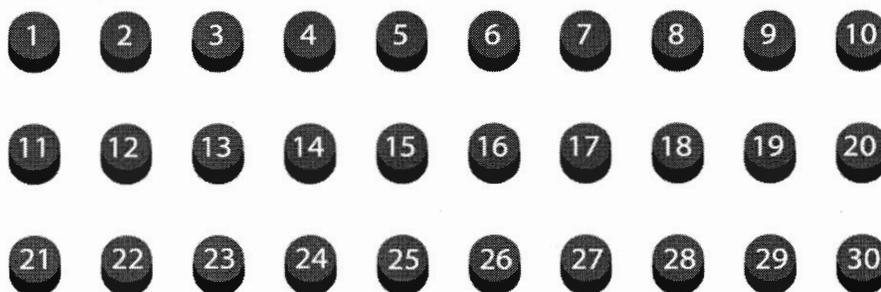
Dans cette partie, nous vous présenterons le dispositif concernant l'aménagement des lieux et leurs assises théoriques puis nous les illustrerons à l'aide d'exemples spécifiques à une classe d'art dramatique. Le dispositif d'aménagement de l'environnement consiste à aménager les locaux en fonction des besoins des élèves et à leur fournir des outils qui les aideront à surmonter leurs difficultés. L'aménagement de la classe a un impact important pour les élèves ayant des besoins particuliers. Massé avance qu'« une organisation qui ne répond pas à leurs besoins peut amplifier leurs difficultés, tandis qu'une organisation plus réfléchie peut contribuer à la

diminution des comportements dérangeants et faciliter le processus d'apprentissage. » (Massé dans Rousseau, 2015, p.442). Gaudreau, va dans le même sens, en affirmant que la disposition de la classe doit favoriser le meilleur engagement cognitif et comportemental des élèves, qu'ils aient des besoins particuliers ou non. (Gaudreau, 2017). D'ailleurs, cette dernière insiste sur quelques points importants : l'aménagement de la classe doit permettre à l'enseignant d'avoir un contact visuel avec tous ses élèves, le matériel d'apprentissage est facilement accessible, le local est rangé, les murs ne sont pas surchargés et les affiches sont pertinentes (apprentissage ou comportemental), il doit y avoir des espaces de rangement réservés au matériel des élèves ainsi qu'un coin en retrait pour que les élèves puissent retrouver leur calme et des repères visuels au sol pour aider les élèves à se situer dans l'espace. (Gaudreau, 2017). Ces recommandations se retrouvent aussi dans celles de Massé et Lanaris. (2006 dans Rousseau 2015). Ils ajoutent que la classe doit avoir des aires de circulation libres qui n'occasionnent pas d'embouteillage et des moyens pour réduire les bruits ambiants (feutres sous les chaises). De plus, Bacon et ses collègues (2001 dans Rousseau 2015) affirment qu'une attention particulière doit être portée au poste de travail des élèves afin de maintenir l'attention et la concentration de ces derniers. Ils suggèrent d'enlever du bureau les objets qui sont susceptibles de les distraire, d'assigner aux élèves qui ont des difficultés d'attention une place près de l'enseignant, mais loin des distractions et de les placer près d'un camarade tranquille.

À présent, attardons-nous à certaines de ces recommandations et examinons de quelles façons elles se déploient dans un contexte de classe d'art dramatique. La première suggestion est d'aménager la classe. Cela peut sembler évident, mais beaucoup de classes d'art dramatique n'ont pas de disposition de classe claire et fixe. Par là, nous voulons indiquer que les classes d'art dramatique ont des aménagements qui peuvent varier selon les activités proposées dans la période et que les dispositions

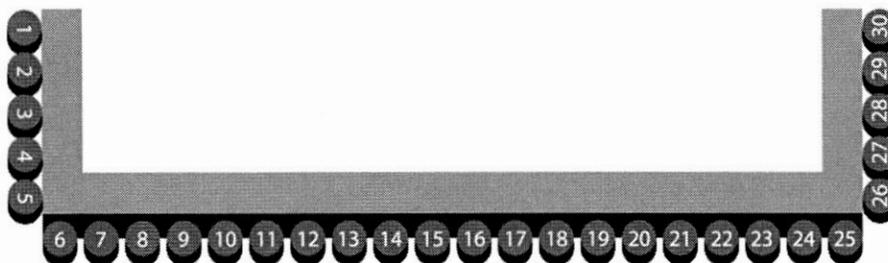
sont constamment changeantes. Ou encore, les chaises et les praticables sont à l'endroit où les élèves de la période précédente les ont laissés avant de quitter la classe. Ainsi, les élèves entrent dans la classe. Ils voient des chaises un peu partout, sans plan précis et il n'y a pas de pupitre. Ils n'ont pas d'indications claires, ni d'endroit fixe pour se diriger. Cela entraîne souvent des comportements inadéquats chez les élèves. Ils vont se cacher derrière les rideaux, se regroupent entre amis en cercle fermé, se chamaillent et se bousculent. Certains élèves ayant des besoins particuliers, dont ceux ayant un trouble anxieux, peuvent éprouver une grande anxiété face à cette désorganisation. La classe d'art dramatique devrait alors être organisée et aménagée de manière à sécuriser les élèves et à leur offrir un certain cadre. Gaudreau suggère donc plusieurs dispositions de classe. Les figures 5.1 et 5.2 illustrent les dispositions de l'aménagement de classe de Gaudreau que nous trouvons pertinentes au contexte d'une classe d'art dramatique, c'est-à-dire la disposition en rangée individuelle et le demi-rectangle. Toutefois, dans le cadre de cette recherche, seule la disposition en rangée individuelle a été retenue par la chercheure. Cette dernière nous permettait davantage de liberté pour aménager et gérer la classe selon nos objectifs et selon les différents groupes.

Figure 5.1 : Aménagement de la classe en rangée individuelle



Tiré de Gaudreau, 2017, p. 44.

Figure 5.2 : Aménagement de la classe en demi-rectangle



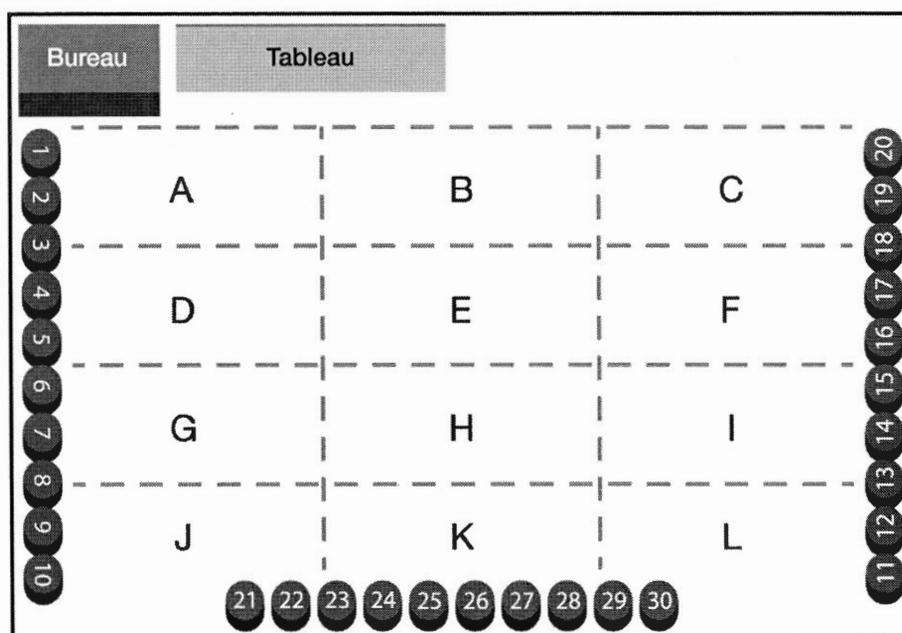
Tiré de Gaudreau, 2017, p. 43.

Nous avons donc opté, selon les caractéristiques des locaux et les caractéristiques des groupes, pour la disposition individuelle en rangée. D'autres dispositions nous semblaient intéressantes, mais la classe d'art dramatique au secondaire reçoit de nombreuses classes avec des profils et des caractéristiques très différentes. Ainsi, il nous semblait plus évident que cette disposition pouvait convenir à la majorité des groupes. Par ailleurs, nous n'avons pas retenu la disposition en cercle, puisque cette disposition, très utilisée en art dramatique, répondait moins bien aux besoins des enseignantes-participantes liés aux problématiques de manque de concentration des élèves et au climat de classe agité. Toutefois, nous convenons qu'il serait intéressant d'expérimenter cet aménagement dans une recherche future. Ainsi, la disposition individuelle en rangée facilite la concentration, problème majeur que nous avons ciblé dans notre chapitre sur la problématique. Avec cet aménagement, les élèves se sentent plus encadrés lorsqu'ils arrivent dans la classe d'art dramatique. Même s'ils n'ont pas de pupitre, ils savent que la classe est aménagée selon ces différentes fonctions. Ainsi, lorsqu'ils sont assis à leur chaise, ils savent que c'est la partie du cours plus magistrale dans laquelle l'enseignant donne des explications. Ils doivent être attentifs. Puis, lorsqu'ils sont dans les aires de jeu, ce sont les moments de création et de répétition. Cela nécessite de l'engagement de leur part et de la concentration afin d'être centrés sur la tâche. Lorsqu'ils sont assis sur leur chaise,

mais devant la scène (ou ce qui fait office de scène), cela requiert également de l'attention, car ils sont placés en position spectateurs.

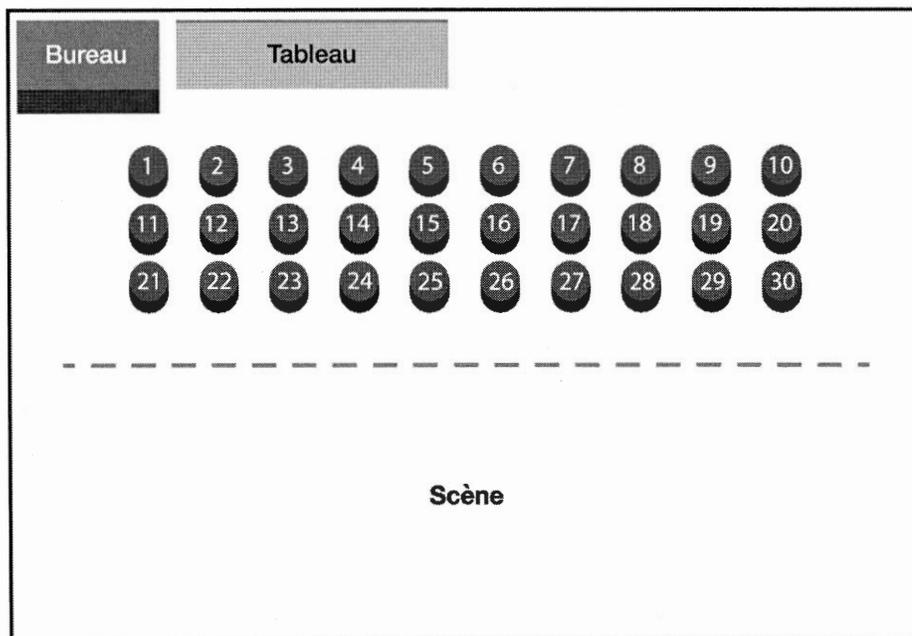
Dans le contexte d'un cours d'art dramatique, il faut également tenir compte d'autres paramètres. En effet, aménager des aires de répétition et un lieu de présentation est idéal pour une classe d'art dramatique. La division de la classe en différents espaces nécessite des repères clairs. Comme le recommande Gaudreau, l'utilisation d'autocollants est fort utile dans une classe d'art dramatique. L'espace utilisé par les chaises disposées en rangée individuelle peut être délimité au sol. De cette façon, lorsque les élèves utilisent leur chaise dans leur aire de répétition, ils savent exactement à quel endroit la replacer lorsqu'ils reviennent en rangée. L'autocollant ou ruban-cache peut donc servir à délimiter les différentes aires de jeu sous forme de carré ou de rectangle. Elles peuvent même être numérotées par un crayon marqueur sur le sol. Les élèves savent donc précisément où se trouve leur lieu de répétition. Cette façon de marquer l'espace, rassure les élèves qui voient leur espace de jeu bien délimité. Ils ont davantage de repères pour leur jeu théâtral, c'est-à-dire leur orientation sur la scène (public, côté cour, côté jardin, coulisses). Cela évite également les conflits provoqués par l'empiètement d'une équipe sur une autre, car l'espace de chaque équipe est clairement défini et les équipes sont bien réparties dans la classe. La figure 5.3 illustre l'aménagement de la classe en aires de jeu pour les répétitions ou pour la création en équipe.

Figure 5.3: Aménagement de la classe d'art dramatique en aires de jeu



Finalement, le ruban-cache peut également être utilisé pour délimiter la zone de la scène, c'est-à-dire l'endroit où les élèves vont présenter leur réalisation. Cela évite que les élèves jouent sans tenir compte du rapport avec le public. Il va sans dire que plusieurs couleurs de ruban-cache peuvent être utilisés. De plus, l'assignation de places assises lors des présentations permet l'établissement d'une routine favorisant un climat d'écoute et de respect. La figure 5.4 illustre cet aménagement.

Figure 5.4 : Aménagement de classe d'art dramatique pour les présentations



En outre, le fait d'assigner des places aux élèves contribue également au bon climat de classe. Par la nature même du cours, soit l'expression de soi et de ses sentiments, l'art dramatique au secondaire attire souvent des élèves plus extravertis, mais ce n'est pas une règle universelle. Ainsi, les groupes d'art dramatique sont souvent très bavards et comportent plusieurs élèves qui adorent faire rire les autres. Le fait d'assigner des places et d'asseoir à l'avant les élèves ayant des problèmes de concentration permet d'établir une dynamique entre les élèves de classe et maintenir un équilibre entre écoute et expression de soi. Concrètement, cela pourrait se traduire par désigner aux élèves les plus bavards une place près de l'enseignant et loin des autres élèves bavards. Ils pourraient être assis aux quatre coins du rectangle (disposition des chaises) et dans la première rangée près de l'enseignant, de façon à être isolés. Cela pourrait aussi se traduire par placer en alternance un élève bavard et un plus tranquille en évitant surtout de placer les amis les uns à côté des autres. De plus, le fait d'identifier leur chaise par un autocollant numéroté rassure les élèves et

les encadre. Ils savent qu'ils ont une place à eux dans la classe. Cela permet aussi l'établissement d'une routine de classe lors de l'entrée ; routine qui est alors similaire à celle des autres matières. Ils vont s'asseoir sur leur chaise numérotée et déposent leur matériel sous leur chaise.

Une autre des recommandations concerne le rangement de la classe et l'exposition d'affiches sur les murs. De par la nature de cette matière, les classes d'art dramatique sont souvent surchargées, car les enseignants utilisent du matériel très attrayant pour les élèves et surtout inhabituel pour une école (costumes, lumière noire, écran de théâtre d'ombres, accessoires, etc.). Les locaux ne sont pas tous munis de rangement adéquat. Ainsi, la vue de ce matériel et son accessibilité font en sorte que certains élèves sont amenés à le prendre et à jouer avec celui-ci dans le but de faire rire. De plus, le matériel à vue peut distraire ou rendre anxieux les élèves ayant des besoins particuliers. Il est donc important, lors de l'aménagement d'une classe d'art dramatique, de prévoir des espaces de rangement ou des bacs de rangement afin de ne pas laisser le matériel à la vue des élèves. En ce qui a trait à l'affichage sur les murs, nous croyons qu'il devrait être restreint le plus possible. La classe pourrait avoir une affiche avec les règles et la routine de classe. Les affiches en lien avec les notions devraient être épinglées uniquement lorsqu'elles sont abordées en classe. De plus, étant donné que le local d'art dramatique accueille plusieurs niveaux, les affiches ne peuvent pas toutes rester au mur en permanence, car il y en aurait trop. Elles deviennent alors une source de distractions.

Les chercheurs dont Gaudreau et Massé s'accordent pour dire qu'aménager un coin de retrait permet aux élèves anxieux ou agités de se calmer en s'isolant. Ainsi, un coin du local d'art dramatique pourrait être séparé par un paravent ou un rideau. Il pourrait y avoir un pupitre et une chaise. Dans un même ordre d'idées, un espace derrière les

rangées de chaises des élèves pourrait aussi être aménagé. Cela pourrait être un cercle délimité par du ruban-cache. Cet espace pourrait être un lieu qui permet à un élève d'être debout lors des explications. Il pourrait bouger dans cet espace sans déranger ses camarades de classe et ainsi mieux canaliser son énergie. Cette proposition d'aménagement a été laissée à la discrétion des enseignantes-participantes selon la place disponible dans leur local et selon leur niveau de leur confort à l'égard de cet aménagement.

5.1.1. Le contexte d'utilisation de ce dispositif

À présent, nous allons nous attarder sur le contexte dans lequel ce dispositif a été utilisé et à quel problème ce dernier répondait. Le dispositif aménagement de l'environnement a été utilisé par toutes les enseignantes-participantes afin de tenter de résoudre le même problème, c'est-à-dire la difficulté de concentration et d'écoute des élèves. Le contexte était similaire, c'est-à-dire des classes agitées. Ce que nous entendons par groupes agités en art dramatique, ce sont des élèves bavards, irrespectueux, peu autonomes, qui disent des commentaires inappropriés et qui manquent de concentration. Bref, ce sont des élèves qui ne sont pas centrés sur la tâche et qui sont inattentifs. Ainsi, ce dispositif a été utilisé de deux façons différentes afin de répondre au même problème. La première utilisation a été d'établir des places assignées pour les élèves avec une disposition de chaises en rangée et en rapport frontal (en rangée individuelle selon Gaudreau). La deuxième utilisation a été la délimitation d'aires de jeu clairement définies pour le travail en équipe. La troisième utilisation possible aurait pu être l'aménagement d'un coin en retrait ou à l'arrière de la classe permettant à un élève de se retirer ou de rester debout. Toutefois, cette troisième possibilité n'a pas été retenue par les enseignantes-participantes. De plus, il s'agissait de groupes hétérogènes constitués de plusieurs types de profils d'élèves qui avaient été regroupés : le profil informatique avec le profil régulier, le profil PEI avec

le profil régulier, une classe-ressource avec une classe de francisation et de PEI. Ce dispositif a été utilisé dans onze groupes sur douze³. L'aménagement des aires de jeu a été également utilisé pour faire face à des difficultés de concentration et d'autonomie. En effet, les élèves n'étaient pas capables de se centrer sur la tâche à réaliser. Ce problème se manifestait principalement lors du travail d'équipe ; les élèves ne restaient pas dans leur équipe afin de faire avancer la création. Ils allaient voir les autres élèves pour les déranger ou pour bavarder. Cette problématique se retrouvait bien souvent chez les mêmes groupes. Il s'agissait de groupes agités avec des profils hétérogènes, soit onze groupes sur douze.

5.1.2 Les effets positifs

Nous allons débiter avec les effets positifs de la disposition des chaises sur le climat de classe et sur l'engagement des élèves. Puis, nous poursuivrons avec les effets positifs de l'aménagement des aires de jeu sur le climat de classe et sur l'engagement des élèves. Le dispositif des places assignées et de la disposition des chaises en rangée individuelle a entraîné de nombreux effets positifs sur le climat de classe. Les enseignantes ont observé un climat de classe plus calme; elles disaient avoir le sentiment d'avoir une meilleure gestion de classe. Elles ont également remarqué plus d'engagement, une meilleure participation des élèves en général et plus d'écoute de la part des élèves ayant des besoins particuliers. Les enseignantes ont aussi observé un changement significatif dans le climat de classe : les élèves étaient plus attentifs, plus respectueux. Ce choix de disposition a permis d'éviter le bavardage, la création d'une dynamique de perte de temps et le décrochage des élèves. Le silence était obtenu plus

³ Les groupes 17, 20, 21, 22, 23, 25, 31, 102, 103, 201, 202.

rapidement. Ce dispositif a donc aidé l'enseignante à maintenir un climat d'écoute lorsqu'elles avaient des explications à donner ou lorsqu'elles avaient un enseignement plus magistral à transmettre. Le fait d'avoir mis en place un plan de classe avec les noms des élèves a également permis aux enseignantes d'intervenir rapidement en cas de bavardage. Une des enseignantes-participantes l'exprime clairement : *Cela avait été fait le dernier cours, mais il y avait d'autres dynamiques entre les élèves qui s'étaient créées. J'ai refait des changements de places et cela a eu un impact positif sur le climat de classe. Ils étaient plus attentifs et avaient moins d'affinités pour le bavardage.*

Dans un même ordre d'idées, les enseignantes-participantes relèvent également qu'avec l'utilisation de ce dispositif, les élèves étaient plus attentifs lorsque les autres élèves faisaient des présentations devant la classe.

Les enseignantes-participantes nous ont également révélé qu'elles avaient le sentiment d'avoir une meilleure gestion de classe. Selon Gaudreau, la gestion de classe « réfère à l'ensemble des actes réfléchis, séquentiels et simultanés que le personnel enseignant conçoit, organise et réalise pour et avec les élèves dans le but de maintenir ou restaurer un climat favorisant l'engagement des élèves dans leurs apprentissages et le développement de leurs compétences. » (Gaudreau, 2017, p. 7). Cette façon de disposer la classe avec des places assignées en rangée a non seulement permis aux enseignantes d'avoir un meilleur contrôle sur le climat de classe, mais également une meilleure gestion de classe. Cette façon de faire leur a aussi procuré un sentiment de sécurité et de contrôle sur leur groupe puisqu'elles voyaient tout et entendaient tout. Ces constats vont dans le même sens que les recommandations de Gaudreau au sujet de la gestion de classe (Gaudreau, 2017). En effet, elles avaient une vision globale de l'ensemble des élèves tout en maintenant une certaine proximité

avec ceux-ci. De plus, le fait que les élèves soient regroupés en rectangle (rangées et colonnes) a permis aux enseignantes d'avoir une meilleure vision périphérique et, par conséquent, d'avoir des interventions plus efficaces et mieux ciblées puisqu'elles pouvaient circuler plus rapidement parmi les élèves. D'ailleurs, une d'entre elles mentionne : *dix d'entre eux ont des plans d'intervention. Ils sont très agités et demandent un encadrement constant. Le changement de disposition des chaises ainsi que le changement des places ont grandement joué sur le groupe.*

Par la bande, nous croyons que ce sentiment de sécurité a également entraîné un effet chez les élèves qui le ressentaient aussi. Ils se sentaient plus encadrés et plus en sécurité. Selon les enseignantes-participantes, les élèves se sentaient mieux et le verbalisaient clairement à leur enseignante. Aménager la classe en rapport frontal en assignant des chaises aux élèves a donc permis aux enseignantes d'avoir une vision globale de leurs élèves en tout temps. Elles pouvaient donc tous les voir dans leur champ de vision et les élèves regardaient tous dans sa direction. Cette disposition de classe diffère grandement d'une disposition en demi-rectangle ou U. Une disposition en demi-rectangle, en art dramatique, signifie qu'il y a des élèves sur les côtés de l'enseignant, environ six ou sept de chaque côté selon la grandeur du local. Le reste des élèves se retrouvent en face de l'enseignant. Ce dernier enseigne au milieu. Ce qui fait que des élèves se trouvent face à face, sans que l'enseignant les ait dans son champ de vision. Cette disposition engendre des rires et des commentaires puisque les élèves qui sont l'un en face de l'autre se déconcentrent en se regardant. L'enseignant n'a donc pas un sentiment de contrôle. À l'opposé, la disposition en rangée fait en sorte que l'enseignant est plus près des élèves physiquement. Les élèves ressentent que l'enseignant se sent plus en contrôle et cela a un impact positif sur sa confiance et sur sa façon de gérer la classe. Tout cela a un impact sur le bien-être des élèves qui l'expriment clairement : *Ils m'ont demandé pourquoi j'avais placé la*

classe ainsi et je leur ai dit que je me sentais mieux pour enseigner. Certains ont répondu que cela leur semblait mieux aussi. Immédiatement, l'énergie avait changé et la mienne aussi.

Ce dispositif a également eu des effets positifs sur les élèves ayant des besoins particuliers. Les élèves en difficulté étaient plus attentifs et disaient moins de commentaires inappropriés. Ils étaient souvent placés vers l'avant afin de ne pas être distraits par les autres élèves. Ils étaient également éloignés du matériel pour ne pas être déconcentrés. L'attention portée par les enseignantes afin de bien positionner les élèves ayant des besoins particuliers dans la classe a aussi permis de les avoir toujours à l'œil et d'intervenir rapidement si ces derniers avaient des difficultés ou des conflits avec d'autres élèves : [...] *certains élèves ne supportent pas d'être trop près des autres. Les isoler est un bon moyen.*

La disposition en rangée individuelle a eu un effet positif sur l'engagement des élèves. Les élèves participaient plus lorsqu'ils étaient assis en rapport frontal avec des places assignées puisqu'ils avaient un contact visuel constant avec leur enseignante. Pour leur part, les enseignantes ayant une vision globale de tous leurs élèves ont pu les encourager, les interpeller et les stimuler à répondre aux questions. Par ailleurs, l'une d'elle mentionne: *Je pose des questions, les élèves lèvent la main pour répondre. Ils participent plus.* Elle poursuit: *L'effet a été que les élèves étaient plus engagés à la tâche ; nous formions une unité. Ils étaient plus engagés dans la tâche, ils prenaient l'exercice au sérieux. Lorsque je nommais leur nom, ils se dépêchaient à aller jouer.*

Pour sa part, l'aménagement d'aires de jeu délimitées pour le travail d'équipe a également généré des effets positifs. Les deux principaux effets ont été l'amélioration du climat de classe et davantage d'engagement dans la tâche de la part des élèves. Les aires de jeu délimitées par du ruban-cache au sol ou par un plan dessiné au tableau ont entraîné un climat de classe plus calme. Les élèves s'excitaient moins, parlaient plus calmement et se dérangeaient moins entre eux. Ils restaient davantage dans leur aire de jeu respective et travaillaient avec leur équipe. La délimitation d'aires de jeu a également permis de mieux gérer les équipes en éloignant les équipes les plus bruyantes ou les élèves plus agités loin les uns des autres. Ainsi, l'éloignement n'encourageait pas le bavardage entre certains élèves : *J'ai placé stratégiquement les équipes dans les aires de jeu : éloigner les plus bruyants et rapprocher de moi les équipes les moins travaillantes.*

Cette façon d'aménager la classe permet à l'enseignante une meilleure gestion de classe, notamment en repérant facilement les élèves dérangeants et en supervisant plus étroitement les équipes qui éprouvent des difficultés ou qui ne travaillent pas au même rythme que les autres. Ainsi, la délimitation d'aires de jeu a permis aux enseignantes d'avoir une meilleure vision de l'ensemble des équipes et d'être plus à l'écoute des difficultés vécues par les élèves ayant des besoins particuliers lors du travail en équipe. L'une d'elles mentionne : *Mais c'est plus facile de voir qui dérange et qui sort de sa bulle. Il faut délimiter des zones vraiment claires, des zones de travail claires avec des rotations. Les équipes font des rotations dans les aires de jeu. Ils se retrouvent tous, au moins une fois, près de moi.* Cette enseignante a donc pu intervenir rapidement afin que cela n'affecte pas le climat de classe.

De plus, cet aménagement de l'espace permet une meilleure gestion du matériel. Ainsi, l'enseignante peut dédier un espace exclusivement au matériel qui sera utilisé pour la période, idéalement positionnée près d'elle. Ce qui lui permet de s'assurer d'une meilleure gestion, manipulation et utilisation du matériel. L'enseignante peut ainsi mieux contrôler la gestion du temps (de chaque équipe avec le matériel), mieux veiller au respect du matériel en minimisant les bris et davantage gérer les ressources mises à la disposition des élèves. Comme le dit une des enseignantes-participantes : *Les objets de création sont placés dans un espace restreint, près de la scène, devant moi. Seulement les élèves sur la scène peuvent les utiliser. Très bon climat de classe malgré le bruit, très efficace pour la gestion et le contrôle du matériel (objet). Cet aménagement permet aussi de gérer l'espace de la présentation, surtout s'il y a une scène surélevée. De plus, les aires de jeu délimitées et même numérotées permettent de faire une rotation des équipes afin que toutes les équipes aient accès à la scène.*

Au niveau de l'engagement, les enseignantes-participantes ont noté que l'utilisation des aires de jeu a généré plus d'engagement dans le travail d'équipe. Les aires de jeu délimitées ont permis aux élèves de se mettre au travail rapidement et de rester centrés sur les tâches à faire. Ils travaillaient plus vite et mieux. Ils restaient plus centrés sur ce qu'ils devaient accomplir. Ils étaient moins distraits par les autres élèves qui ne faisaient pas partie de leur équipe. Les élèves ont d'ailleurs apprécié les effets positifs des aires de jeu délimitées et ils le disaient. Ils se sentaient plus encadrés et ils pouvaient travailler sans se faire déranger : *Il y a des élèves qui avaient du plaisir à vraiment travailler en équipe. C'est ça que je devrais faire tout le temps avec eux. Il y en a même une qui m'a dit en sortant : « c'est un beau cours aujourd'hui. » Elle m'a dit ça deux fois depuis le début de l'année. Elle avait l'air contente parce que pour une fois, elle pouvait faire son travail sans se faire déranger.*

5.1.3 Effets négatifs

En contrepartie, un effet négatif a été observé par les enseignantes-participantes. En effet, certains élèves n'ont pas apprécié le fait d'avoir des places assignées et d'être en rangée individuelle. Pour certains élèves, cela s'est manifesté par une plus grande gêne et une participation moindre. De plus, certains élèves ayant des besoins particuliers n'ont pas apprécié qu'on leur assigne une place. Ils n'ont pas apprécié d'être placés devant et être séparés de leurs amis, surtout pour les élèves dérangeants : *Il me l'a dit. Je ne l'ai pas mis au centre. Je l'ai mis au bout de la rangée, mais en avant. À l'endroit où il y a mon bureau. Et après, il était assis beaucoup plus droit et il m'a mentionné qu'il n'était pas bien. Il n'a pas fait son petit spectacle comme d'habitude. Moi, j'étais satisfaite. Il ne dérangeait plus.*

5.1.4 Difficultés rencontrées

Certains défis ou difficultés ont été rencontrés par les enseignantes-participantes lors de l'application du dispositif relié à l'aménagement de l'environnement. Il s'agit du manque de temps pour la préparation du lieu, du manque d'espace pour bien aménager leur local ainsi que des difficultés dues au partage du local d'art dramatique avec une troisième enseignante. Le défi le plus important a été le manque de temps pour aménager la classe. Que ce soit au niveau de la délimitation des aires de jeu avec du ruban-cache ou de dessiner des plans au tableau pour les équipes ou encore de numéroter les chaises et de bien les placer en rangée, surtout si l'enseignante avait à partager la classe avec un enseignant qui n'avait pas les mêmes vues sur l'aménagement et la disposition de la classe : *C'est juste que je ne peux pas tout le temps faire ça. Ça prend trop de temps. C'est long, c'est très long à faire. J'aimerais ça, je le ferais si je pouvais.*

Un autre défi rencontré a été de trouver les bonnes places à attribuer aux élèves. En effet, les enseignantes ont rencontré des difficultés lorsqu'elles devaient assigner des places pertinentes aux élèves afin d'installer une belle dynamique de classe, de créer un climat de respect et d'écoute. Certains groupes composés de nombreux élèves ayant des besoins particuliers ou d'élèves qui se connaissent beaucoup semblaient plus difficiles à aménager. Dans ces cas-là, il n'y avait pas assez de places ou de coins calmes pour isoler les élèves ayant besoin de concentration : *J'ai eu beaucoup de difficultés à trouver des places idéales pour les élèves qui parlent, car ils se connaissent beaucoup et ils ont beaucoup d'affinités. Il y a plusieurs élèves qui dérangent (au moins 8). Ce qui fait que je manque de lieu d'isolement.*

Enfin, le dernier défi est le manque d'espace, autant dans les écoles que dans les locaux attribués à l'art dramatique. En effet, certaines écoles n'ont pas de locaux spécifiques et adaptés à l'enseignement de l'art dramatique. Cela peut être un local polyvalent, un amphithéâtre ou un bout de corridor. Il est donc difficile de faire un aménagement durable pour l'enseignement de l'art dramatique. De plus, certains locaux dédiés à l'art dramatique sont minuscules. Il manque d'espace pour bien les aménager. Toutefois, cela n'a pas été la réalité des enseignantes-participantes de cette étude. Néanmoins, les enseignantes ont également été confrontées à la difficulté de bien aménager leur local en pensant aux différents types d'activités qui peuvent s'y dérouler : des aires de jeu, une aire de présentation et de circulation et aussi des espaces pour ranger le matériel. Ainsi, une enseignante-participante a eu de la difficulté à aménager les chaises en rangée tout en se gardant des aires de circulation, des aires de jeu et une aire de présentation : *Je ne savais pas à quel endroit placer les chaises afin qu'il me reste de l'espace pour faire jouer mes élèves.* Il a donc fallu que l'enseignante réfléchisse à cette problématique et fasse des essais ou des plans afin de conjuguer tous ces détails. Cependant, il ne faut pas perdre de vue que l'aménagement

du local est flexible et variable. Ce dont nous traitons ici s'applique principalement lorsque les élèves sont en création. Lorsqu'il s'agit de diriger une activité en grand groupe, l'espace libre restant derrière les chaises constitue un espace idéal pour faire bouger tous les élèves. Si l'espace restant est trop limité, l'enseignant peut diviser son groupe en deux (regardant-regardé) ou aménager les chaises en bordure des murs en demi-rectangle tel qu'illustré dans les figures 3 et 4.

5.1.5 Fréquence d'utilisation du dispositif aménagement de l'environnement

Le dispositif dont le taux de fréquence d'utilisation est le plus élevé est l'aménagement de l'environnement. Ce résultat concorde avec les effets observés. En effet, lors de l'utilisation de ce dispositif, les enseignantes-participantes ont noté 90% d'effets positifs. Plus spécifiquement, les effets positifs étaient à 48,9% de l'ordre de l'amélioration du climat de classe et à 42% d'augmentation de l'engagement de la part des élèves. Les résultats des données qualitatives, vus précédemment, vont dans le même sens. Suite à l'aménagement de la classe: disposition des chaises en rangée, attribution de places assignées, délimitation d'aires de jeu les enseignantes-participantes observent une amélioration du climat de classe. Les élèves étaient plus attentifs et respectueux. Ce dispositif a permis de limiter le bavardage et les pertes de temps.

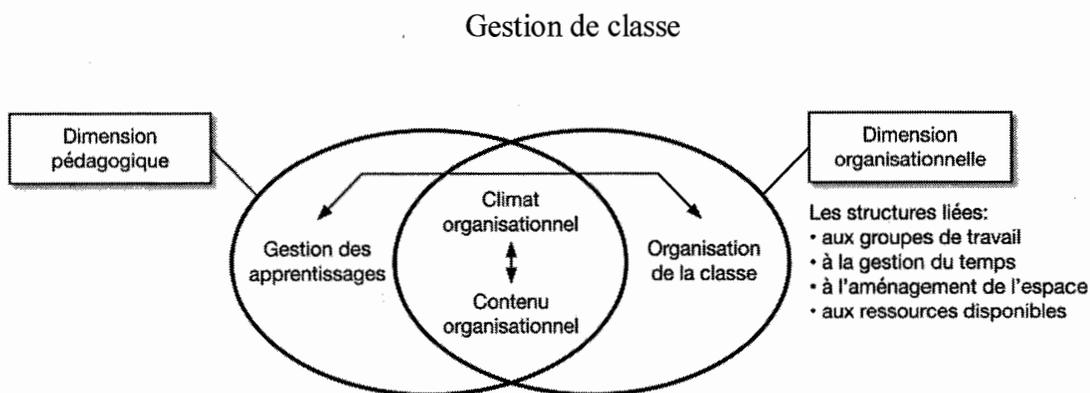
En ce qui a trait à l'engagement des élèves, les données qualitatives confirment les données quantitatives. L'analyse des données des questionnaires courts et des entrevues semi-dirigées révèle que ce dispositif a eu pour effet plus d'engagement et une meilleure participation des élèves en général. Les enseignantes-participantes ont également observé que les élèves ayant des besoins particuliers avaient davantage

d'écoute lorsque la classe était aménagée comme nous l'avons suggéré. La disposition des chaises et l'attribution de places assignées ont donc été le dispositif central de cette expérimentation. En effet, aussitôt que les enseignantes-participantes l'ont utilisé une seule fois, elles l'ont adopté. À la suite d'une consultation effectuée six mois après la fin de l'expérimentation, les enseignantes-participantes ont signifié qu'elles réutilisaient toujours ce dispositif et qu'elles avaient intégré cette pratique à leur façon de faire. Elles réutilisent notamment la délimitation des aires de jeu et les places assignées. Nous pouvons donc constater qu'il y a eu un changement dans leurs pratiques. Il en va de même en ce qui concerne l'aménagement et la délimitation de la classe en différentes aires de jeux liées au travail en grand groupe, au travail en sous-groupes, à l'espace de représentation ainsi qu'à la place des spectateurs. Les enseignantes-participantes continuent à utiliser ce dispositif lié à l'aménagement et à l'utilisation de l'espace.

Ce résultat peut s'expliquer par l'importance de l'organisation de l'espace sur le climat de classe, sur l'engagement des élèves et surtout, sur la différenciation pédagogique. Le découpage de l'espace en différentes zones de travail, tout en spécifiant la fonction de ces zones, contribue grandement en art dramatique à créer un climat de classe respectueux et sécurisant. Comme mentionné dans le chapitre I portant sur la problématique, la classe d'art dramatique peut être une source d'anxiété pour certains élèves ayant des besoins particuliers. Par la nature même de son contenu et par son organisation physique, la classe d'art dramatique est différente de la majorité des autres classes. Les élèves ayant des besoins particuliers ont souvent besoin d'un encadrement clair et cohérent : un lieu physique organisé les aide à maintenir un sentiment de sécurité, avoir une place personnelle, etc. Comme le mentionne Massé (2015) dans un ouvrage traitant de la pédagogie de l'inclusion scolaire, l'aménagement de la classe doit être pensé en fonction des visées pédagogiques et

physiques, mais surtout, doit tenir compte des besoins des élèves afin de réduire les comportements dérangeants et ainsi faciliter leurs apprentissages. (Massé dans Rousseau, 2015, p. 442). Donc, en aménageant sa classe en fonction des besoins des élèves, l'enseignant a un sentiment d'efficacité et un meilleur contrôle sur sa gestion de classe ce qui permet un début de différenciation pédagogique, et par le fait même, une porte d'entrée vers l'intégration scolaire. Ces résultats vont dans le sens de Caron qui affirme que les modalités organisationnelles de la classe (dispositifs, structure divisée) « ouvre la porte aux trois autres dispositifs de différenciation » (Caron, 2008 p.18). Elle ajoute même que différencier les structures notamment par les dimensions organisationnelles de la classe est intimement lié à la gestion de classe telle qu'illustré à la figure 5.5.

Figure 5.5 : Les dispositifs de différenciation selon Caron



Caron, 2008, p.18.

La gestion de classe, selon Gaudreau, est constituée de quatre composantes. 1) le climat organisationnel : ambiance éducative, attitudes, motivation scolaire, discipline, qualité de relations interpersonnelles et résolution de conflit. 2) le contenu organisationnel : le programme de formation, les objets d'apprentissages, les stratégies d'enseignement, etc. 3) l'organisation de la classe : créer un environnement

propice aux apprentissages par la gestion du temps, de l'espace, etc. 4) la gestion des apprentissages : la planification, l'animation, l'objectivation, etc. (Gaudreau, 2017, p. 25). Ainsi, Gaudreau confirme que la gestion des ressources, via l'organisation de la classe, est la composante la plus essentielle pour une bonne gestion de classe. La gestion des ressources de Gaudreau comprend la gestion du temps, de l'espace, du matériel, des outils technologiques et des ressources humaines. Cela confirme les résultats de notre recherche et va dans le même sens que Caron. Cette dernière avance que différencier les structures par la dimension organisationnelle de la classe est lié à la gestion de classe. Ainsi, l'aménagement de l'environnement les effets relatés dans cette recherche est lié à la différenciation pédagogique. En effet, lors de l'utilisation du dispositif de l'aménagement de l'environnement, par la disposition des chaises, l'assignation de places et l'aménagement des aires de jeu, les enseignantes-participantes ont clairement déclaré qu'elles se sentaient plus en contrôle et plus à même de faire une bonne gestion de classe. Elles ont observé un meilleur climat de classe et une diminution des comportements dérangeants. Elles ont même remarqué qu'elles avaient une meilleure gestion du matériel en attribuant une espace exclusivement dédiée au matériel. Pour Gaudreau, la gestion des ressources a un rôle de soutien pour venir en appui aux autres composantes de la gestion de classe. Les résultats vont donc dans ce sens puisque l'aménagement de la classe a donné des effets positifs sur le climat de classe et sur l'engagement des élèves favorisant une meilleure intégration des élèves ayant des besoins particuliers.

Nous croyons donc que l'utilisation de ce dispositif a permis aux enseignantes-participantes d'utiliser d'autres dispositifs qui répondaient davantage aux besoins des élèves ayant des besoins particuliers, notamment pour le regroupement des élèves, l'utilisation des outils de concentration et la sensibilisation aux habiletés sociales. Par exemple, l'utilisation du dispositif de l'aménagement de la classe a eu pour effet

d'instaurer un climat de classe plus respectueux, plus calme. Elles perdaient moins de temps et d'énergie à gérer des comportements dérangeants et à obtenir le silence. Elles ont donc pu prendre ce même temps pour mieux identifier les élèves ayant des difficultés et les regrouper dans une même équipe afin de créer un groupe de besoins. Les comportements d'indiscipline et de perte de temps des élèves étant diminués par l'utilisation des aires de jeu délimitées. Ce dispositif favorise l'engagement des élèves face à la tâche, les enseignantes-participantes ont pu se concentrer davantage sur les élèves regroupés en groupe de besoins. Elles ont pu être attentives à leurs besoins et les aider dans la tâche à effectuer. Cela n'aurait pas été possible si elles avaient eu à gérer des comportements inadéquats des autres élèves lors du travail en équipe.

À la suite de l'examen des effets du dispositif aménagement de l'environnement, nous pouvons conclure qu'il y'a des effets positifs sur le climat de classe et sur l'engagement des élèves que ce soit en ce qui a trait à la disposition en rangée individuelle ou pour l'aménagement d'aires de jeu pour le travail d'équipe. Il s'agit d'un climat de classe plus calme et respectueux. Ce dispositif procure, chez l'enseignant, un sentiment d'autocontrôle sur sa gestion de classe et cela a un effet sur les élèves qui le ressentent aussi. Les enseignantes ont également noté que les élèves sont plus engagés, donc centrés sur leur tâche. Néanmoins, ce dispositif a entraîné des effets négatifs notamment un certain malaise chez certains élèves, surtout chez ceux ayant des besoins particuliers. Le malaise se présentait principalement lorsque les chaises étaient aménagées en rangées et en colonnes et que les élèves avaient des places assignées. Finalement, certains défis sont reliés à l'utilisation de ce dispositif. Le manque de temps pour aménager la classe et le manque d'espace ont été relevés.

5.2. Mettre à la disposition des élèves des outils afin de les aider à gérer leur stress

Le deuxième dispositif le plus utilisé est celui relatif aux outils de concentration permettant aux élèves de mieux gérer leur stress. Commençons par expliquer en quoi consiste ce dispositif, puis nous spécifierons le contexte dans lequel ces outils ont été utilisés. Nous terminerons avec les effets positifs et les négatifs, puis avec les difficultés rencontrées. Ce dispositif consiste, entre autres, à permettre aux élèves ayant des besoins particuliers d'utiliser des outils afin de mieux se concentrer et de mieux gérer leur stress. Ainsi, Bacon et ses collègues (cité dans Rousseau, 2015) encouragent les enseignants à mettre à la disposition des élèves des moyens pour faciliter leur concentration. Ces moyens peuvent être des écouteurs, des iso-loirs portatifs, des pâtes à pétrir, des *Tangles* thérapeutiques (serpentins pliables) et des balles antistress. Dans le contexte du cours d'art dramatique, nous avons opté pour les pâtes à pétrir et les *Tangles* thérapeutiques. En effet, le cours d'art dramatique peut parfois représenter un facteur de stress important pour plusieurs élèves principalement pour ceux ayant des besoins particuliers. De par le contenu du cours, c'est-à-dire un art de représentation où l'on doit travailler des émotions avec son corps et sa voix, les élèves ressentent souvent beaucoup de stress causé par la peur du ridicule ou du jugement des autres.

Dans le but de bien encadrer l'utilisation de ces outils de concentration, nous avons suggéré aux enseignantes quelques lignes de conduite ou paramètres à considérer. (annexe L). Tout d'abord, nous avons demandé aux enseignantes de cibler les élèves (selon leur plan d'intervention ou leur plan d'aide) qui ont des difficultés de concentration et de gestion du stress. Nous avons souligné également que ces outils sont accessibles à tous, même ceux qui n'ont pas de PI ou PA. Ensuite, les enseignantes expliquaient l'objectif de ces outils aux élèves, c'est-à-dire qu'ils

permettent de se calmer ou de mieux gérer leur fébrilité. Puis, elles devaient établir des règles claires d'utilisation (ex. : toujours garder l'outil dans ses mains, ne pas le lancer, ne pas le coller par terre ou sur les autres, ne pas le diviser en petits morceaux, etc.) Par la suite, les enseignantes pouvaient proposer un des outils de concentration selon les besoins des élèves : pâte à pétrir, *Tangle*, etc. Elles devaient également convenir d'une routine pour l'utilisation de ces objets (ex. : les mettre dans un endroit accessible où les élèves pourront les prendre dès leur entrée en classe et où ils pourront les ranger avant la fin de la période).

5.2.1 Contexte d'utilisation

Les outils de concentration ont été utilisés, en tout temps, par toutes les enseignantes-participantes. Ils étaient utilisés afin de répondre aux difficultés de concentration et de gestion du stress des élèves. Toutefois, contrairement au dispositif précédent, ce dernier s'adresse davantage à des élèves spécifiques. Les enseignantes-participantes utilisaient donc principalement les outils de concentration lorsqu'un ou des élèves semblaient agités ou anxieux. Elles avaient remarqué que ces derniers dérangent les autres élèves lors des explications ou du travail d'équipe. En effet, elles ont pu observer divers comportements tels que : l'agitation des mains et des pieds, des déplacements constants sur la chaise, des élèves qui s'interrompent ou qui disent des commentaires impulsivement. Le portrait des groupes dans lesquels les outils ont été utilisés est difficile à dresser puisqu'il diffère d'un groupe à l'autre. En effet, certains groupes étaient calmes, respectueux, autonomes et travailleurs, mais comprenaient certains élèves très agités. Alors que dans d'autres groupes, l'ensemble des élèves étaient agités, bavards et irrespectueux. Ainsi, les principaux éléments qui ressortent sont l'hétérogénéité des groupes et le type d'élèves qui utilisaient ces outils. Donc, il s'agit principalement d'élèves ayant des TDHA ou des élèves souffrant d'anxiété. Ils avaient comme dénominateur commun de la fébrilité et de l'agitation. Cependant, il y

avait aussi des élèves qui ne semblaient pas agités de façon extérieure, mais qui verbalisaient leur stress et leurs besoins. Nous croyons donc qu'on peut expliquer l'absence de portrait commun de groupe par la nature même de l'outil qui se veut d'aider certains individus ayant des profils différents. Ainsi, il va de soi qu'aucun portrait de groupe type ne ressort.

5.2.2 Effets positifs

Deux aspects positifs se dégagent de l'utilisation de ce dispositif. Le climat de classe a été plus calme en général et les élèves ayant des besoins particuliers étaient davantage apaisés, moins anxieux et moins agités : *pour ceux qui avaient les pâtes, j'ai vraiment senti qu'ils étaient plus rassurés*. De plus, les outils de concentration permettaient aux élèves qui avaient tendance à déranger les autres de s'occuper et de canaliser leur énergie. Ces outils permettent aux élèves TDAH de compenser leur besoin de stimulation physique. Les observations des enseignantes-participantes démontrent également que les outils de concentration ont permis d'apaiser le climat de classe et d'éviter l'escalade de commentaires désobligeants envers les élèves agités. Une enseignante a remarqué que certains élèves percevaient les outils de concentration comme un privilège et qu'ils se sentaient valorisés comme si on leur en donnait une responsabilité : *il est vraiment hyperactif. [...]de le voir, de voir ça, il était plus concentré avec ses collègues de travail pour travailler. Je ne sais pas si c'est parce que ça lui a fait comme un petit cadeau. J'avais l'impression d'être comme une maman qui lui donne quelque chose qui lui faisait plaisir*.

Au niveau de l'engagement, les enseignantes ont observé un plus grand engagement des élèves lors des travaux en équipe. Qu'il s'agisse du travail de création, d'écriture

de dialogues ou d'un travail de répétition, les élèves étaient centrés sur la tâche qu'ils avaient à faire. Ils restaient davantage avec leur équipe de travail. Une enseignante-participante a également remarqué que les élèves étaient plus ouverts lorsqu'ils utilisaient un outil de concentration lors du travail en équipe : *quand j'allais leur demander de me montrer leur travail pour voir ce qu'ils pouvaient retravailler[...] ils le faisaient tout de suite. D'habitude, ils m'obstinent un petit peu plus.*

5.2.3 Effets négatifs

Des conséquences négatives sur le climat de classe et sur les élèves ayant des besoins particuliers ont été rapportées à la suite de l'utilisation des outils de concentration. D'une part, parce que les élèves étaient très nombreux à désirer avoir un outil de concentration et le nombre était limité, soit quatre pâtes à pétrir et trois *Tangles* pour une classe de 28-30 élèves. Cela a entraîné un climat de classe plus agité puisque les élèves avaient des revendications: *Lorsque j'ai sorti les pâtes à pétrir et que je les aie distribuées, certains élèves se sont insurgés sur le fait que c'était souvent les mêmes élèves qui les avaient (en faisant référence à d'autres matières.) Ils disaient que ce n'était pas juste. J'ai donc dû avoir une discussion sur le respect des différences et sur l'équité versus l'égalité.*

D'autre part, l'utilisation des *Tangles* a nui au climat de classe d'une enseignante-participante. Les élèves qui les utilisaient les faisaient tourner autour de leurs doigts, ils détachaient les bouts ce qui causait du bruit. Ce bruit a dérangé l'enseignante et les autres élèves placés à proximité. Ces derniers étaient moins concentrés et attentifs aux explications.

Par ailleurs, l'utilisation d'outils de concentration a pu être mal perçue de la part des élèves. Certains élèves ayant des besoins particuliers étaient réticents à les utiliser. Les enseignantes-participantes avaient l'impression que certains des élèves qui étaient choisis pour utiliser les outils se sentaient dévalorisés et discriminés négativement. Ils percevaient cela comme s'ils n'étaient pas bons ou immatures. Ils avaient l'impression que les outils étaient punitifs. D'autres élèves ont refusé au début de les utiliser, car ils ne voulaient pas être différents des autres : *un élève plus fragile, qui vient du profil régulier s'est vu attribué une pâte à pétrir. Il semblait peiné et il a mal réagi. Il disait qu'il n'en avait pas besoin et qu'il voulait être comme les autres. Je lui ai expliqué que c'était pour l'aider à canaliser son énergie et que ce n'était pas pour le punir. Il croyait que c'était pour le punir, qu'il était un mauvais élève.*

5.2.4 Difficultés rencontrées

Deux des trois enseignantes-participantes (2 et 3) ont rencontré la même difficulté d'utilisation : la gestion et les règles d'utilisation des outils de concentration : *parfois, je voulais aller vite. [...]Alors, j'ai oublié de donner les consignes. Ils ont tout séparé la pâte à pétrir en petits morceaux. Elles sont vraiment importantes les consignes. Il ne faut pas que tu les oublies. Ils avaient séparé, partagé avec quelqu'un d'autre. Alors, je ne savais plus qui avait l'autre morceau. Et je n'aimais pas ça.* L'enseignante-participante 3 s'est faite voler ses pâtes à pétrir : *je les ai perdues. C'est que tout le monde avait envie de jouer avec ça. C'est peut-être pour ça qu'ils sont partis avec.*

5.2.5 Fréquence d'utilisation du dispositif utilisation des outils de concentration

La fréquence d'utilisation des outils de concentration est de 21%. Ici encore, cela concorde avec un haut taux d'effets positifs observés par les enseignantes-participantes. Elles ont noté 86,7% d'effets positifs, dont 50% d'amélioration sur le climat de classe et 36,7% sur l'engagement des élèves. Ces outils s'adressent davantage aux besoins spécifiques d'élèves et non à l'ensemble du groupe. Il répond à la problématique relevée par les enseignantes-participantes au sujet du manque d'écoute et de concentration. Ces outils canalisent le stress de certains élèves et les sécurisent. Les résultats qualitatifs des effets sur le climat de classe relevés dans la section précédente concordent avec les résultats quantitatifs. Les enseignantes-participantes ont observé que le climat de classe était serein lors de l'utilisation des outils de concentration. Les élèves plus agités et anxieux, qui ont tendance à déranger les autres, étaient plus calmes et moins agités. Ainsi, les autres élèves de la classe restaient davantage concentrés.

Selon Bacon et al. il est nécessaire d'aménager les postes de travail des élèves afin de faciliter leur concentration et de soutenir leur attention sur la tâche. (Bacon et al., 2011, dans Rousseau 2015, p.442). Au niveau de l'engagement, les résultats des données qualitatives coïncident avec les résultats quantitatifs. Les enseignantes-participantes ont remarqué que les outils de concentration ont permis un plus grand engagement de la part des élèves lors des travaux d'équipe. Les élèves restaient davantage avec leur équipe de travail et ils canalisent leur stress ou leur surplus d'énergie à l'aide de l'outil de concentration. Il est important lors de l'installation de ce dispositif de bien expliquer les notions d'équité et d'égalité ainsi que d'établir des règles claires lors de son utilisation afin de réduire au minimum les effets négatifs sur le climat de classe. Les élèves doivent comprendre les raisons qui justifient l'utilisation de ces outils afin qu'un sentiment d'injustice ne soit pas créé. À la suite

de l'analyse des entrevues semi-dirigées et des questionnaires courts, nous attribuons le taux de 10% de dégradation du climat de classe au fait que ces précisions n'ont pas été spécifiées et que les règles d'utilisation des outils de concentration ont été escamotées. De plus, nous constatons que les trois enseignantes-participantes ont également maintenu cette pratique dans l'année qui a suivi la recherche-action. L'enseignante-participante 2 nous a d'ailleurs confié qu'elle utilisait, cette année, les pâtes à pétrir spécifiquement pour ses groupes les plus agités. Elle observe que cela fonctionne très bien et que les élèves sont plus concentrés et plus attentifs.

Nous avons donc constaté que les outils de concentration ont été utilisés par les trois enseignantes-participantes. Toutefois, aucun portrait de groupe commun n'est ressorti dans le contexte d'utilisation. Néanmoins, ce dispositif répondait à la même problématique soit celle de la concentration des élèves et de la gestion du stress. Ce dispositif a eu trois effets positifs : un climat de classe plus attentif, des élèves plus engagés lors du travail en équipe et des élèves ayant des besoins particuliers plus calmes et moins agités. Il a également été possible de constater que l'utilisation des outils de concentration a eu des effets négatifs sur le climat de classe : l'agitation créée par le nombre restreint d'outils, les revendications et le sentiment d'injustice qui en ont découlé ainsi que le bruit des *Tangles* lorsque les élèves les défaisaient en morceaux. Nous avons également observé un effet négatif sur certains élèves ayant des besoins particuliers. Ils percevaient négativement les outils de concentration et hésitaient à s'en servir. Ce dispositif exige une utilisation claires et une gestion plus stricte de ces outils de la part de l'enseignant. des consignes. Toutefois, nous croyons, à la suite de l'analyse des résultats, que l'utilisation des outils de concentration peut être efficace lors de la différenciation pédagogique de l'environnement et des affects. De plus, ces derniers aident à focaliser l'attention en proposant un exutoire moteur aux tensions et désirs de mouvement des élèves ayant des besoins particuliers.

5.3 Jumelage des élèves selon les besoins de l'activité

Le dispositif de différenciation qui consiste à regrouper les élèves selon les besoins sera présenté dans cette partie. Selon Massé, « l'utilisation judicieuse des différentes formes de regroupement permet à l'enseignant de différencier son enseignement. » (Massé dans Rousseau, 2015, p.436). Ainsi, Bissonnette et al. (2010), vont dans le même sens que Massé notamment en ce qui a trait au pairage. Ce dispositif de différenciation consiste à jumeler des élèves selon différents critères ou paramètres. Étant donné que l'art dramatique est une discipline qui exige beaucoup de travail d'équipe, ce dispositif est idéal. Dans le cadre de cette recherche, ce dispositif a pu être appliqué de plusieurs façons, notamment lors de l'enseignement explicite de la structure dramatique ou de la démarche de création et lors de la formation d'équipes de création. Les enseignantes pouvaient regrouper leurs élèves selon différents critères. Elles avaient le choix entre quatre types de regroupements : groupe de besoins, tutorat, triade et groupe d'intérêts. Le groupe de besoins consiste à regrouper les élèves les plus faibles ensemble. De cette manière, l'enseignante peut assurer un suivi et des rétroactions rapides auprès des élèves de ce groupe. Le tutorat consiste à regrouper des élèves plus forts avec des élèves moyens-faibles (dyade). Ce regroupement permet aux élèves plus forts d'agir à titre de tuteur, c'est-à-dire qu'ils peuvent bien expliquer la tâche, mais dans leurs propres mots. Cette façon de faire facilite l'intégration des élèves en difficulté. L'enseignante peut également regrouper les élèves en équipe de trois pour constituer une triade d'élèves fort-moyen-faible. Cette façon de faire permet aux élèves de confronter leurs perceptions de la tâche à réaliser, mais aussi leur compréhension des notions. Le groupe d'intérêts consiste à regrouper les élèves partageant le même intérêt pour un thème. À titre d'exemple, lors d'une évaluation sommative, l'enseignante peut regrouper les élèves en équipe de trois selon leur choix de thème pour la création. Ils partageaient alors le même intérêt pour le thème de création choisi.

5.3.1 Contexte d'utilisation

Tout d'abord, nous devons préciser que ce dispositif a été utilisé afin de répondre à des problèmes variés liés à la création: difficulté à trouver des idées, difficulté à organiser leurs idées, difficulté à se concentrer, difficulté à travailler en équipe (habiletés sociales). Les regroupements d'élèves ont été faits en fonction du besoin auquel il répondait. Ainsi, une enseignante-participante a utilisé le tutorat lors de l'enseignement explicite. Elle voulait s'assurer de la bonne compréhension de la structure dramatique d'un élève plus faible. Les trois enseignantes-participantes ont utilisé les triades fort-moyen-faible afin de tenter de résoudre les problèmes reliés aux difficultés à trouver des idées et aux difficultés à structurer des idées. Deux enseignantes-participantes ont fait des triades en tenant compte des problèmes de concentration de certains élèves. Ainsi, il y avait des équipes composées de deux élèves plus calmes et d'un élève plus agité. De plus, une enseignante-participante a formé des triades en considérant les habiletés sociales des élèves afin de répondre aux difficultés liées au travail d'équipe. Ce dispositif a été utilisé dans tous les groupes de toutes les enseignantes-participantes. Le portrait commun d'utilisation de ce dispositif est lié à l'hétérogénéité des groupes. En effet, il s'agissait de groupes fort différents composés d'élèves ayant des profils académiques diverses.

5.3.2 Effets positifs

En premier lieu, il est important de souligner que les résultats sont plutôt mitigés pour ce dispositif. Les résultats nous indiquent que les effets négatifs sont plus nombreux que les effets positifs. Cependant l'enseignante-participante 1 note que le fait de regrouper les élèves en tenant compte du comportement des élèves et de leur autonomie avait un effet positif sur le climat de classe. Lors du travail en équipe, le climat était plus calme, les élèves restaient centrés sur le travail à faire et il y avait

moins de conflits : *il y avait moins de perte de temps. Les élèves plus calmes géraient les élèves plus dissipés et les ramenaient sur la tâche à faire.*

L'enseignante-participante 1 a également remarqué deux effets positifs de ce dispositif sur l'engagement des élèves : un sur les élèves ayant des besoins particuliers et le deuxième sur l'engagement général des élèves. Ainsi, lorsqu'elle a regroupé les élèves en triade fort-moyen-faible, elle a constaté que les élèves étaient plus engagés dans la tâche de création. Les élèves plus créatifs et plus expressifs aidaient les élèves plus discrets tandis que d'autres élèves les aidaient à bien structurer les idées. Ainsi, les équipes étaient plus équilibrées. L'enseignante-participante 1 a également observé un effet positif au niveau de l'engagement des élèves ayant des besoins particuliers. Elle a créé des groupes de besoins en regroupant ensemble les élèves les plus faibles et les élèves ayant des besoins particuliers. Ils étaient plus engagés dans la tâche et se décourageaient moins rapidement face à la tâche de création : *je pouvais alors les aider davantage. Ils étaient plus engagés dans la tâche, car j'étais à proximité et à l'écoute de leurs besoins.*

5.3.3 Effets négatifs

Pour les enseignantes-participantes 2 et 3, les effets ont plutôt été négatifs sur le climat de classe et sur l'engagement des élèves. Tout d'abord, les élèves ont très mal réagi lorsque l'enseignante 3 leur a annoncé leur équipe. Elles les avaient regroupés selon leurs habiletés sociales. Les élèves étaient révoltés, car ils voulaient choisir leur équipe. Le climat de classe était alors très agité; les élèves parlaient tous en même temps et criaient. C'est une pratique inhabituelle pour ces élèves puisqu'ils choisissent habituellement eux-mêmes leur équipe: *ça vraiment été un défi pour moi, parce que*

j'ai des élèves qui étaient fâchés. Ils étaient vraiment fâchés contre moi. L'utilisation du dispositif regroupement des élèves a donc causé une certaine désorganisation du climat de classe.

De ce constat découle le deuxième effet négatif de ce dispositif ; il y a eu moins d'engagement de la part des élèves. Les élèves ne pouvaient pas travailler avec leurs amis, alors ils ont décidé de ne pas ou très peu travailler. Ils allaient voir leurs amis dans les autres équipes. De plus, dans les groupes qui avaient été jumelés selon leurs habiletés sociales, certains élèves ont refusé de travailler avec les coéquipiers qui leur avaient été attribués. Ils disaient qu'ils ne s'entendaient pas : *Ils se sont plus désengagés. [...] On veut pas travailler avec ces élèves.* Par ailleurs, lors du jumelage en triade élèves fort-moyen-faible, les 2 enseignantes-participantes ont remarqué que cela avait un effet négatif sur l'engagement de certains élèves ayant des besoins particuliers. Cela pouvait se traduire par un désengagement face à la tâche chez les élèves plus faibles. Ils ne participaient plus, ou pire encore, ils allaient déranger les autres équipes. C'était alors les élèves plus forts qui faisaient le travail seul : *certaines semblaient dépassés par la vitesse du plus rapide lorsque l'écart était un peu plus grand au niveau des forces.* Dans la section suivante, nous tenterons d'expliquer les causes de ces résultats.

5.3.4 Difficultés rencontrées

Comme nous avons pu constater dans le paragraphe précédent, l'application de ce dispositif a causé des difficultés aux enseignantes-participantes. Ces dernières ont principalement éprouvé des difficultés lors de la formation des équipes et du jumelage des élèves. Elles désiraient faire des équipes équilibrées afin de résoudre les

difficultés des élèves à trouver des idées, à structurer leurs idées et à rester concentrés. Ainsi, elles devaient tenir compte de plusieurs paramètres : le niveau académique, le comportement, l'entente et les habiletés sociales. Cela s'est révélé être un vrai casse-tête pour certains groupes. D'ailleurs, l'enseignante 1 nous l'a indiqué: *j'ai tenté de regrouper les élèves selon leur comportement et leur niveau de créativité. Toutefois, je suis mal parvenue à les regrouper correctement. Certaines équipes fonctionnaient bien et semblaient bien équilibrées [...] D'autres équipes fonctionnaient mal. Plusieurs élèves très excités étaient regroupés ensemble.* Les enseignantes-participantes 2 et 3 ont également rencontré une autre difficulté, c'est-à-dire la non réceptivité des élèves lors de l'imposition des équipes. Cela peut s'expliquer par le fait que ces deux enseignantes-participantes ont testé ce dispositif très tard dans l'année, alors que l'enseignante-participante 1 l'a fait tôt dans l'année. Ainsi, la réaction des élèves peut s'expliquer par le fait que depuis le début de l'année, ils avaient été habitués de choisir leurs coéquipiers. En outre, ces résultats démontrent l'importance de varier les façons de regrouper les élèves lors de la formation des équipes tout autant que de varier les méthodes d'enseignement, comme Massé et Caron le suggèrent. Les enseignantes-participantes 2 et 3 auraient donc intérêt à varier leur façon de faire les équipes et à ne pas s'en tenir qu'à une seule façon de faire en tout temps puisque cette façon de faire engendre une rigidité chez les élèves surtout chez ceux avec des besoins particuliers.

5.3.5 Fréquence d'utilisation du dispositif regroupement des élèves

Les enseignantes-participantes ont noté à 76% des effets positifs lors de l'utilisation du regroupement des élèves. Ce pourcentage se répartit de la manière suivante: 35% d'effets positifs sur le climat de classe et 41% d'effets positifs sur l'engagement des élèves. Ces résultats quantitatifs doivent être nuancés par les résultats des données qualitatives. Certaines données confirment les effets positifs, mais d'autres font

davantage ressortir les effets négatifs de ce dispositif. En effet, une enseignante-participante dénote des effets positifs sur le climat de classe, notamment un climat de travail plus calme et moins agité lorsque les élèves étaient regroupés selon leur force en créativité et pour structurer leurs idées (fort-moyen-faible). De plus, cette même enseignante-participante a noté que les élèves étaient plus engagés dans leur tâche de création lorsqu'elle les regroupait en triade (fort-moyen-faible).

Lors de l'entrevue semi-dirigée et dans les questionnaires courts, les deux autres enseignantes-participantes nous ont révélé que ce dispositif avait eu des effets négatifs sur le climat de classe et sur l'engagement des élèves. L'analyse des résultats fait émerger le chiffre de 14,6% d'effets négatifs. Elles ont noté que les élèves réagissaient très mal à l'imposition d'équipes. Le climat de classe devenait très agité. De plus, lors du travail en équipe, les élèves se désengageaient et refusaient de travailler avec des coéquipiers qu'ils n'avaient pas choisis. Ainsi, même si les effets positifs semblent prépondérants dans les données quantitatives, il ne faut pas négliger l'importance des effets négatifs tels que relatés par les données qualitatives. Ces effets négatifs peuvent être expliqués par le fait que certains paramètres n'ont pas été pris en compte lors de la mise en place de ce dispositif. En effet, Caron (2008 cité dans Rousseau, 2015) suggère quelques conseils lors de la formation de regroupements d'élèves: s'assurer que les élèves jumelés s'entendent bien et déterminer une durée limitée à quelques semaines pour la composition des équipes.

L'utilisation de sociogrammes aurait pu être judicieuse dans le cadre de cette recherche. Le sociogramme est un outil qui « permet d'analyser les liens sociaux qui unissent les membres d'un groupe (préférences, rejets et réciprocités).» (Gaudreau,

2017, p. 90.) Le sociogramme est très utile pour former des équipes puisque l'enseignant peut tenir compte des préférences des élèves tout en respectant les objectifs pédagogiques qu'il s'est fixés. (Gaudreau, 2017). En art dramatique, le sociogramme permet non seulement de former des équipes, mais aussi de connaître les élèves les plus populaires. L'enseignant peut alors solliciter davantage leur collaboration, par exemple lors des démonstrations et influencer positivement la participation du groupe. D'autant plus que les enseignants en art dramatique ont beaucoup de groupes, qu'ils les voient seulement une fois par semaine et qu'ils n'ont pas toujours le temps de tous bien les connaître et d'observer les affinités qu'ils entretiennent avec leurs pairs. Cela aurait pu leur permettre de faire des regroupements plus judicieux.

L'analyse des entrevues semi-dirigées nous a permis de trouver les facteurs expliquant les effets négatifs de ce regroupement. Une des enseignantes-participantes a utilisé le dispositif regroupement des élèves en les regroupant selon le critère des habiletés sociales. Ce critère n'a pas été recommandé dans le devis de recherche. Il s'agissait plutôt de regrouper les élèves selon quatre types de regroupement: groupe de besoins, tutorat, triade et groupe d'intérêts. Ce type de regroupement non conforme au devis de recherche a fait émerger des situations conflictuelles entre les élèves. À cette difficulté s'ajoute le fait que les élèves avaient pu déterminer leur équipe eux-mêmes depuis le début de l'année. Cette imposition de partenaires de travail au mois de mars n'a pas été bien accueillie par les élèves des enseignantes-participantes 2 et 3. Ce qui ne fut pas le cas de l'enseignante-participante 1 qui avait établi cette façon de faire dès le mois d'octobre. Ces faits expliquent en partie les effets négatifs relatés dans les outils de consignation.

Par ailleurs, ce dispositif pourrait être bonifié par la formation de tuteurs. Certains chercheurs dont Morris, Tyler et Perney (2003 dans Dubé) prônent l'importance de la formation des tuteurs. Nous devons convenir que dans cette intervention, le tutorat n'a pas été appliqué dans les conditions maximales. En effet, nous n'avons pas utilisé toutes les étapes du tutorat préconisées par Mastropieri et Scruggs (1993) et les tuteurs n'ont pas reçu préalablement une formation. Néanmoins, un regroupement à trois élèves serait plus favorable que le tutorat individuel. Les études de Vukelich, Justice et Han (2013), de Hardling et al. (2012) et Dubé, Ouellet et Moldoveanu (2016) attestent que le tutorat en petits groupes est plus efficace, en raison de la richesse des interactions entre les pairs. Les résultats auraient pu être différents si les enseignantes avaient pris le temps de former les élèves tuteurs afin que ces derniers puissent vraiment être aptes et outillés pour aider leurs pairs. La faute incombe à la chercheuse qui, lors de son devis de recherche, n'a pas tenu compte de ces aspects et de la nécessité de bien informer ses enseignantes-participantes à ce sujet.

Cependant, on peut attribuer le haut taux d'effets positifs de ce dispositif en le reliant aux problèmes de création. En effet, deux des enseignantes-participantes ont utilisé ce dispositif en créant un groupe de besoins et des triades d'élèves fort-moyen-faible. Elles ont relevé que les élèves étaient plus engagés dans la tâche et avaient une meilleure structure de leur création. Nous pouvons donc conclure que ce dispositif peut contribuer à l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers, dépendamment de la manière dont les critères de regroupement sont utilisés. Il est également important de ne pas perdre de vue que les regroupements doivent être variés. Dans le cas où les élèves en difficulté seraient toujours regroupés en groupe de besoins, cela aurait l'effet inverse de ce que nous recherchons. Ces élèves pourraient se sentir exclus et catégorisés. Nous retenons donc que ce dispositif peut faciliter

l'intégration scolaire, mais qu'il doit être utilisé avec des paramètres réfléchis et bien définis.

Dans cette section portant sur le dispositif visant à regrouper les élèves, nous pouvons conclure que ce dernier a engendré des effets positifs et négatifs. Il s'agit d'effets positifs sur le climat de classe et sur l'engagement des élèves ayant des besoins particuliers lorsque ces derniers sont regroupés en groupe de besoins. En ce qui concerne les effets négatifs, nous notons un climat de classe plus agité et un désengagement des élèves autant des élèves en général que des élèves ayant des besoins particuliers, lorsque ces derniers sont regroupés selon leurs habiletés sociales. Nous relevons également que la principale difficulté découle de la manière de faire les jumelages. Ce constat fait état de l'importance de tenir compte et de réfléchir à la manière d'anticiper les jumelages afin de faire des équipes équilibrées selon le contexte d'apprentissage.

5.4 Dispositifs de différenciation les moins utilisés

Dans cette section, il sera question des dispositifs de différenciation qui ont été très peu utilisés lors de l'expérimentation. Ils seront traités en ordre décroissant d'importance. Ainsi, nous débuterons avec l'utilisation de l'enseignement explicite de la structure dramatique ou de la démarche de création. Puis, nous poursuivrons avec la sensibilisation des élèves aux habiletés sociales nécessaires au bon travail d'équipe et nous terminerons avec le choix du thème de création, la simplification de la tâche de création et l'utilisation des aides technologiques.

5.4.1 Enseignement explicite de la démarche de création et/ou de la structure dramatique

Plusieurs chercheurs, dont Bissonnette et al. ainsi que Massé insistent sur l'importance de varier les stratégies d'enseignement, en tout temps, mais d'autant plus lors de la différenciation pédagogique, puisque cela consiste à répondre le plus possible aux besoins de tous les élèves de la classe. Ainsi, varier ses stratégies d'enseignement permet d'atteindre un plus grand nombre d'élèves. De plus, Bissonnette, Richard, et Bouchard (2010) avancent que l'enseignement explicite est une stratégie d'enseignement efficace. Dans le cadre de cette expérimentation, ce dispositif de différenciation a été utilisé pour expliquer la structure dramatique ou pour enseigner la démarche de création. Les enseignantes-participantes avaient le choix entre les deux: enseigner la structure dramatique ou la démarche de création en utilisant l'enseignement explicite. Étant donné qu'il existe différentes manières de faire de l'enseignement explicite avec des étapes qui diffèrent légèrement, nous avons opté, aux fins de ce projet, pour 5 étapes, c'est-à-dire : 1) les buts; 2) le rappel des connaissances antérieures; 3) le modelage; 4) la pratique dirigée et; 5) la pratique autonome.

L'étape des buts consiste à rappeler aux élèves les buts ou les objectifs de l'activité et le niveau de performance attendu. À titre d'exemple, la structure dramatique permet de créer une histoire cohérente et l'enseignant s'attend à ce que les élèves soient capables de créer une histoire cohérente qui inclut tous les éléments de la structure dramatique. L'étape 2 consiste à questionner les élèves sur leurs connaissances antérieures de la structure dramatique ou de la démarche de création : l'enseignant peut faire un lien avec le schéma narratif vu en français. Lors de l'étape du modelage, l'enseignant présente un exemple et explique les notions. Il verbalise les actions, les réflexions et les stratégies qu'il utilise. Pour le faire, il crée une histoire devant ses

élèves en respectant bien tous les éléments de la structure dramatique. Il pose également des questions aux élèves. L'étape 4, la pratique dirigée, se déroule lorsque les élèves travaillent en équipe et qu'ils tentent d'appliquer ce qu'ils viennent d'apprendre. L'enseignant leur donne de la rétroaction et évalue leurs performances de façon formative afin de voir où se trouvent les difficultés. Par exemple, cela pourrait être de créer une histoire en équipe de deux ou encore avec toute la classe. La dernière étape de la pratique autonome consiste à faire travailler l'élève seul afin qu'il puisse mettre en pratique de façon individuelle ou en équipe sans le soutien de l'enseignant ce qu'il vient d'apprendre. L'enseignant peut, si cela convient, évaluer de façon sommative les acquis de l'élève. L'enseignant doit également l'amener à prendre conscience des apprentissages qu'il a faits et à s'autoévaluer.

Les résultats de ce dispositif ne sont pas concluants. D'une part, lorsque l'on observe la fréquence d'utilisation, on remarque qu'il a été utilisé autant de fois que le dispositif de regroupement des élèves. L'observation plus spécifique nous indique que l'enseignante-participante 3 a utilisé beaucoup ce dispositif (seize fois). Les données quantitatives sont donc complètes, mais il n'y a aucune trace qualitative des effets qu'elle a remarqués étant donné qu'elle n'a pas complété tous les questionnaires quotidiens courts. Ainsi, les données qualitatives ne sont donc pas très nombreuses puisque l'enseignante-participante 2 n'a pas du tout utilisé ce dispositif. Toutefois, une autre source de données qualitatives provient de l'enseignante-participante 1, c'est-à-dire la chercheure. Il s'agit de quatorze traces liées à des données qualitatives. Nous tenons à rappeler que les enseignantes-participantes n'étaient pas tenu d'utiliser tous les dispositifs. Ainsi, ce faible taux d'utilisation nous indique un certain malaise à l'égard de ce dispositif.

Néanmoins, nous pouvons tout de même avoir un aperçu des résultats, même partiels. Nous pouvons remarquer que le dispositif de l'enseignement explicite a eu des effets positifs sur l'engagement des élèves. L'enseignante-participante 1 a observé que les élèves semblaient plus engagés lors de la tempête d'idées (étape 1 de la démarche de création). Les élèves étaient plus actifs et stimulés. Ils manifestaient plus de créativité. De plus, elle a noté que les élèves semblaient comprendre et saisir davantage l'importance et l'utilité de cette étape. (étape 1: tempête d'idées). En ce qui a trait aux élèves ayant des besoins particuliers, l'utilisation d'un canevas avec pictogrammes, lors de l'enseignement explicite de la structure dramatique, a permis de les rassurer : *l'enseignement explicite de la structure dramatique a rassuré et permis à des élèves en classe ressource et en régulier du gr.25 de faire des liens entre les notions du schéma du récit en français et la structure dramatique. Ils étaient plus impliqués lors de l'écriture du canevas.* Ce dispositif ne semble pas avoir entraîné d'effets négatifs sur les élèves.

Cependant, au niveau des enseignantes, deux enseignantes-participantes ont observé que ce dispositif exigeait beaucoup de temps, surtout si l'on veut bien respecter chaque étape de l'enseignement explicite. Cette remarque est d'autant plus pertinente, car la majorité des enseignants en art dramatique voit leurs élèves une seule fois par semaine. Ainsi, cela ne laisse pas beaucoup de temps, étant donné qu'une étape peut s'échelonner sur dix semaines.

5.4.1.1 Fréquence du dispositif de l'enseignement explicite

L'enseignement explicite a été utilisé à 18,8% par les enseignantes-participantes. Ce taux d'utilisation doit être expliqué. Nous avons des entrées de données quantitatives de l'enseignante-participante 1 et 3 en ce qui concerne l'enseignement explicite. Toutefois, seule l'enseignante-participante 1 a des entrées de données qualitatives concernant l'enseignement explicite. Ainsi, les effets positifs de 68,3% de l'enseignement explicite, dont 45,7% sur l'engagement des élèves et 22,6% sur le climat de classe doivent être nuancés. Ces résultats confirment les effets positifs relevés dans les données quantitatives.

Au niveau de l'engagement des élèves, les effets positifs observés positifs étaient plus d'engagement de la part des élèves lors de l'utilisation de la démarche de création. Ils étaient plus stimulés et actifs. Il en va de même pour les élèves ayant des besoins particuliers. Ils semblaient plus rassurés et plus confiants face à la tâche. L'utilisation de pictogrammes lors de l'enseignement explicite de la structure dramatique et la pratique guidée semble leur avoir donné le goût de s'investir davantage dans la tâche. Nous avons pu constater que l'enseignante-participante 3 a utilisé seize fois ce dispositif, mais il n'y a aucune donnée qualitative provenant des questionnaires courts. De plus, lors de l'entrevue semi-dirigée elle avait fait des observations positives, mais partielles.

Ces résultats vont dans le même sens que ceux de Girard-Tremblay (2015). En effet, l'étude de Girard-Tremblay nous démontre que les trois enseignants-participants de sa recherche utilisaient peu l'enseignement explicite, soit dans une proportion de 5%, et

ce, dans un contexte d'enseignement au primaire en classe ordinaire, dans un milieu pluriethnique et défavorisé. Ces résultats vont à l'encontre des données probantes de Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. et Bouchard, C. (2010) qui stipulent que l'enseignement explicite favorise l'apprentissage des élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Massé dans Rousseau (2015) réitère que la pratique guidée et la pratique autonome contenues dans l'enseignement explicite (étapes) favorisent l'apprentissage des élèves en donnant de la rétroaction au fur à mesure et en leur permettant de consolider leurs apprentissages. Cette stratégie d'enseignement est favorable aux élèves ayant des besoins particuliers, ce qui favorise leur intégration. Selon Massé;

[...] différentes stratégies d'enseignement favorisent la réussite de l'inclusion scolaire d'élèves ayant des besoins particuliers. Ces stratégies facilitent la différenciation des apprentissages et la construction d'une classe axée sur l'élève. (Massé dans Rousseau, 2015, p.423).

Malheureusement, nous pouvons constater que cette pratique est peu utilisée par les enseignants, peu importe leur niveau d'enseignement ou leur spécialité, et ce, malgré un certain succès au niveau des effets. Notre recherche nous indique que l'utilisation de l'enseignement explicite a eu 68,6% d'effets positifs. Toutefois, nous aimerions nuancer ces chiffres. Ce résultat optimiste se doit d'être mis en relation avec un taux de 22,6% n'ayant aucun effet et de 8,6% d'effets négatifs observés. Ainsi, nous ne pouvons conclure que l'utilisation de l'enseignement explicite a eu un certain effet positif sur le climat de classe et sur l'engagement des élèves. Nous nous sommes penchés sur les causes expliquant ce résultat. Tout d'abord, nous aimerions rappeler qu'une des enseignantes-participantes a mis en place ce dispositif, mais qu'elle n'a pas complété toutes les grilles d'observation et les questionnaires courts. Suite à l'étude des entrevues semi-dirigées, nous avons constaté que la compréhension de

l'enseignement explicite n'était pas acquise par toutes les enseignantes-participantes. Girard-Tremblay fait état du même phénomène dans sa recherche (2011). Les enseignants-participants de son étude n'avaient pas tous la même compréhension de l'enseignement explicite. Lors des entrevues semi-dirigées, les enseignantes-participantes de notre recherche ont semblé avoir une compréhension partielle quant à la compréhension et à l'application des étapes de l'enseignement explicite. Les exemples d'utilisation étaient flous et non conformes à ce qui avait été recommandé lors des rencontres collectives préparatoires. Ainsi, elles nous ont indiqué qu'elles trouvaient que cette stratégie d'enseignement prenait beaucoup de temps et qu'elle était très complexe. Par ailleurs, le fait que l'enseignement explicite ait été utilisé par l'enseignante-participante 3 en mi-année a pu influencer les résultats. Il serait bien de porter notre réflexion sur la possibilité d'enseigner explicitement la structure dramatique ou la démarche de création en début d'année et en début de chaque cycle. Ce qui n'a pas été le cas dans ce projet-ci. De plus, lors de la dernière rencontre collective, une enseignante-participante a signifié que les élèves n'écoutaient pas et se désorganisaient lors de l'enseignement explicite. Elle a plutôt décidé de l'utiliser en petits groupes avec des groupes de besoins. Il semblerait encore ici que ce sont les problèmes de concentration et d'écoute des élèves qui ont émergé. Ce qui nous ramène à la première partie de ce chapitre ; la prédominance des problèmes de concentration et d'écoute des élèves. On revient donc à l'importance de la gestion de classe et de l'aménagement de l'environnement comme voie d'accès à la différenciation pédagogique, notamment à l'utilisation de l'enseignement explicite. Cette stratégie d'enseignement efficace aurait avantage à être maîtrisée et utilisée par les spécialistes en art dramatique. Tout comme Gauthier (2004) et Girard-Tremblay (2015), nous recommandons des activités de formation continue sur l'enseignement explicite afin de favoriser la réussite et l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers. De plus, ces formations favoriseraient une meilleure compréhension et une vision similaire de ce qu'est l'enseignement explicite.

5.4.2 Information et sensibilisation des élèves aux habiletés sociales nécessaires au bon travail d'équipe

Ce dispositif consiste à travailler les affects de tous les élèves, y compris les EHDAA, ainsi qu'à favoriser l'intégration et l'acceptation sociale. Il s'agit ici, entre autres, d'enseigner les compétences sociales. (Massé dans Rousseau, 2010). Étant donné que la principale problématique qui a été relevée par les enseignantes-participantes se rapporte aux habiletés sociales lors du travail en équipe, nous avons orienté ce dispositif dans cet axe. Plusieurs activités ont été proposées par les chercheurs afin de travailler les compétences sociales des élèves. (Winnebrenner, 2008; Saint-Laurent, 2002; Beauregard, 2000). Pour notre part, nous avons opté pour un jeu de rôles avec des personnages auxquels l'élève pouvait s'identifier. Il s'agit principalement de différents comportements que les élèves adoptent lors du travail en équipe. On les retrouve dans sept personnages-types : la famille Habilitus. Il s'agit d'un outil qui a été créé lors d'un groupe de développement au sein de la Commission scolaire des Affluents. Nous retrouvons dans cette trousse des explications et une démarche à suivre pour sensibiliser les élèves aux attitudes favorisant le travail d'équipe et la collaboration. Chaque personnage est expliqué et décrit : le Farceur, le Paresseux, le Patron, le Timide, etc. Dans le but d'avoir une certaine standardisation, nous avons suggéré une marche à suivre aux enseignantes-participantes (annexe M).

Ce dispositif a été utilisé par deux des enseignantes-participantes, soit l'enseignante 1 et 3. L'enseignante 3 n'a toutefois pas complété les questionnaires courts permettant de collecter les données qualitatives nécessaires à l'analyse des résultats. Ainsi, nous avons une seule source, soit l'enseignante 1, qui se trouve à être la chercheure. Cette dernière a utilisé ce dispositif conformément au cadre théorique. Elle a remarqué des effets positifs sur le climat de classe : plus de tolérance, plus de compromis de la part des coéquipiers, une meilleure compréhension des différences, plus d'empathie et plus de respect les uns envers les autres. Cela a également apaisé le climat de classe lors du travail en équipe et a permis un meilleur travail d'équipe. De plus, elle a

observé que les élèves ayant des besoins particuliers semblaient plus rassurés et soulagés suite à une discussion sur l'ouverture aux différences. Un fait intéressant est que l'enseignante-participante 2 a testé ce dispositif avec des groupes d'adaptation scolaire. Elle n'a pas pu tester ce dernier avec ses groupes d'expérimentation, car le temps d'expérimentation était trop court, suite aux imprévus précédemment cités. Les groupes d'adaptation scolaire ne faisaient pas partie de la recherche, car ils ne correspondaient pas aux critères de sélection retenus pour la conduite de cette recherche-action. Cependant, l'enseignante-participante a remarqué des effets positifs sur le climat de classe similaires à ceux de l'enseignante-participante 1.

5.4.2.1 Fréquence d'utilisation du dispositif sensibilisation aux habiletés sociales

Ce dispositif a été utilisé à 8,6% par les enseignantes-participantes. Pourtant des effets positifs ont été notés à 87,5%, de l'ordre de 43,8% d'effets positifs sur le climat de classe et de 43,8% sur l'engagement des élèves. Par souci d'objectivité, nous avons des réserves au sujet de ce résultat, puisque ce dispositif a été principalement utilisé par la chercheuse. Pour l'ensemble des enseignantes-participantes, il a été très peu utilisé. Par ailleurs, une des enseignantes-participantes a utilisé ce dispositif en le liant avec le regroupement des élèves. Elle a regroupé les élèves selon leurs habiletés sociales, en jumelant les élèves les moins habiles avec les élèves très habiles socialement. Ce qui a créé une certaine confusion dans les résultats. Nous avons fait le choix de classer les données de cette enseignante-participante dans le dispositif regroupement des élèves et non dans le dispositif sensibilisation aux habiletés sociales, puisqu'aucune donnée n'a été recueillie au sujet de la présentation d'un outil de sensibilisation au bon travail d'équipe : la famille Habilitus. Nous ne retrouvons aucune trace des effets d'une discussion sur les habiletés sociales. De plus, nous n'avions pas sélectionné le critère des habiletés sociales pour regrouper les élèves et

encore moins déterminer les facteurs qui définissent un élève habile socialement d'un autre élève moins habile. Nous faisons donc état de ces résultats en gardant en tête qu'il serait nécessaire d'approfondir ces données ou de mieux encadrer l'utilisation de ce dispositif.

Un autre facteur qui peut expliquer ce faible taux d'utilisation est la période de l'année dans laquelle ce dispositif a été utilisé. Pour l'enseignante-participante 1, cela a eu lieu en octobre (cycle I de la recherche-action). Dès lors, il semblait justifié de traiter des interactions sociales en début d'année avant que les travaux en équipe ne débutent réellement. Les enseignantes-participantes 2 et 3 avaient, pour leur part, la possibilité de tester ce dispositif au mois de mars. À leur avis, il était un peu tard pour sensibiliser les élèves quant au bon fonctionnement d'un travail en équipe, alors que l'année était déjà très avancée. Ainsi, nous croyons que la sensibilisation aux habiletés sociales devrait plutôt se faire en début d'année scolaire et être maintenue par des rappels constants tout au long de l'année.

Les spécialistes recommandent que ces programmes soient implantés sur une base de prévention universelle (pour tous les élèves de la classe), que ces activités soient incluses dans le curriculum régulier et que, pour les élèves présentant des problèmes d'adaptation, ces enseignements s'accompagnent de soutien individuel, d'objectifs individualisés et de plan de modification de comportement incluant le renforcement des habiletés visées. (Gaudet et Breton, 2009; Schoenfeld, Rutherford, Gable et Rock dans Rousseau, 2015, p. 430).

Ce constat, pouvant expliquer la faible utilisation de ce dispositif, doit nous permettre d'approfondir notre réflexion sur la place que nous souhaitons accorder à l'enseignement, à l'ouverture, à la différence et à la tolérance. Dans la visée où nous

souhaitons favoriser l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers, il serait primordial de s'en préoccuper. En effet, selon Massé dans Rousseau « l'acceptation sociale représente l'une des conditions essentielles de réussite de l'inclusion scolaire. » (Massé dans Rousseau, 2015, p. 423). De plus, nous pensons que l'art dramatique est une discipline qui permet d'ouvrir les esprits et d'engager un dialogue sur la différence. Par la nature même de la discipline, les jeux de rôle, le travail de coopération et les discussions s'intègrent bien au contenu disciplinaire. Il serait intéressant de retravailler l'outil de la famille Habilitus ou d'adapter des outils de sensibilisation déjà existants au contexte d'enseignement de l'art dramatique au secondaire deuxième cycle.

5.4.3 Choix du thème de création par les élèves

Un autre dispositif qui a été peu utilisé est le dispositif de différenciation du contenu: le choix du thème de création. Pour ce faire, les élèves avaient trois choix de thème à partir duquel ils pouvaient inventer leur histoire. Les effets positifs observés sont que les élèves sont plus engagés et plus investis dans leur tâche. *J'ai observé qu'ils se sentaient plus interpellés et investis dans ce projet.* Selon McQuarries et McRae (2010), donner la possibilité aux élèves de travailler selon leurs champs d'intérêts et leurs goûts permet d'avoir un meilleur engagement face à la tâche. Toutefois, ce dispositif a été très peu utilisé. Seulement l'enseignante-participante 1 l'a utilisé sept fois.

5.4.3.1 Fréquence du dispositif choix du thème

Ce dispositif a été peu utilisé par les enseignantes-participantes : 4,3% de fréquence d'utilisation. Les effets positifs observés concernaient uniquement l'engagement des élèves. Ils sont de 75%. Étant donné la faible fréquence d'utilisation (sept entrées de données), nous préférons être prudents quant à l'analyse des effets. Les données qualitatives révèlent que les élèves sont plus engagés dans la tâche et qu'ils s'investissent davantage dans le travail de création lorsqu'ils ont pu choisir le thème et/ou le genre. Ce qui coïncide avec les résultats quantitatifs. Ces résultats, malgré le faible taux d'utilisation concordent également avec les études de McQuarries et McRae (2010). Selon leur analyse du projet de recherche sur l'implantation de pratiques efficaces en différenciation pédagogique, une des conclusions est qu'offrir des choix aux élèves rehausse leur sens des responsabilités à l'égard de leur apprentissage et encourage à maintenir leur engagement à la tâche. Ainsi, il serait intéressant de sensibiliser davantage les enseignants en art dramatique sur l'importance de donner des choix dans les thèmes de travail. Cela peut se concrétiser en donnant le choix entre deux textes que les élèves auront à interpréter ou qu'ils puissent avoir quelques choix dans leur thème de création. Suite à l'analyse des résultats, nous avons noté qu'aucune enseignante-participante n'a rencontré de difficultés lors de l'utilisation de ce dispositif. Elles ont également intégré cette pratique dans leur enseignement pour l'année 2018-2019. Ce dispositif, qui est davantage de l'ordre de la flexibilité pédagogique, gagnerait à être plus utilisé par les spécialistes en art dramatique.

5.4.4 Simplification ou réduction de la tâche d'écriture

Le dispositif de différenciation du contenu consiste à simplifier ou à réduire la tâche d'écriture. Dans la tâche de création, cela a pu être de permettre aux élèves ayant des

besoins particuliers d'écrire des mots-clés de la création ou des courtes phrases au lieu de phrases complexes. Toutefois, tous les éléments de la structure dramatique devaient être présents. De plus, le format et le contenu de la feuille sur laquelle les élèves choisissaient de travailler pouvaient être différents selon leurs besoins. Ainsi, le format pouvait être de onze par quatorze, pour les élèves ayant des besoins particuliers, afin que les éléments soient écrits en caractère plus gros et que des pictogrammes associés à chaque étape de la structure dramatique soient inclus. Les résultats pour ce dispositif ne sont pas concluants, car ce dispositif a seulement été utilisé sept fois par les enseignantes-participantes 1 et 2. Nous ne sommes donc pas en mesure de déterminer les effets positifs et négatifs sur le climat de classe et sur l'engagement des élèves, puisque les enseignantes-participantes ne se sont pas attardés à décrire les effets de ce dispositif dans les questionnaires courts. En effet, rappelons que ces dernières se questionnaient davantage sur les dispositifs qui avaient le plus d'effets positifs sur le climat de classe et sur l'engagement des effets. Ainsi, il se peut que ce dispositif puisse avoir eu des effets positifs moins remarquables que d'autres. Ce qui expliquerait le faible nombre d'entrées pour ces données qualitatives. D'ailleurs, il sera intéressant dans la partie analyse de nous attarder sur les raisons qui expliquent cette fréquence peu élevée d'utilisation de ce dispositif.

5.4.4.1 Fréquence d'utilisation du dispositif réduction ou simplification de la tâche

Le dispositif réduction de la tâche a été utilisé à 4,3%. On note des effets positifs de 57,1% sur l'engagement des élèves et de 42,9% n'ayant aucun effet. Nous pouvons expliquer ce faible taux d'utilisation par le fait que les enseignantes-participantes se sentaient mal à l'aise de réduire ou de simplifier la tâche sans que cela n'affecte les critères d'évaluation. Lors des entrevues semi-dirigées, les enseignantes-participantes nous ont révélé que cet aspect ne semble pas bien compris ni maîtrisé. Elles

semblaient insécurisées par le fait de changer les contraintes de travail afin de favoriser la réussite de certains élèves (différencier le contenu). Il est vrai que même dans le milieu scolaire, il existe un certain flou concernant l'évaluation modifiée et l'adaptation des exigences. Ces constatations avaient déjà été relevées dans l'étude de Tapin (2015). En effet, elle avait observé que les enseignants en éducation physique avaient de la difficulté à évaluer les élèves ayant des difficultés. « Les analyses suggèrent que les enseignants d'EPS aient de la difficulté à évaluer de façon équitable. » (Tapin, 2015, p. 86). Il en va de même pour les enseignantes-participantes de cette recherche. Elles ont préféré se tourner vers d'autres dispositifs qui les mettaient plus en confiance. Nous recommandons donc que les enseignants puissent avoir davantage accès à de la formation continue quant à la différenciation pédagogique afin de bien comprendre la flexibilité pédagogique, les mesures d'adaptation et la modification telles que précisées dans le chapitre II. De plus, il serait important que les spécialistes en art dramatique au secondaire puissent bénéficier d'exemples concrets liés à leur discipline afin de pouvoir mieux appliquer les principes d'adaptation et de modification de l'évaluation.

5.4.5 Utilisation des aides technologiques dans le cours d'art dramatique

Enfin, le dernier dispositif à avoir été peu utilisé est un autre dispositif de différenciation du contenu : l'utilisation des aides technologiques. Il s'agissait de permettre l'utilisation des aides technologiques tels que les ordinateurs pourvus de logiciels soutenant l'apprentissage des élèves EHDAA. Une démarche et des conseils étaient suggérés aux enseignantes-participantes afin de bien appliquer ce dispositif (annexe N). Il était proposé notamment de vérifier les plans d'intervention ou plans d'aide des élèves, de demander aux élèves dont le plan d'intervention ou le plan d'aide préconisait l'utilisation de logiciels tels que WordQ, Antidote, Lexibook d'amener leur ordinateur en classe lorsqu'il y avait une tâche d'écriture, de mettre sur

des clés USB ou sur un autre système de sauvegarde (ex.: icloud) les documents de travail afin que les élèves puissent les utiliser sur leur ordinateur, etc. L'utilisation des ordinateurs et des logiciels d'aide pour les élèves ayant des problèmes d'apprentissage n'a pas été un dispositif très utilisé. En fait, ce dispositif a été le moins utilisé par les enseignantes-participantes. Les enseignantes-participantes 1 et 3 l'ont utilisé trois fois à eux deux. Les résultats ne peuvent donc pas être tenus en compte. Néanmoins, les raisons qui expliquent ce faible taux d'utilisation ont pu être mises en lumière lors des entrevues semi-dirigées. Elles seront d'ailleurs abordées dans la section suivante.

5.4.5.1 Fréquence d'utilisation du dispositif des aides technologiques

Le taux d'utilisation des aides technologiques est de 1,9%. Ce qui est en concordance avec les résultats des données qualitatives présentés précédemment. En effet, les enseignantes-participantes ont noté peu d'effets positifs de ce dispositif. Lorsque l'on analyse leurs réponses, nous constatons que ce dispositif n'apporte aucun changement au niveau du climat de classe ou sur l'engagement des élèves. Les enseignantes-participantes nous rapportent même les nombreuses difficultés occasionnées par l'utilisation des ordinateurs. Ce résultat est surprenant d'autant plus que le milieu scolaire prône beaucoup l'utilisation des aides technologiques. Ce moyen est dans la majorité des plans d'intervention des élèves ayant des besoins particuliers. De plus, l'utilisation de ce type d'outil en milieu scolaire est préconisée depuis plusieurs années. « Selon de nombreux professionnels de l'éducation, les élèves qui les utilisent efficacement et avec un accompagnement pédagogique approprié non seulement obtiennent de meilleurs résultats scolaires, mais ils sont plus motivés à l'école et ont une plus grande confiance en eux. » (Fitzgerald, Koury et Mitchem, 2008; Iskander, 2009 Massé dans Rousseau, 2015, p. 438).

Nous avons relevé les causes de cette sous-utilisation dans les propos des enseignantes-participantes, et ce, lors des entrevues semi-dirigées. L'inaccessibilité des ordinateurs pour les élèves est un motif abordé lorsqu'il est question des ordinateurs (aide-techno). La gestion de leur utilisation et de leur transport s'avère fastidieuse. En effet, le fait d'aller chercher les ordinateurs, de les démarrer et d'enregistrer les documents devient très souvent une aventure qui exige beaucoup de temps et d'énergie aux enseignantes. De plus, étant donné que les élèves doivent aller emprunter les ordinateurs à la bibliothèque à chaque fois qu'ils en ont besoin, cela occasionnait le retard des élèves dans les cours. De plus, les enseignantes-participantes ont observé que les élèves ne voulaient pas aller les chercher ni les utiliser. Ainsi, ils oubliaient d'aller les chercher ou ils arrivaient en retard au cours pour ce motif. Par ailleurs, une enseignante-participante nous a rapporté que les ordinateurs ne fonctionnaient pas bien, qu'ils n'étaient pas toujours libres et qu'ils étaient souvent déchargés. Pour toutes ces raisons, certaines enseignantes-participantes ne les ont pas utilisés du tout. Toutefois, cette donnée pourrait varier d'une école à l'autre puisque seulement deux écoles ont participé à l'expérimentation. Selon les écoles, les fonctionnements sont différents en ce qui a trait à l'utilisation et la maintenance des ordinateurs.

Néanmoins, la faible utilisation des aides technologiques a aussi été constatée lors de la recherche de Paré (2011, p.182, 183.) En effet, les enseignants ayant participé à cette étude ont peu fréquemment utilisé les dispositifs liés aux aides technologiques, qu'il s'agisse d'offrir des textes enregistrés ou lus, de présenter une tâche sur l'ordinateur ou d'offrir la possibilité à l'élève de présenter sa réponse à l'aide de

l'ordinateur et de ses logiciels. Elle conclut que ces pratiques de différenciation sont peu répandues.

Nous croyons que le milieu scolaire devrait se questionner sur le fonctionnement, l'entretien et l'accessibilité des aides technologiques pour les élèves ayant des besoins particuliers. De plus, nous croyons que des formations en ce qui a trait à l'utilisation des logiciels, notamment pour l'enregistrement de textes audio ou de logiciels d'écriture seraient nécessaires pour les enseignants en art dramatique. Idéalement, ces formations devraient être données par l'orthopédagogue de l'école ou par le biais d'une formation de la commission scolaire. Les orthopédaugues pourraient également apporter un soutien aux élèves concernés en classe d'art dramatique et quelques portables pourraient être fournis aux enseignants d'art dramatique. Ces ordinateurs pourraient rester dans leur classe ce qui réglerait en partie les problématiques d'utilisation et d'accessibilité aux portables.

5.5 Sous-objectif 1: le choix des dispositifs en lien avec les problèmes ciblés

À la suite de l'interprétation et de l'analyse des données, nous pouvons tirer des conclusions en ce qui concerne le sous-objectif 1 (p.13), soit le choix des dispositifs en lien avec les problèmes ciblés. Après analyse, nous avons fait le constat que les dispositifs ont été en majorité utilisés pour améliorer les problèmes de climat de classe. En effet, les classes ciblées étaient des classes bavardes, des classes où il y avait de l'inattention ou un manque de concentration et des classes où les élèves passaient des commentaires inutiles ou perdaient leur temps lors du travail en équipe. Ainsi, l'aménagement de la classe et les outils de concentration ont été grandement

utilisés pour répondre à ces problématiques. Mais certaines enseignantes-participantes ont également utilisé le regroupement d'élèves pour tenter de régler ces problématiques. Un fait notable est que les enseignantes-participantes ont été moins préoccupées par les problèmes reliés directement à la compétence créer: trouver des idées, rester avec la proposition de départ, organiser ses idées, etc. Pouvons-nous conclure que les élèves au secondaire du premier cycle n'éprouvent pas de difficulté à ce sujet ? Nous pouvons plutôt nuancer nos propos en précisant que les problèmes de gestion de classe sont tellement prédominants que les enseignantes n'ont pas le temps de s'attarder beaucoup aux autres problèmes, notamment ceux liés à la création. Pourtant, lors de l'étape de la planification de la recherche-action (cycle I), les problèmes que nous avons ciblés avaient bien été confirmés par les enseignantes-participantes. La justification se trouve peut-être dans l'ampleur des difficultés de gestion de classe ou dans l'impact positif plus immédiat des dispositifs d'aménagement de l'environnement et des outils de concentration.

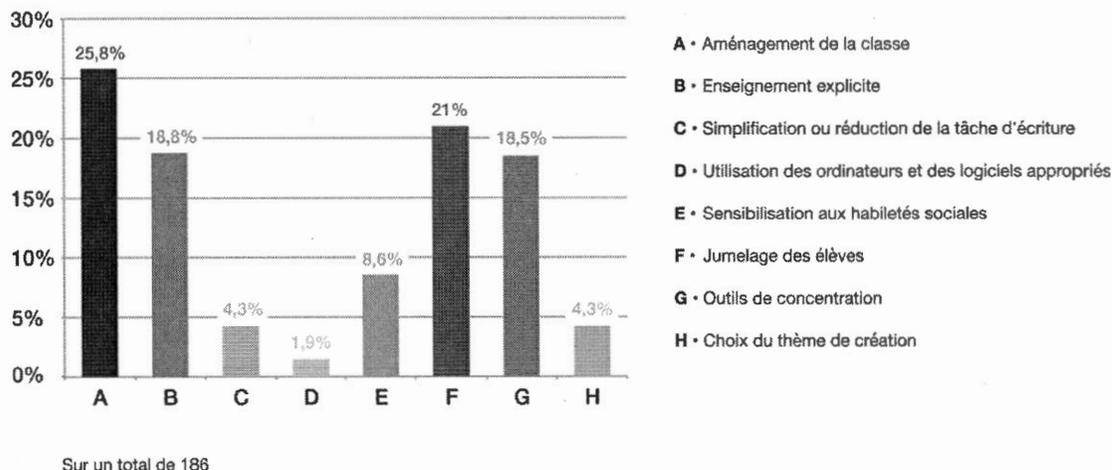
Un autre problème constant qui a été relevé est lié à la gestion des habiletés sociales. Le fait de travailler en équipe en tout temps entraîne forcément des frictions et des mésententes entre les élèves. Le dispositif regroupement des élèves et l'outil la famille Habilitus, ayant pour principal objectif de développer les habiletés sociales, ont été utilisés pour remédier à ce problème. À la base, le regroupement des élèves n'avait pas été pensé dans le cadre de cette recherche pour travailler les habiletés sociales. Comme nous avons vu précédemment, les enseignantes-participantes avaient la possibilité de regrouper leurs élèves selon différents critères, notamment par groupes de besoins, groupes d'intérêts en dyade (fort-faible), etc. Le critère des habiletés sociales n'avait pas été retenu pour regrouper les élèves. Lors de l'entrevue semi-dirigée avec l'enseignante-participante qui a utilisé ce dispositif de cette manière, nous avons pu noter que la majorité des effets ont été teintés par ce choix de

critères de regroupement. L'enseignante-participante a utilisé les catégories de personnages de la Famille Habilitus afin de former les équipes. Cela vient donc influencer les résultats de ce dispositif.

5.6 Sous-objectif 2 : la fréquence d'utilisation des dispositifs

Certains dispositifs de différenciation ont été largement préférés à d'autres par les enseignantes-participantes comme nous l'avons vu précédemment. Ces calculs ont été obtenus à partir d'une compilation des 186 données de tous les dispositifs utilisés par les enseignantes-participantes. Le dispositif de différenciation qui a été le plus utilisé par les enseignantes-participantes se rapporte à l'aménagement de la classe. Ce dispositif a eu un taux d'utilisation de 25,8%. L'utilisation d'outils de concentration arrive en deuxième place avec 21% d'utilisation. Finalement, l'enseignement explicite et le regroupement des élèves ont respectivement un taux d'utilisation de 18,8% et de 18,5% d'utilisation. La figure 5.6 illustre bien les taux d'utilisation de chacun des dispositifs.

Figure 5.6 : Les fréquences d'utilisation des dispositifs de différenciation



Nous avons toutefois une réserve quant à l'utilisation de l'enseignement explicite. Une enseignante-participante a noté dans ses grilles d'observations qu'elle a utilisé ce dispositif, mais aucun questionnaire court ne contient d'informations précises sur ce sujet ni sur les effets qualitatifs observés. Cependant, lors de l'entrevue semi-dirigée et de la dernière rencontre collective, cette dernière nous a fourni davantage de détails. Notre réserve provient du fait que cette enseignante-participante n'a pas utilisé l'enseignement explicite conformément au devis de recherche. Selon ce dernier, l'enseignement explicite aurait dû être utilisé pour l'ensemble du groupe, mais cette dernière l'a plutôt utilisée uniquement pour des groupes de besoin. Ces résultats sur les fréquences d'utilisation présentent des similitudes avec les fréquences d'utilisation des pratiques de différenciation relevées dans la recherche de Paré (2011). En effet, la formation de sous-groupe pour une activité spéciale (que l'on peut associer à un groupe de besoins) et les différents regroupements possibles d'élèves étaient les deux pratiques les plus fréquemment utilisées par les enseignantes-participantes, soit par 57,9% des enseignantes pour les sous-groupes et 81,9% pour les regroupements

variés. Cela concorde avec les résultats de notre recherche. Il est à noter que l'aménagement de l'environnement ne faisait pas partie des dispositifs de la recherche de Paré (2011).

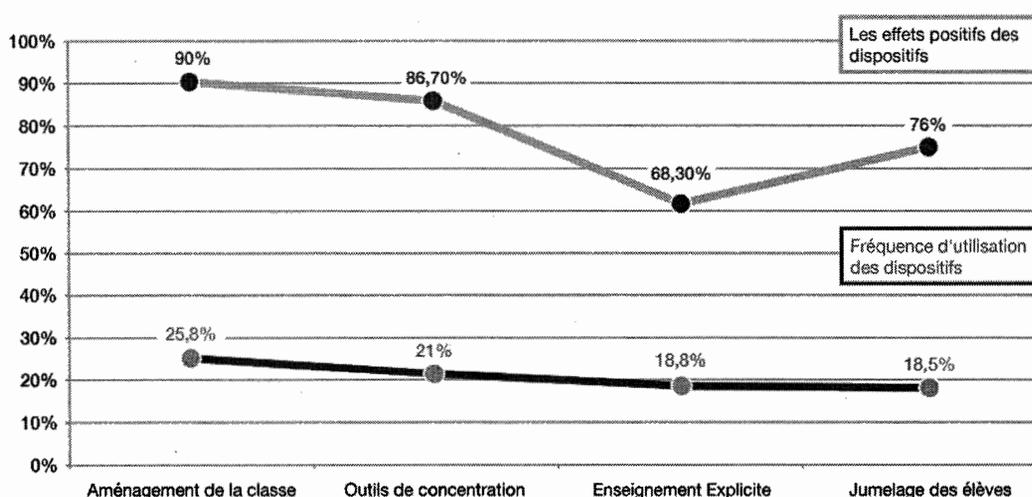
Les dispositifs ayant eu un faible taux d'utilisation sont la sensibilisation aux habiletés sociales (Famille Habilitus), la réduction ou la simplification de la tâche, l'utilisation des aides technologiques et le choix du thème de création. Les enseignantes-participantes se sont très peu tournées vers ces dispositifs. La sensibilisation aux habiletés sociales a été utilisée à 8,6%, le choix du thème et la simplification de la tâche à 4,3% et l'utilisation des ordinateurs et des logiciels appropriés est de 1,9%. Ces taux vont également dans le même sens que ceux de Paré (2011), sauf pour la sensibilisation aux habiletés sociales qui n'a pas été étudiée dans l'étude de Paré. Sa recherche démontrait que 65,9% des enseignants utilisaient peu fréquemment les ordinateurs pour soutenir l'apprentissage des élèves. En ce qui a trait à la réduction ou à la simplification de la tâche et au choix du thème de création, Paré dénote, dans sa recherche, que le choix comme pratique de différenciation est peu fréquemment utilisé à 51,4 % par les enseignants. (Paré, 2011. p. 100). Ainsi, les fréquences d'utilisation que nous avons relevées dans le cadre de cette recherche sont en continuité avec ce qui avait déjà été relevé dans les recherches précédentes (Paré 2011, Tremblay-Girard 2015).

5.7 Sous-objectif 3: les effets des dispositifs sur le climat de classe et sur l'engagement des élèves

Les dispositifs n'ont pas tous été équitablement utilisés. Ce choix délibéré de laisser les enseignantes-participantes sélectionner les dispositifs a eu pour effet de démontrer leurs préférences pour certains d'entre eux. À la suite de l'analyse des effets des

dispositifs sur le climat de classe et sur l'engagement des élèves, nous pouvons tracer un parallèle entre le taux de fréquence d'utilisation des dispositifs et le taux d'effets positifs de ces derniers. La figure 5.7 illustre ce constat. En effet, les dispositifs les plus utilisés sont ceux ayant eu le plus d'effets positifs.

Figure 5.7 : Les dispositifs les plus fréquemment utilisés en lien avec leurs effets positifs



Ainsi, l'aménagement de la classe a eu des effets positifs à 90% lors de son utilisation. Ce taux pourrait expliquer en grande partie sa popularité auprès des enseignantes-participantes. L'utilisation des outils de concentration, outils ciblant des besoins spécifiques de certains élèves, a eu aussi des effets positifs sur le climat de classe. Cela a donné des effets positifs à 86,7%. Le dispositif regroupement des élèves a eu des effets positifs à 76%. Les enseignantes-participantes ont observé à 68,3% des effets positifs lors de l'utilisation de l'enseignement explicite. Nous tenons à rappeler que ces données quantitatives proviennent des grilles d'observations des enseignantes-participantes 1 et 3. Cette corrélation entre la fréquence et les effets positifs ne s'applique toutefois pas aux dispositifs les moins utilisés. En effet, les

dispositifs dont le taux de fréquence est le moins élevé révèlent aussi des effets positifs sur le climat de classe et sur l'engagement des élèves. La réduction de tâche et l'offre de choix donnent des effets positifs à 57,1% et à 75 %. L'utilisation des aides technologiques donne 33% d'effets positifs. Toutefois, nous avons une réserve quant à ces résultats, car les données collectées sont peu nombreuses, ce qui n'assure pas leur validité. Nous ne pouvons pas donc tirer des conclusions probantes quant aux effets de ces dispositifs. Il serait intéressant que d'autres recherches analysent sur les causes pouvant expliquer ce faible taux d'utilisation. Les figures 5.8 et 5.9 illustrent les pourcentages d'effets positifs des dispositifs de différenciation pédagogique et les pourcentages d'effets positifs sur le climat de classe et l'engagement des élèves.

Figure 5.8: Les effets positifs des dispositifs de différenciation pédagogique

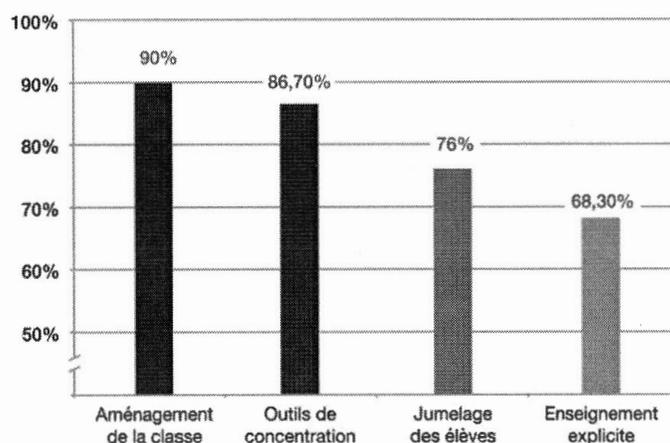
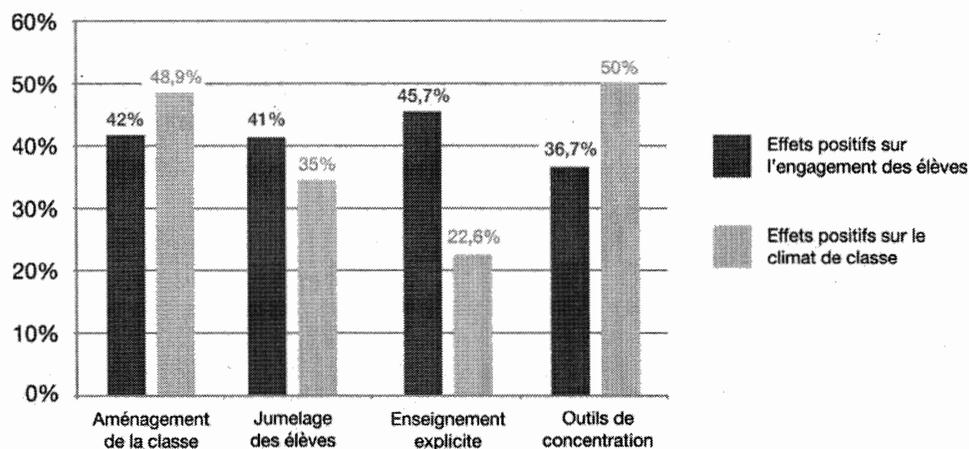
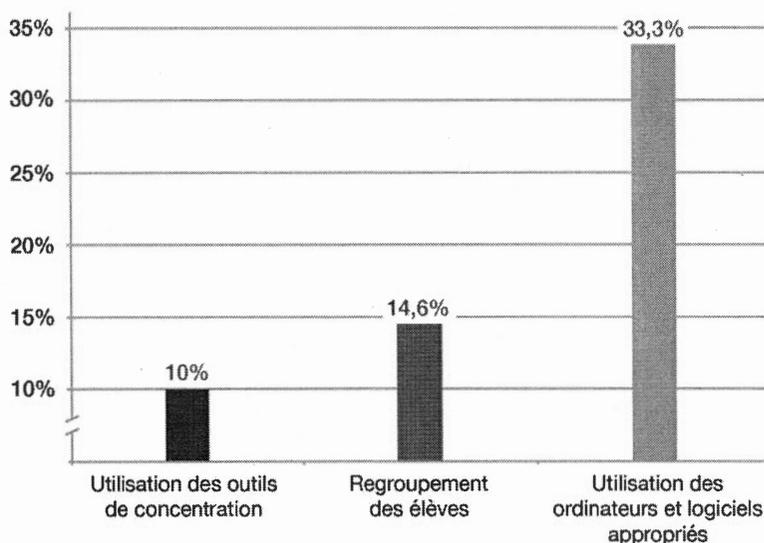


Figure 5.9 : Les effets positifs sur le climat de classe et sur l'engagement des élèves



Un fait surprenant est le faible taux d'effets négatifs. La figure 5.10 présente les dispositifs ayant le plus effets négatifs. Nous avons envisagé la possibilité que certains dispositifs auraient pu causer une détérioration du climat de classe ou un désengagement de la part des élèves. Effectivement, nous avons observé que certains dispositifs tels le regroupement des élèves, l'utilisation des outils de concentration, l'enseignement explicite, l'utilisation des ordinateurs ont eu des effets négatifs. Les outils de concentration ont eu 10% d'effets négatifs sur le climat de classe.

Figure 5.10 : Les effets négatifs des dispositifs de différenciation



Rappelons que ces derniers sont principalement causés par les quantités limitées de ces outils et par l'utilisation des *Tangles* thérapeutiques qui sont plus bruyants que les pâtes à pétrir. Le regroupement des élèves a eu des effets négatifs sur le climat de classe à 12%, soit dans cinq groupes sur douze, mais à une faible fréquence. Des effets négatifs ont été observés sur l'engagement des élèves à 2,6%, soit dans cinq groupes sur douze, mais très peu fréquemment. Certains élèves des enseignantes-participantes 2 et 3 ont réagi à ce changement de pratique. En effet, les enseignantes n'avaient jamais varié le mode de regroupement des élèves. Depuis le début de l'année, les élèves formaient eux-mêmes leurs équipes.

Nous avons remarqué que l'enseignement explicite a produit 8,6% d'effets négatifs, principalement sur le climat de classe. Lors des entrevues semi-dirigées, une enseignante-participante nous a confié qu'elle avait beaucoup de difficulté à avoir

l'attention des élèves lors de l'utilisation de cette stratégie d'enseignement. Encore une fois, les problématiques de gestion de classe et de concentration des élèves font obstacle à l'enseignement des notions. De plus, nous constatons que les enseignantes-participantes observent que l'enseignement explicite avait des effets négatifs à 8,6% et n'avait aucun effet à 22,6%. Ces résultats nous surprennent car ils diffèrent des résultats de recherche de Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. et Bouchard, C. (2010) sur les stratégies d'enseignement gagnantes. « L'efficacité de l'enseignement explicite s'explique par le fait qu'il est d'abord axé sur l'atteinte d'une compréhension adéquate avant le passage à l'action. » (Gauthier, Mellouki, Simard, Bissonnette et Richard, 2004, p. 75). La période de l'année et les notions utilisées lors de l'enseignement explicite peuvent peut-être expliquer ces résultats. Ainsi, nous avons présumé que les élèves allaient être plus engagés dans leur tâche s'ils comprenaient les raisons pour lesquelles ils utilisaient la démarche de création ou la structure dramatique. Nous avons donc cru que cela aurait un effet sur le climat de classe ou sur l'engagement des élèves. Les résultats ne vont pas en ce sens. Dans le cadre de cette étude, l'enseignement explicite a été utilisé pour l'enseignement de la démarche de création ou pour l'enseignement de la structure dramatique. Il est important de préciser que ce dispositif a été utilisé par les enseignantes-participantes au mois de mars. À cette période de l'année, les élèves auraient dû maîtriser largement ces notions. Nous attribuons donc en partie, le peu d'effet de l'enseignement explicite à ce facteur.

En ce qui a trait à l'utilisation des ordinateurs, il est intéressant de noter que des effets positifs ont été notés à 33,3%, des effets négatifs à 33,3% et aucun effet à 33,3%. Nous attribuons ce résultat au faible taux d'utilisation de ce dispositif.

En terminant, l'analyse des résultats des données qualitatives et quantitatives démontre que les enseignantes-participantes ont davantage utilisé les dispositifs liés à l'aménagement du lieu, au regroupement des élèves et à l'utilisation des outils de concentration. Ces dernières ont observé les effets bénéfiques de ces dispositifs sur le climat de classe et sur l'engagement des élèves. Toutefois, certains défis se sont posés quant à leur utilisation. Il s'agit principalement de bien estimer et planifier l'aménagement de la classe en tenant compte de tous les paramètres de la classe d'art dramatique, de varier les regroupements en tenant compte de différents éléments (intérêts, tutorat, etc.) et de bien instaurer les règles d'utilisation des outils de concentration. De plus, nous pouvons conclure que les dispositifs de l'enseignement explicite, de l'enseignement des habiletés sociales, de la réduction de la tâche, du choix des thèmes et de l'utilisation des ordinateurs en tant qu'aide technologique n'ont pas été très utilisés. Nous explorerons, dans la section suivante, les facteurs soutenant l'utilisation de la différenciation pédagogique comme approche pédagogique.

5.8 Facteurs favorisant l'utilisation de la différenciation pédagogique

L'analyse des résultats révèle que les enseignants en art dramatique ont besoin d'informations au sujet de la différenciation pédagogique et sur la manière de l'appliquer. À la suite de leur entrevue semi-dirigée ainsi qu'à l'analyse des données, les enseignantes-participantes ont nommé clairement qu'elles n'avaient pas eu ou très peu reçu d'informations et de formations sur la différenciation pédagogique. Elles ont eu des informations éparses dans quelques formations telles que la gestion de classe ou lors de certains cours à l'université sur l'inclusion scolaire, mais tout cela été fait de façon générale. Elles ont eu des formations sur les différentes caractéristiques des élèves ayant des besoins particuliers, mais aucune information spécifique n'a été fournie sur la façon de faire de la différenciation pédagogique. Les enseignantes-

participantes souhaiteraient avoir plus d'informations sur la façon d'appliquer la différenciation pédagogique en contexte d'enseignement de l'art dramatique au secondaire à l'aide d'outils et d'exemples concrets à utiliser. Ce besoin criant a d'ailleurs été nommé de la part des enseignantes-participantes. Girard-Tremblay observe le même phénomène. Son analyse de données indique qu'il y a « un manque de balises ministérielles claires et une formation initiale insuffisante en ce qui a trait à la différenciation pédagogique. » (Girard-Tremblay, 2015, p. 147). L'étude de Paré avait fait le même constat quelques années auparavant. Le constat est que « la majorité des enseignants affirment être « plus ou moins bien formés » et avoir besoin de formation. » (Paré, 2011, p. 126). Ces études portaient sur la différenciation pédagogique au primaire. Quelques années plus tard, nous pouvons relever que le constat est le même pour les spécialistes en art dramatique au secondaire.

En terminant, nous souhaitons poser quelques balises pour le futur. Notre recherche ne portait pas sur les facteurs influençant l'utilisation de la différenciation pédagogique. Toutefois, par l'entremise de l'analyse des causes expliquant la faible fréquence d'utilisation de certains dispositifs, nous avons vu émerger certains facteurs. En premier lieu, la formation continue et le besoin de modèles concrets pourraient contribuer à l'utilisation de la différenciation pédagogique par les enseignants. En effet, les dispositifs de l'enseignement explicite et de la simplification ou réduction de tâche ont été peu utilisés, car les enseignantes se sentaient peu outillées et formées pour utiliser ces derniers. Elles auraient aimé avoir davantage de formation. Dans le cadre de cette expérimentation, le temps accordé à la formation pour la différenciation pédagogique était de six heures. Ainsi, nous n'avons pas le temps d'approfondir les notions de l'enseignement explicite qui exige en soi une formation plus élaborée. Ces données émergentes sont similaires à celles relevées par Paré : « la formation continue est la seule variable qui permet de prédire la fréquence

des pratiques de différenciation pédagogique. En effet, les enseignants qui ont fait une formation sur l'enseignement aux élèves handicapés ou en difficulté dans les cinq années suivant le sondage tendent à utiliser plus fréquemment la différenciation pédagogique. » (Paré, 2011, p. 236). Nous recommandons donc que les enseignants puissent avoir davantage accès à de la formation continue quant à la différenciation pédagogique afin de bien comprendre la flexibilité pédagogique, les mesures d'adaptation et la modification. De plus, nous croyons qu'il serait important que les spécialistes en art dramatique au secondaire puissent bénéficier d'exemples concrets liés à leur discipline afin de pouvoir mieux appliquer ces principes d'adaptation et de modification de l'évaluation. Dans un même ordre d'idées, nous recommandons des activités de formation continue sur l'enseignement explicite afin de favoriser la réussite et l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers.

En deuxième lieu, le second facteur influençant l'utilisation de la différenciation pédagogique est le soutien à l'enseignant dans sa pratique. Nous avons vu précédemment que les dispositifs qui exigeaient plus de temps de préparation et pour lesquels la gestion était complexe étaient plus souvent mis de côté. Ce fut notamment le cas pour l'utilisation des ordinateurs et pour la sensibilisation aux habiletés sociales. Cela concorde avec certaines autres études publiées qui soutiennent que les enseignants ont besoin de soutien pour implanter la différenciation pédagogique dans leur enseignement. (Subban, 2006, Paré, 2011, Tapin, 2015). Comme le mentionne Paré, il est important que « Toutes les ressources soient mises au service de l'enseignement, en soutien à l'élève et à l'enseignant. Ainsi, ces résultats mettent l'accent sur l'importance de former des équipes de soutien à l'enseignant. » (Paré, 2011, p.237). Nous recommandons que des formations en ce qui a trait à l'utilisation des logiciels, notamment pour l'enregistrement de textes audio ou de logiciels d'écriture soient accessibles aux enseignants en art dramatique. De plus, nous

recommandons que ces ordinateurs puissent rester dans la classe de ces derniers ce qui réglerait en partie les problématiques d'utilisation et d'accessibilité aux portables.

Nous pouvons donc conclure que ces facteurs concordent avec les résultats de notre recherche-action en ce qui concerne la fréquence d'utilisation de certains dispositifs. De plus, les difficultés rencontrées par les enseignantes-participantes lors de la mise en place des dispositifs de différenciation pédagogique coïncident avec d'autres recherches. Ces dernières spécifient que les enseignants qui commencent à mettre en place des mesures de différenciation pédagogique se sentent souvent dépassés ou essouffés par la lourdeur de la tâche. En effet, Tapin (2015), dans son mémoire, utilise une recherche de Subban (2006) qui recense les principaux obstacles à la différenciation. Il s'agit entre autres du besoin de formation continue et du besoin de temps et de soutien pour bien appliquer la différenciation pédagogique. Paré (2011) poursuit en ce sens en insistant sur le fait que les facteurs qui influencent les pratiques d'individualisation sont la qualité et la quantité de formation continue des enseignants ainsi que la fréquence et le type de collaboration qu'ils ont avec les services complémentaires. Ainsi, malgré le désir de vouloir faire de la différenciation, il se peut que les enseignantes-participantes aient ressenti une certaine lourdeur face à l'application de cette pratique.

CONCLUSION

Dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes intéressés à la problématique de l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers dans un contexte de cours d'art dramatique au secondaire. Depuis la sortie du *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ, 2006), l'importance des besoins d'apprentissage de l'élève et le respect de ses différences individuelles sont mis de l'avant (MELS, 2006a). Au regard de la problématique cernée, nous nous sommes interrogés sur les problématiques vécues par les spécialistes en art dramatique lors de l'intégration d'élèves ayant des besoins particuliers et sur les difficultés rencontrées par ces élèves lors du travail de la compétence créer. La différenciation pédagogique s'est révélée une piste de solution intéressante. Elle s'inscrit également dans une perspective d'inclusion scolaire. Cette approche priorise le respect des différences de chacun et cherche à répondre aux besoins spécifiques des élèves afin d'optimiser leur plein potentiel.

Nous nous sommes donc posés la question suivante : au regard des difficultés rencontrées dans la classe d'AD par des élèves qui ont des besoins particuliers, l'utilisation de dispositifs de différenciation pédagogique variés peut-elle influencer le climat de la classe et l'engagement des élèves? Ainsi, trois enseignantes, dont la chercheuse, ont testé huit dispositifs de différenciation auprès d'élèves en classe ordinaire. Nous nous sommes également intéressés aux sous-objectifs qui visaient à vérifier le choix des dispositifs en lien avec les problèmes ciblés, les impacts de chacun des dispositifs sur le climat de classe et sur l'engagement des élèves

(perception des enseignants), puis la fréquence d'utilisation des dispositifs et les raisons qui en découlent. Les données recueillies dans cette recherche-action provenaient de différents instruments de collecte: les grilles d'observations, les questionnaires courts, le journal de bord de la chercheuse et les entrevues semi-dirigées. Le traitement des données et l'analyse des données nous ont permis de constater l'importance de l'aménagement de l'environnement autant pour le climat de classe que pour l'engagement des élèves. Ce dispositif qui s'apparente davantage au modèle théorique de Tomlinson a eu des effets très positifs. C'est d'ailleurs le dispositif qui a été le plus utilisé tout au long de cette recherche. Ce dispositif a été utilisé en aménageant la classe de différentes façons : en disposant les chaises en rangées individuelles, en assignant des places aux élèves, en délimitant des aires de jeu, une aire de travail en grand groupe et une aire de représentation. Nous avons d'ailleurs fait le lien avec Gaudreau et les essentiels de la gestion de classe. L'aménagement de la classe (ou des ressources selon Gaudreau) est un facteur majeur sur la gestion de classe, donc sur le climat de classe.

L'utilisation des outils de concentration a été un des dispositifs très utilisés, s'adressant plus spécifiquement à des élèves ayant des besoins particuliers. Cela a eu des effets positifs sur le climat de classe ainsi que sur l'engagement des élèves. Les élèves étaient plus attentifs et plus engagés dans la tâche à effectuer. Ce dispositif répondait aux difficultés de concentration et d'écoute relevées par les enseignantes-participantes lors de l'étape de planification de la recherche-action. Le troisième dispositif le plus utilisé et à avoir eu des effets positifs marqués est le regroupement des élèves selon différents critères. Lorsque les élèves étaient regroupés en groupe de besoins ou en triade fort-moyen-faible, nous avons pu constater qu'ils étaient plus engagés face à la tâche et que le climat de classe était plus respectueux. Néanmoins, les regroupements doivent être faits avec précaution. Comme mentionné

précédemment, les affinités des élèves doivent être prises en compte et une variété dans les regroupements doit être établie dès le début de l'année afin d'éviter le mécontentement des élèves. L'enseignement explicite a été utilisé presque à la même fréquence que le regroupement des élèves. Toutefois, les effets positifs ne sont pas aussi remarquables. L'analyse des entrevues semi-dirigées des enseignantes-participantes nous permet de conclure que cette pratique n'est pas bien maîtrisée par tous. De plus, une des enseignantes-participantes n'a pas complété les questionnaires courts concernant l'utilisation de ce dispositif entraînant ainsi une diminution de données qualitatives concernant les effets de ce dispositif. Cela invalide en partie les données recueillies puisque nous ne pouvons savoir avec exactitude si ce dispositif a été utilisé conformément aux concepts-clés contenus dans le cadre théorique de cette recherche. Les dispositifs de sensibilisation aux habiletés sociales, l'utilisation des ordinateurs et de leurs logiciels, la simplification ou réduction de la tâche et le choix du thème ont été très peu utilisés par les enseignantes-participantes. Il serait intéressant d'approfondir ces données en questionnant le milieu scolaire sur les causes plus globales de ces résultats, surtout en ce qui concerne l'utilisation des aides technologiques. Rappelons que ces mesures sont recommandées dans la majorité des plans d'intervention des élèves EHDAA.

Ainsi, au regard de notre question de recherche nous pouvons affirmer que l'utilisation variée de dispositifs de différenciation pédagogique peut influencer positivement le climat de classe et l'engagement des élèves. Nous considérons que la différenciation pédagogique peut être une piste possible en réponse aux problématiques rencontrées par les enseignants en art dramatique au secondaire lors de l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers. Cependant, nous nous interrogeons sur la profondeur et sur l'étendue de l'utilisation de la différenciation pédagogique dans notre recherche. En effet, le dispositif qui s'est révélé consensuel

tant au niveau de la fréquence que des effets positifs est lié l'aménagement de l'environnement. Toutefois, si l'aménagement de la classe est d'une grande importance pour la différenciation pédagogique, Caron nuance ce propos en affirmant que c'est :

un point de départ, dans un contexte isolé, car les structures relèvent davantage de la diversification. Placées en interaction avec les trois autres dispositifs [contenus, processus, productions], elles revêtent une grande importance puisque, sans leur présence, il m'apparaît difficile de différencier les contenus, les processus et les productions. (Caron, 2008, p.18).

Suite à ces éclaircissements, pouvons-nous conclure que cette expérimentation est davantage de l'ordre de la diversification que de la différenciation pédagogique puisque si l'on s'attarde aux autres dispositifs utilisés plus fréquemment, soit l'utilisation des outils de concentration et le regroupement des élèves, ils sont de l'ordre de la différenciation de la structure. Pour leur part, les dispositifs les moins utilisés tels que l'enseignement explicite, la réduction de la tâche ou le choix du thème sont de l'ordre de la différenciation par le processus ou par le contenu. « Différencier les structures, c'est nécessaire, mais ce n'est pas suffisant. C'est à travers les trois autres dispositifs qu'on touche vraiment la différenciation. » (Caron, 2008, p. 18) Sommes-nous donc aux balbutiements de la différenciation pédagogique en art dramatique ? Nous croyons que oui. Plus encore, nous soutenons que les contraintes organisationnelles freinent les spécialistes d'AD à pouvoir faire réellement de la différenciation pédagogique, puisqu'ils sont toujours à régler des problèmes reliés à la structure au détriment des dispositifs de processus, du contenu et des productions.

Néanmoins, en tenant compte de la spécificité et de la nature de l'art dramatique, cet enjeu n'est-il pas plus prédominant que dans d'autres matières qui n'exigent pas un

engagement moteur comme le français ou les mathématiques ? À la suite de ces premiers résultats, il serait intéressant que les décideurs en place se penchent sur la problématique du manque d'espace et de locaux adaptés aux besoins des élèves et aux disciplines enseignées. Rappelons, comme nous l'avons vu au chapitre IV, que plusieurs spécialistes en art dramatique au primaire et au secondaire, du moins à la CSDA⁴, enseignent dans les corridors, les locaux des titulaires et les salles polyvalentes. Il serait idéal que les spécialistes en art dramatique puissent avoir un local dédié à l'art dramatique. Dans ce contexte organisationnel, on peut se poser la question sur les capacités du milieu à bien intégrer et à inclure les élèves ayant des besoins particuliers.

6.1 Les limites de la recherche

Cette recherche comporte certaines limites. Elles concernent l'échantillonnage, les imprévus rencontrés au cours du cycle II de l'expérimentation et la nature des données.

6.1.1 L'échantillonnage

Tout d'abord, l'échantillonnage est restreint. Il s'agit de trois enseignantes issues de la même commission scolaire. De plus, ce n'est pas un échantillonnage dans le sens du terme, car nous avons procédé par un appel à des enseignants volontaires qui

⁴ Données provenant d'un sondage mené par la conseillère pédagogique de la CSDA, Guylaine Jacques,.

désiraient participer à une recherche-action. Cet appel réduit le facteur aléatoire visant à constituer l'échantillonnage. De plus, compte tenu des imprévus rencontrés ainsi que du remplacement de dernière minute d'une enseignante-participante, l'échantillonnage ne correspond pas aux critères de départ que nous nous étions fixés pour le choix des participants. Ainsi, pour toutes ces raisons, notre échantillonnage ne constitue pas un portrait réaliste des enseignants en art dramatique au secondaire au Québec. Dans la poursuite de ce type de recherche, il serait toutefois intéressant de dresser un portrait plus global de la situation de la différenciation pédagogique au Québec dans les classes d'art dramatique.

6.1.2 L'éventail de dispositifs à tester

Le nombre de dispositifs à tester sur un laps de temps relativement court peut sembler une limite de cette étude. Effectivement, les enseignantes-participantes avaient dix semaines pour tester huit dispositifs dans cinq de leur groupe. Toutefois, ce choix était volontaire de notre part. Nous voulions que les choix et la fréquence d'utilisation effectués par les enseignantes-participantes fassent partie de l'analyse. Nous avons donc pu constater au cours de l'analyse des résultats que certains dispositifs ont été favorisés alors que d'autres ont été écartés rapidement. Les raisons de ces choix et/ou de l'élimination de certains dispositifs ont été traitées précédemment. Cette façon de faire a enrichi notre analyse. D'une part, parce que cela nous a permis d'exposer les raisons pour lesquelles nous avons choisi ces huit dispositifs qui semblaient les plus adaptés au contexte de l'enseignement de l'art dramatique. D'autre part, en offrant un éventail de dispositifs, nous avons pu constater lesquels étaient les plus utilisés ainsi que le contexte dans lequel les enseignantes l'utilisaient. Finalement, cette manière de procéder nous a permis de faire émerger les raisons expliquant les fréquences d'utilisation de certains dispositifs et l'élimination de certains autres. Ainsi, nous croyons que ces paramètres constituent plutôt un atout à notre recherche, puisque ces

derniers ont permis de mettre en relief certains facteurs expliquant l'utilisation de la différenciation pédagogique par les enseignants.

6.1.3 La nature des données

Par ailleurs, une partie des données provient des entrevues semi-dirigées. La chercheure, connaissant les enseignantes-participantes, aurait donc pu chercher à suggérer des réponses ou à les empêcher d'exprimer leur libre pensée. Pour leur part, ces dernières auraient pu être influencées par le désir de plaire. Nous espérons que cette subjectivité aura été contrée par l'utilisation des autres sources d'informations telles que les données consignées dans les grilles d'observations et les questionnaires courts. Néanmoins, ces outils peuvent produire des données subjectives ou des portraits déformés de la réalité, étant donné qu'elles sont constituées principalement de perceptions des enseignantes-participantes. Il ne s'agit pas de données d'observation directe ou des prises de mesures directes sur le terrain. Ces données obtenues pourraient servir de base pour éclairer des études plus approfondies dans ce domaine, notamment par de l'observation directe en classe.

6.2 Pistes de recherche

Les résultats de cette recherche-action permettent d'entrevoir la possibilité de poursuivre d'autres travaux sur la différenciation pédagogique en art dramatique, mais également de réfléchir à la formation initiale et continue des spécialistes en art dramatique. D'une part, cette étude nous a permis de constater la faible quantité de recherches rigoureuses concernant la différenciation pédagogique en arts et sur la façon de la déployer sur le terrain. Même si cette pratique est de plus en plus au cœur du discours gouvernemental en éducation et des dirigeants des établissements d'enseignement, il serait nécessaire que d'autres recherches-actions favorisant la mise

en place de nouvelles pratiques enseignantes, dont la différenciation pédagogique en arts, voient le jour. Si le courant de l'inclusion scolaire se poursuit, il sera plus qu'urgent de mieux outiller les spécialistes afin de faire face à cette réalité. D'autre part, l'offre de formation concernant la différenciation pédagogique n'est pas équitable partout au Québec. Certaines commissions scolaires pourvues de conseillers pédagogiques en arts dispensent de la formation continue sur ce sujet. De plus, l'Association Théâtre Éducation du Québec (ATEQ), c'est-à-dire, l'association professionnelle des enseignants en art dramatique n'offre pas de formation continue sur la différenciation pédagogique. En effet, les formations sont plutôt tournées vers le contexte d'enseignement en classes spécialisées avec une clientèle particulière (TSA, TC, etc.). Il n'y a rien au sujet de l'intégration d'élèves ayant des besoins particuliers dans un contexte de classe ordinaire.

Enfin, rappelons-nous que la recherche-action est l'union entre la recherche et l'action, entre le monde universitaire et le monde des praticiens. Ainsi, par la nature même de cette recherche, c'est-à-dire une recherche qui utilise des savoirs théoriques pour répondre à un problème vécu dans la réalité du terrain, elle ne peut qu'être du ressort de la recherche-action. Toutefois, par son design souple et flexible, la recherche-action emprunte sa méthodologie à différents courants comme nous avons pu le constater dans ce travail. Pour sa part, le devis de recherche emprunte des outils autant à la recherche qualitative, qu'à la recherche quantitative. Toutefois, en ce qui concerne ce projet, les méthodes d'analyse sont bien davantage de l'ordre du qualitatif. En conclusion, nous espérons que ces premiers résultats de recherche permettront d'apporter une vision plus éclairée de la problématique encourue. De plus, nous espérons que cela permettra de répondre à un besoin important dans les écoles secondaires soit de suggérer des pistes d'intervention pour pratiquer la différenciation

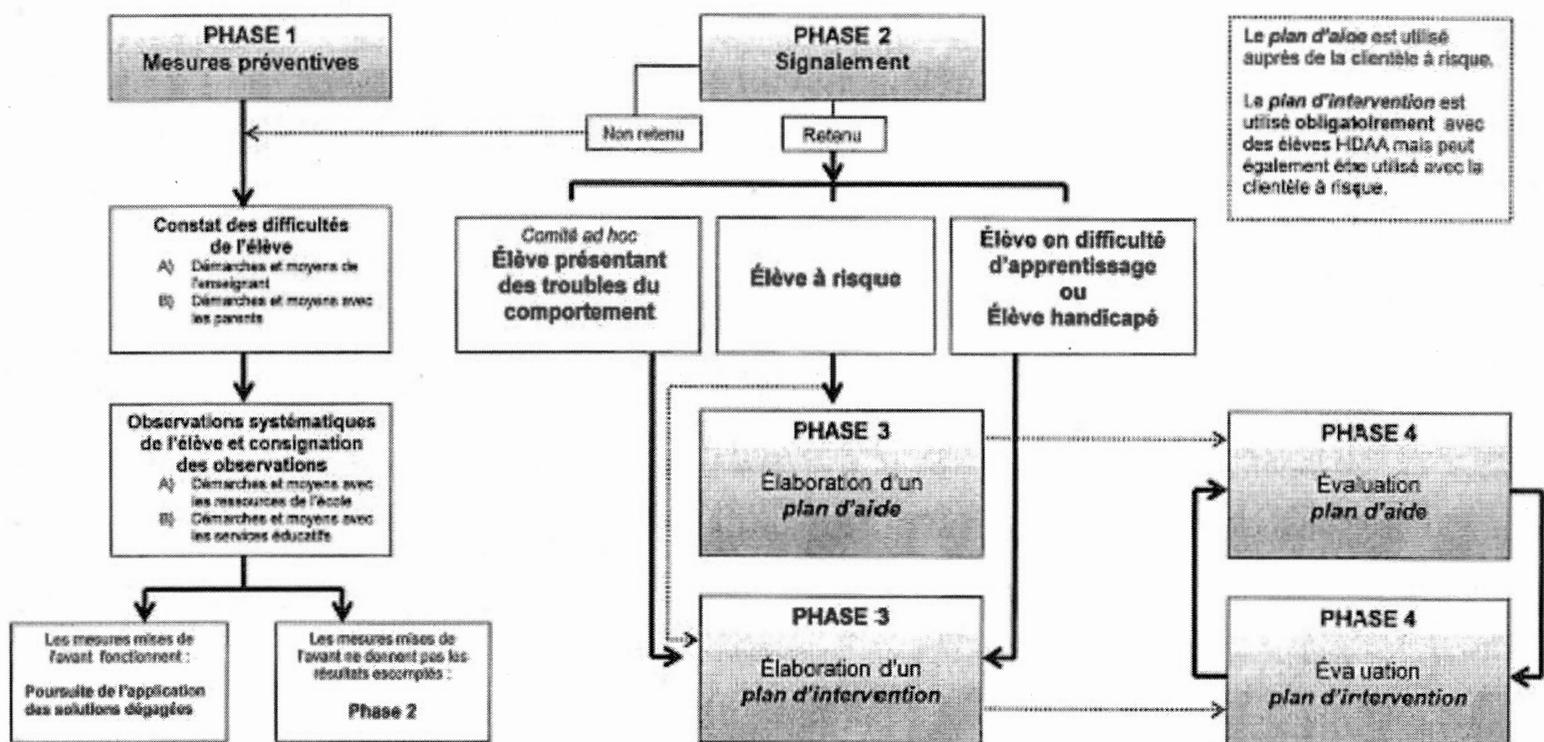
pédagogique en art dramatique auprès des élèves ayant des besoins particuliers et ainsi améliorer le climat de classe et favoriser l'engagement des élèves.

ANNEXE A

CHEMINEMENT DANS LA MISE EN PLACE DES MESURES D'APPUI EDHAA



Cheminement dans la mise en place des mesures d'appui pour l'élève à risque et l'élève HDAA



Source : Ressources éducatives, CSDA.

ANNEXE B

GRILLE D'OBSERVATIONS

<u>PROBLÈMES RENCONTRÉS EN CRÉATION</u>	<u>DISPOSITIFS UTILISÉS</u>	<u>EFFETS OBSERVÉS</u>
1: Difficulté à se concentrer.	A) Aménagement de la classe selon les besoins des élèves. Délimiter les aires de jeu avec des repères visuels.	- Aucun effet
2: Difficulté liée aux habiletés sociales (travail d'équipe)	B) Utiliser l'enseignement explicite pour expliquer la démarche la démarche de création et/ou la structure dramatique en utilisant des pictogrammes et des organisateurs graphiques.	☺ Plus d'engagement dans leur tâche
3: Difficulté à trouver des idées.	C) Simplifier ou réduire la tâche d'écriture (plus court, moins complexe)	• Moins d'engagement dans leur tâche
4: Difficulté à organiser et à consigner ses idées.	D) Demander aux élèves en difficulté d'écriture d'avoir les ordinateurs et d'utiliser les logiciels appropriés (ex. wordQ), antidote)	☐ Dégradation du climat de classe
5 : Difficulté à demeurer en lien avec la proposition de départ	E) Informer et sensibiliser les élèves aux habiletés sociales nécessaires au bon travail d'équipe	♥ Amélioration du climat de classe
6: Difficulté à créer un canevas cohérent.	F) Jumelage des élèves selon les besoins de l'activité (tutorat, dyade)	

ANNEXE C

QUESTIONNAIRE COURT

1. Selon vous, est-ce qu'un des dispositifs utilisés aujourd'hui a eu des effets positifs ?
(si plusieurs, choisir celui a eu des effets les plus positifs) Précisez le contexte (no. de
groupe, problème relié, etc.)

2. Quels ont été les effets sur le climat de classe et l'engagement des élèves (sur le
groupe et/ou sur les élèves ayant des besoins particuliers) ?

3. Selon vous, est-ce qu'un des dispositifs utilisés aujourd'hui a eu des effets négatifs ? (si plusieurs, choisir celui qui a eu le plus d'effets négatifs) Précisez le contexte (no. de groupe, problème relié, etc.)

4. Quels ont été les effets sur le climat de classe et l'engagement des élèves (sur le groupe et/ou sur les élèves ayant des besoins particuliers) ?

5. Avez-vous rencontré des difficultés aujourd'hui, lors de l'utilisation des dispositifs ?

Si oui, expliquez.

ANNEXE D

CANEVAS ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE

Durée de l'entrevue: 45 minutes

1. Information relative à l'enseignant:

Nom: _____

École: _____

Niveau: _____

Nombre d'années d'expérience: _____

2. Questions entrevue semi-dirigée:

1. Avant ce projet, aviez-vous déjà entendu parler de la différenciation pédagogique ? Si oui, dans quel contexte ?
2. Décrivez le plus possible, selon vos perceptions et en donnant des exemples, les 4 groupes dans lesquelles vous avez testé les différents dispositifs de différenciation.

3. Décrivez le plus possible, selon vos perceptions et en donnant des exemples, les problèmes les plus souvent rencontrés par les élèves lors de l'apprentissage de la compétence créer et les dispositifs utilisés en lien avec ces derniers?
4. Décrivez le plus possible, selon vos perceptions et en donnant des exemples, les effets immédiats que vous avez remarqués de l'utilisation des dispositifs de différenciation sur le climat de classe.
 - chez les élèves en général (tout le groupe)
 - chez les élèves ayant des besoins particuliers
5. Décrivez le plus possible, selon vos perceptions et en donnant des exemples, les effets immédiats que vous avez remarqués de l'utilisation des dispositifs de différenciation sur l'engagement des élèves.
 - chez les élèves en général (tout le groupe)
 - chez les élèves ayant des besoins particuliers
6. Selon vos perceptions et en donnant des exemples, quel est le dispositif qui a le plus d'effet positif sur l'engagement des élèves ?
 - chez les élèves en général (tout le groupe)
 - chez les élèves ayant des besoins particuliers
7. Selon vos perceptions et en donnant des exemples vous, quel est le dispositif qui a le plus d'effet positif sur le climat de classe?
 - chez les élèves en général (tout le groupe)
 - chez les élèves ayant des besoins particuliers
8. Décrivez le plus possible, selon vos perceptions et en donnant des exemples, le dispositif que vous avez utilisé le plus souvent. Pourquoi ?

9. Décrivez le plus possible, selon vos perceptions et en donnant des exemples, le dispositif que vous avez le moins utilisé? Pourquoi ?
10. Est-ce qu'il y a eu un ou des problèmes non répertoriés au cours de l'expérimentation ? Lesquels ?
11. Avez-vous utilisé un dispositif en lien avec ce problème non répertorié ? Si oui, quels ont été les effets ?
12. Décrivez le plus précisément possible:
 - les satisfactions que vous avez éprouvées lors de l'utilisation des dispositifs de différenciation.
 - les défis qui se sont présentés à vous dans l'utilisation de ces dispositifs de différenciation.
13. Croyez-vous maintenir ces nouvelles pratiques pédagogiques (utilisation des dispositifs) ? Si oui, lesquelles et pourquoi ?

ANNEXE E

EXTRAIT JOURNAL DE BORD DE LA CHERCHEURE

Partie 1: quelques concepts-clés

EHDAA	<ul style="list-style-type: none">- L'acronyme EHDAA (selon le ministère de l'Éducation) signifie: élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. (MELS, 2000, p.4).- Élèves handicapés.- Élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. <p>« tous les élèves qui, pour une année scolaire donnée, ont un code de difficulté et également ceux qui n'ont pas de code de difficulté, mais un plan d'intervention actif » (MELS, 2009a, p. 5).</p>
Intégration scolaire	<p>« Opération par laquelle l'élève en difficulté d'adaptation et d'apprentissage s'incorpore, selon un système en cascade à des services visant le cadre le plus normal possible ou à la classe ordinaire. » (Legendre, 2005, p. 787).</p>
Élèves à risque	<p>« des élèves du préscolaire, du primaire ou du secondaire qui présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leur apprentissage ou leur comportement et peuvent ainsi être à risque, notamment au regard de l'échec scolaire ou de leur socialisation, si une intervention rapide n'est pas effectuée. »</p> <p>(site Internet du Service national du RÉCIT en adaptation scolaire <http://www.recitadaptscol.qc.ca>).</p>
Élèves à besoins particuliers	<ul style="list-style-type: none">- Les besoins particuliers sont définis comme étant des particularités cognitives, affectives et sociales d'un élève qui nécessitent une forme ou une autre d'intervention

	humaine ou matérielle pour assurer le développement de son plein potentiel. (Rousseau, 2010)
Inclusion	- Vise à permettre à tous, sans égard à leurs difficultés, de vivre leurs différences ou leurs handicaps et de pouvoir être scolarisés dans le cadre le plus normal possible. (Dubé, 2007; UNESCO, 2009; CSE, 2010). -Une conception de l'enseignement qui souhaite que la classe et les écoles se structurent afin que chaque élève reçoive une éducation qui est adaptée à ses besoins (Aucoin et Vienneau dans Rousseau, 2010).
Différenciation pédagogique	- Pédagogie dans laquelle « l'enseignant a recours à une variété de stratégies d'enseignement, il reconnaît les caractéristiques individuelles des élèves, il fait face à un groupe d'élèves aux besoins hétérogènes, mais aux objectifs communs, il cherche à maximiser le talent de chacun et il adopte une philosophie particulière pour enseigner. » (Jobin et Gauthier, 2008, vol. 18, Brock Education, p. 35).

OBJECTIF

En tenant compte de l'hétérogénéité des classes ordinaires, des conditions et du contexte particulier de l'enseignement de l'AD au secondaire, mettre en place des pratiques qui favoriseraient la réussite de tous les élèves. Pour ce faire, nous avons choisi d'utiliser la **différenciation pédagogique**. Ainsi, nous souhaitons transposer et adapter des dispositifs de différenciation éprouvés en classe ordinaire dans un contexte de classe d'AD.

Partie 2: notes et observations lors des rencontres collectives

Enseignante 3 très fatiguée. Bonne compréhension des problématiques.

Enseignante-participante 2 très ouverte à ce concept. A déjà travaillé avec des élèves en difficulté.

Partie 3: notes d'observation lors du déroulement de l'expérimentation cycle I

Attention les pâtes à pétrir. Bien établir les routines de gestion et les règles d'utilisation.

Parler équité versus égalité. Besoin plus d'outils de concentration ?

Partie 4: notes méthodologiques

Se questionner sur la facilité à répondre à la grille d'observations. Est-ce facile et rapide ? Le format dans le cartable convient-il ?

ANNEXE F

CERTIFICAT ÉTHIQUE

UQAM | Comités d'éthique de la recherche
avec des êtres humains

No. de certificat: 1800

Certificat émis le: 24-07-2017

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE 2: communication, science politique et droit, arts) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la Politique No 64 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains (Janvier 2016) de l'UQAM.

Titre du projet:	Dispositifs de différenciation pédagogique pour mieux intervenir en art dramatique auprès des élèves du secondaire ayant des besoins particuliers.
Nom de l'étudiant:	Isabelle ROY
Programme d'études:	Maîtrise en théâtre
Direction de recherche:	Chantal LEPAGE

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.



Mouloud Boukhalo
Président du CERPE 2 : Facultés de communication, de science politique et droit et des arts
Professeur, École des médias

ANNEXE G

LETTRE AUX DIRECTIONS D'ÉCOLE

UQÀM | **École supérieure de théâtre**
FACULTÉ DES ARTS
Université du Québec à Montréal

Monsieur (nom de la direction),

Je me présente, je me nomme Isabelle Roy. Je suis enseignante en art dramatique. J'étudie à l'Université du Québec à Montréal où je poursuis actuellement une maîtrise en théâtre. Dans la cadre de ma maîtrise, je mène une recherche-action dans laquelle des enseignants en art dramatique, dont moi-même, testeront des dispositifs de différenciation pédagogique auprès des élèves de premier cycle. Les enseignants-participants vont donc appelés à enseigner la compétence créer en utilisant différents outils tels que les organisateurs graphiques, les outils technologiques, etc. Cette lettre vise à vous présenter le projet et à vous demander votre autorisation afin de mener une recherche-action dans votre établissement et de solliciter la participation des enseignants-participants pour mener à terme ce projet.

L'objectif général de ma recherche-action est d'observer la fréquence et les raisons d'utilisation des dispositifs de différenciation pédagogique par les enseignants-participants ainsi que les effets de leur utilisation sur le climat de classe et l'engagement des élèves (perception de l'enseignant). Cette recherche a pour sujet les

enseignants-participants et non les élèves. En aucun temps, les élèves ne seront filmés ou pris comme sujet d'étude. Cette recherche est pertinente puisqu'elle s'inscrit dans un courant de recherche portant sur la différenciation scolaire, notamment celles Tremblay-Girard (2015), Paré (2011), Tapin (2015), Dubé *et al.* (2016). Sa particularité réside dans le fait qu'aucune recherche, jusqu'à présent, n'a porté sur la différenciation pédagogique en contexte d'enseignement de l'AD au secondaire. Ainsi, les retombées pourraient être transférables à d'autres contextes d'enseignement: art dramatique au secondaire ou enseignement des arts en général.

C'est donc à travers six à huit périodes que les enseignants pourront expérimenter les huit dispositifs. Les dispositifs de différenciation sont:

- a) L'aménagement de la classe selon les besoins des élèves et la délimitation des aires de jeu avec des repères visuels.
- b) L'utilisation de l'enseignement explicite pour expliquer la démarche de création et/ou la structure dramatique en utilisant des pictogrammes et des organisateurs graphiques.
- c) La simplification ou la réduction de la tâche d'écriture (plus courte, moins complexe)
- d) L'utilisation d'ordinateurs avec des logiciels aidant à l'écriture et la compréhension. (ex : WordQ , Antidote)
- e) La sensibilisation des élèves aux habiletés sociales nécessaires au bon travail d'équipe.
- f) Le jumelage des élèves selon les besoins de l'activité (tutorat, dyade)

- g) Mettre à la disposition des élèves certains outils afin de les aider à gérer leur stress. (pâte à pétrir, Tangle, balle antistress, etc.)
- h) Le choix du thème de création par les élèves

Lieux et durée

Avec votre accord, ce projet sera réalisé à l'École secondaire _____ (école des enseignants-participants) auprès de quatre groupes d'adolescents de première et deuxième secondaire en art dramatique. Les locaux utilisés seront les locaux d'art dramatique des enseignants-participants. L'expérimentation aura lieu lors des cours d'art dramatique des enseignants-participants. Ces derniers expérimenteront les dispositifs de différenciation entre les mois de janvier à mars 2018.

Implication

Je vous ai joint une copie vierge du formulaire de consentement des enseignants-participants ainsi que de la feuille d'information des parents afin que vous constatiez la rigueur. Notez que ma priorité sera le confort des enseignants-participants lors de ces rencontres, il va donc de soi que le bien-être de ces derniers sera au centre de mon attention. Ils pourront choisir de se retirer du projet en tout temps. De plus, il est important de rappeler que les élèves ne sont pas des participants de la recherche et qu'ils ne seront en aucun cas filmés ou interrogés. Leur anonymat sera donc respecté.

Sachez que les activités réalisées dans le cadre de la recherche seront approuvées par le comité éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (CERPE). Ces activités sont conformes aux règles d'éthique ayant trait à tout projet de recherche et que d'aucune façon, la sécurité de quiconque ne sera mise en danger.

La semaine du 9 janvier 2018, les parents des élèves recevront une feuille explicative. Celle-ci décrira chacune des étapes du processus de recherche afin qu'ils puissent être

bien informés. Il sera clairement explicité que l'enseignant de leur enfant participera à une recherche et que ce dernier sera filmé. Mais que leur enfant ne sera en aucun filmé et qu'il n'est pas le sujet de la recherche.

En tant que directeur de l'École _____,

Je (lettres moulées) _____ reconnais avoir lu la présente lettre ainsi que les divers formulaires de consentement et consens volontairement à ce que (nom de l'enseignant-participant) _____ réalise ce projet de recherche.

Signature de la direction: _____

Date: _____

Je vous remercie de l'attention portée à mon projet de recherche, pour toute question n'hésitez pas à me contacter avec le courriel de la commission scolaire.

Au plaisir,

Madame Isabelle Roy
Étudiante à la maîtrise
École supérieure de théâtre (UQAM)
isabelle1.roy@csda.ca

Madame Chantale Lepage
Directrice de recherche
Professeure
École supérieure de théâtre

ANNEXE H

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES ENSEIGNANTS-PARTICIPANTS



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Dispositifs de différenciation pédagogique pour mieux intervenir en art dramatique auprès des élèves du secondaire ayant des besoins particuliers.

Responsable du projet: Isabelle Roy, enseignante en art dramatique à l'école secondaire Jean-Baptiste-Meilleur. Programmé d'enseignement: Maîtrise en théâtre, UQAM.

Adresse courriel: isabelle1.roy@cnda.ca

Téléphone: 514-251-9240

Préambule

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche où vous serez appelés à tester des dispositifs (outils, stratégies pédagogiques, etc.) de différenciation pédagogique dans trois de vos groupes en art dramatique. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et les inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

Vous êtes invités à prendre part à ce projet de recherche dont le but consiste à observer l'utilisation de dispositifs de différenciation pédagogique en lien avec la compétence « Créer » du programme du MELS dans les classes ordinaires auprès des élèves ayant des besoins particuliers. Selon certaines recherches, cela pourrait permettre d'améliorer le climat de classe et d'augmenter le niveau d'engagement des élèves. Les objectifs poursuivis par cette recherche sont d'identifier les liens entre les problèmes ciblés lors de l'enseignement de la compétence « créer » et les dispositifs utilisés, les impacts de chacun des dispositifs sur le climat de classe et sur l'engagement des élèves, puis la fréquence d'utilisation des dispositifs et les raisons de cette fréquence d'utilisation. Ce projet de recherche est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sous la direction de Chantale Lepage, professeure à l'École supérieure de théâtre de la Faculté des Arts. Elle peut être jointe au (514) 987-3000 poste 5025 ou par courriel à l'adresse suivante: lepage.chantale@uqam.ca. La direction de l'école et de la commission scolaire _____ ont également donné leur accord à ce projet.

Nature et durée de votre participation

Le projet est divisé en 2 cycles. Il consiste à tester 8 dispositifs de différenciation pédagogique sur 4 classes d'élèves de première et/ou deuxième secondaire en art dramatique au secondaire. La durée de l'expérimentation en classe par les enseignants est de 8 semaines. Il y aura 3 enseignants d'impliqués dont la chercheuse. La chercheuse aura fait un premier cycle d'expérimentation (cycle 1) avant que les enseignants-participants débutent l'expérimentation en classe (cycle 2).

Vous êtes invités à participer aux 2 cycles de l'expérimentation. Lors du cycle 1 vous serez invités à participer à 2 rencontres collectives.

Cycle 1

1. Rencontre collective no.1 (semaine du 18 septembre 2017)

Durée: 2 heures

Ordre du jour :

- Confirmer les modalités de fonctionnement.
- Valider le problème, le thème de recherche, l'objectif de recherche, le plan d'action (échancier), la grille d'observation du journal de bord et les questions du court questionnaire quotidien.
- S'approprier les concepts-clés, les huit dispositifs de différenciation et les instruments de collecte de données.
- Convenir de la prochaine date de rencontre.

Cycle II

1. Rencontre collective no.2 (semaine du 9 janvier 2018)

Durée: 2 heures

Ordre du jour :

- Prendre connaissance du rapport du cycle 1 à la suite à l'expérimentation des dispositifs par la chercheuse.
- Comprendre les précisions et ajustements des problèmes ciblés.
- Présenter à des fins de validation les ajustements apportés aux dispositifs de différenciation, à la grille

d'observation, aux questions du court questionnaire quotidien et du plan d'action (échancier).

- Convenir la date de la rencontre no.3.

2. Début de l'expérimentation en classe pour les enseignants-participants (semaine du 16 janvier 2018) Durée: 8 semaines.

- Tester les huit dispositifs de différenciation en classe lors de l'enseignement de la compétence « Créer ».
- Compléter la grille d'observation à la fin de chaque période.
- Répondre au court questionnaire quotidien (à la fin de chaque journée où il y a une expérimentation dans un groupe ciblé pour la recherche-action).

Les **dispositifs de différenciation** retenus pour l'expérimentation sont:

- a) L'aménagement de la classe selon les besoins des élèves et la délimitation des aires de jeu avec des repères visuels.
- b) L'utilisation de l'enseignement explicite pour expliquer la démarche de création et/ou la structure dramatique en utilisant des pictogrammes et des organisateurs graphiques.
- c) La simplification ou la réduction de la tâche d'écriture (plus court, moins complexe)
- d) L'utilisation d'ordinateurs avec des logiciels aidant à l'écriture et la compréhension (ex. Word Q, Antidote).
- e) La sensibilisation des élèves aux habiletés sociales nécessaires au bon travail d'équipe.
- f) Le jumelage des élèves selon les besoins de l'activité (tutorat, dyade)
- g) Mettre à la disposition des élèves certains outils afin de les aider à gérer leur stress (pâte à pétrir, tangle, balle antistress etc.).
- h) Choix du thème de création par les élèves

3. Rencontre individuelle avec la chercheuse (semaine du 20 mars au 6 avril 2018). Durée: 45 minutes.

- Répondre aux questions de l'entrevue semi-dirigée (enregistrement audio).
- Remettre les grilles d'observation et les courts questionnaires quotidiens à la chercheuse.

3. Rencontre collective no.3 (semaine du 11 juin 2017). Durée: 1 heure.

- Échanger les observations et réflexions avec un recul, les effets ou répercussions observées à la suite de l'expérimentation, les pratiques qu'ils auront intégrées ou non.
- Valider certains résultats de recherche pour des fins d'approfondissement et ouvrir la discussion sur de nouvelles perspectives d'intervention en classe d'AD auprès d'élèves ayant des besoins particuliers.

Avantages et risques

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage de l'art dramatique auprès des élèves ayant des besoins particuliers en classe ordinaire. De plus, votre participation vous permettra d'avoir de nouvelles connaissances concernant la différenciation pédagogique, de tester de nouvelles façons de faire en pédagogie, et vous apportera des nouveaux moyens didactiques. En principe, il n'y a pas de risque associé à votre participation. Vous demeurez libre de vous retirer du projet à n'importe quel moment.

Confidentialité

Il est entendu que les informations recueillies lors des captations audio sont confidentielles et que

seules, la responsable du projet aura accès aux enregistrements audio, au contenu des grilles d'observation, des courts questionnaires et de l'entrevue semi-dirigée. L'ensemble du matériel de recherche sera conservé par la chercheuse dans une armoire verrouillée (armoire C) situé à son bureau à l'école Jean-Baptiste-Meilleur. Les grilles d'observation, les courts questionnaires, les captations audio et leurs retranscriptions ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 5 ans après le dépôt final de recherche. Par ailleurs, des procédures spécifiques visant à protéger votre anonymat et votre confidentialité seront mises en place. Les informations identificatoires seront conservées à part des résultats, dans une armoire barrée, située au domicile de la chercheuse (armoire A). Les données seront identifiées par un code alphanumérique qui préservera l'anonymat des participants. La clé d'identification pour les codes alphanumériques sera également conservée dans un lieu séparé des résultats. Seule la chercheuse aura accès à cette armoire (armoire B). Par ailleurs, les données tirées de la collecte, la compilation des données et les résultats enregistrés sur une clé USB seront également conservés dans une armoire verrouillée (armoire C). Les données seront conservées pendant 5 ans après la dernière communication scientifique. Après ce délai, elles seront détruites par une déchiqueteuse et par un logiciel informatique, puis elles seront déposées aux ordures.

Participation volontaire et retrait

Votre participation à ce projet est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision, en faisant connaître votre décision à la responsable du projet. Dans ce cas, tous les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord implique également que vous acceptez que la responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoire, conférence, etc.) les renseignements recueillis, à condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

Des questions sur le projet?

Pour toutes questions additionnelles sur le projet et sur votre participation vous pouvez communiquer avec la responsable du projet :

Responsable du projet: Isabelle Roy, 514-251-9240, isabelle1.roy@csga.ca,

Directrice de recherche: Chantale Lepage, (514) 987-3000 poste 5025, lepage.chantale@uqam.ca

Des questions sur vos droits? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE: Geneviève Garneau, (514) 987-3000 poste: 2432, garneau.genevieve@uqam.ca

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom Nom

Signature

Date

Engagement du chercheur

Je, soussigné(e) certifie

(a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire; (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard;

(c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus;

(d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom Nom

Signature

Date

ANNEXE I

FEUILLE D'INFORMATIONS AUX PARENTS

UQÀM | **École supérieure de théâtre**
FACULTÉ DES ARTS
Université du Québec à Montréal

Monsieur, Madame,

Chers parents,

Je me présente, je me nomme Isabelle Roy. Je suis l'enseignante en art dramatique de votre enfant. J'étudie à l'Université du Québec à Montréal où je poursuis actuellement une maîtrise en théâtre. Dans la cadre de ma maîtrise, je mène une recherche-action dans laquelle des enseignants en art dramatique, dont moi-même, testeront des dispositifs de différenciation pédagogique auprès des élèves de premier cycle. Les enseignants-participants vont donc appelés à enseigner la compétence créer en utilisant différents outils tels que les organisateurs graphiques, les outils technologiques, etc. Cette lettre vise à vous présenter le projet et les tâches qui seront demandées aux participants.

L'objectif général de mon projet de recherche-action est d'observer la fréquence et les raisons d'utilisation des dispositifs de différenciation pédagogique par les enseignants-participants ainsi que les effets de leur utilisation sur le climat de classe et l'engagement des élèves (perception de l'enseignant). Cette recherche a pour sujet les enseignants-participants et non les élèves. En aucun temps, les élèves ne seront filmés ou pris comme sujet d'étude. Cette recherche est pertinente puisqu'elle s'inscrit dans un courant de recherche portant sur la différenciation scolaire, notamment celles Tremblay-Girard (2015), Paré (2011), Tapin (2015), Dubé *et al.* (2016). Sa particularité réside dans le fait qu'aucune recherche, jusqu'à présent, n'a porté sur la différenciation pédagogique en contexte d'enseignement de l'AD au secondaire. Ainsi, les retombées pourraient être transférables à d'autres contextes d'enseignement: art dramatique au primaire ou enseignement des arts en général.

C'est donc à travers six à huit périodes que les enseignants pourront expérimenter les huit dispositifs. Les dispositifs de différenciation retenus sont:

- a) L'aménagement de la classe selon les besoins des élèves et la délimitation des aires de jeu avec des repères visuels.
- b) L'utilisation de l'enseignement explicite pour expliquer la démarche de création et/ou la structure dramatique en utilisant des pictogrammes et des organisateurs graphiques.
- c) La simplification ou la réduction de la tâche d'écriture (plus courte, moins complexe)
- d) L'utilisation d'ordinateurs avec des logiciels aidant à l'écriture et la compréhension. (ex : WordQ , Antidote)

- e) La sensibilisation des élèves aux habiletés sociales nécessaires au bon travail d'équipe.
- f) Le jumelage des élèves selon les besoins de l'activité (tutorat, dyade)
- g) Mettre à la disposition des élèves certains outils afin de les aider à gérer leur stress. (pâte à pétrir, Tangle, balle antistress, etc.)
- h) Le choix du thème de création par les élèves

Lieux et durée

Avec votre accord, ce projet sera réalisé à l'École secondaire Jean-Baptiste-Meilleur auprès de quatre groupes d'adolescents de première et deuxième secondaire en art dramatique. Les locaux utilisés seront les locaux d'art dramatique des enseignants-participants. L'expérimentation aura lieu lors des cours d'art dramatique des enseignants-participants. Ces derniers expérimenteront les dispositifs de différenciation entre les mois d'octobre et novembre 2017.

Implication

Votre enfant n'aura rien à faire d'inhabituel. Il suivra ses cours d'art dramatique et effectuera les tâches habituelles reliées à l'apprentissage de la compétence créer. Toutefois, il aura la possibilité d'utiliser des nouveaux outils pour ses apprentissages de la compétence «créer». Il n'est pas dans l'obligation d'utiliser ces nouveaux outils. Son refus ne lui causera aucune pénalité ou impact sur ses résultats scolaires. Cette recherche portera sur les enseignants-participants et sur leur utilisation des dispositifs de différenciation. Les élèves ne sont donc pas les sujets de la recherche et ils ne seront pas filmés. De plus, les enseignants-participants ont signé une entente de confidentialité assurant l'anonymat et la confidentialité des informations récoltées.

Sachez que les activités réalisées dans le cadre de la recherche sont approuvées par le comité éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains de l'UQAM (CERPE). Ces activités sont conformes aux règles d'éthique ayant trait à tout projet de recherche et que d'aucune façon, la sécurité de votre enfant ne sera pas mise en danger. La direction de l'école est en accord avec ce projet.

Je vous remercie de l'attention portée à mon projet de recherche.

Au plaisir,

Madame Isabelle Roy
Étudiante à la maîtrise
École supérieure de théâtre (UQAM)
isabelle1.roy@csda.ca



Madame Chantale Lepage
Directrice de recherche
Professeure
École supérieure de théâtre

ANNEXE J

ENGAGEMENT DE CONFIDENTIALITÉ

Je soussigné _____, enseignant en art dramatique, à l'École _____, m'engage à respecter la confidentialité des données que je recueillerai pour le projet de recherche **Dispositifs de différenciation pédagogique pour mieux intervenir en art dramatique auprès des élèves du secondaire ayant des besoins particuliers** dont la chercheuse principale est **Isabelle Roy** étudiante à l'École supérieure de théâtre de l'Université du Québec à Montréal.

Par cet engagement, je prends conscience et je m'engage à :

- ne pas transmettre quelque information ou questionnement relatif à ce projet à d'autres personnes qu'à la chercheuse principale.
- respecter le fait que les données sont la seule propriété de la chercheuse et, de ce fait, elles ne peuvent être transmises à aucun tiers;
- garder confidentielles les données de recherche (sous toutes ses formes) et respecter le fait que seuls les résultats agrégés et généraux peuvent être diffusés seulement si la chercheuse principale du projet en donne l'autorisation explicite;
- mettre à l'abri des regards les données recueillies lors de la collecte de données (grille d'observation, questionnaire quotidien) en les conservant dans une armoire verrouillée dans votre bureau de travail, à ne pas divulguer les informations permettant d'identifier les élèves, à ne pas les imprimer ou enregistrer les données.
- à compléter de façon manuscrite les grilles d'observation et les questionnaires quotidiens, à les transmettre en main propre à la chercheuse.

LIMITE DE L'ENGAGEMENT

Nonobstant les dispositions qui précèdent, les obligations du signataire relativement à la confidentialité ne vaudront que pour une période de cinq (5) ans à compter de la date de sa signature et s'il en est convenu autrement dans une autre convention ultérieure entre les parties. Lesdites obligations deviendront également caduques si l'un ou l'autre des situations suivantes se présente:

- les informations confidentielles portées à la connaissance du signataire faisaient partie du domaine public antérieurement à la signature du présent accord ou deviendront partie du domaine public au cours du projet par d'autres voies que par divulgation de la part du signataire;
- les informations confidentielles étaient connues d'une tierce partie, non soumise à la confidentialité avant la signature des présentes, et ce, sans que cette tierce partie l'ait obtenue du signataire ou de l'Université du Québec à Montréal ;
- des connaissances de même nature ont été développées par une tierce partie de façon totalement indépendante et sans que ladite tierce partie ait été en relation avec l'Université du Québec à Montréal ou le signataire.

Signé à _____ le _____.

Enseignant en art dramatique

Isabelle Roy
Étudiante
École supérieure de théâtre
isabelle.l.roy@cnda.ca

ANNEXE K

ÉCHÉANCIER

DATE	CYCLE	TÂCHES DE RECHERCHE	MATÉRIEL ET OUTIL DE CONSIGNATION
Semaine du 30 Août et 4 septembre 2017	CYCLE I	<ul style="list-style-type: none"> • Contacter, par courriel, les enseignants-participants susceptibles de participer à l'expérimentation. • Présenter le sujet de la recherche à l'aide d'une feuille informative et du formulaire de consentement (date limite 6 octobre). • Préparer la 1^{ère} rencontre collective avec la documentation nécessaire. • Rédiger les chapitres 1 à 3 du mémoire. Établir la date de la première rencontre explicative avec les enseignants participants (27 septembre). 	<ul style="list-style-type: none"> -Journal de bord du chercheur. - Feuille explicative sur la problématique et le cadre théorique.
Semaine du 18 septembre 2017		<p>Rencontre collective 1 : (3hrs)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Présenter le problème. • Présenter les concepts-clé et la documentation pertinente. • Présenter les dispositifs de différenciation. • Présenter et remettre les feuilles explicatives pour les parents, le formulaire de consentement et l'engagement de confidentialité aux enseignants-participants. • Valider la grille d'observation et le questionnaire court. • Noter mes observations lors des rencontres dans le journal de bord. • Convenir de la prochaine date de rencontre (no. 2). 	<ul style="list-style-type: none"> - Journal de bord du chercheur.

Semaine du 2 octobre au 20 novembre 2017		<p>Début de l'expérimentation pour la chercheure (6 semaines) (début le 9 octobre)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Remise des feuilles explicatives aux parents. • Utilisations des dispositifs de différenciation. • Compléter la grille d'observation à la fin de chaque période. • Répondre au questionnaire court. • Noter les observations et réflexions dans le journal de bord. • Répondre aux questions de l'entrevue semi-dirigée. • Compiler et codifier les données. • Recontacter les enseignants-participants et rappel de la date de rencontre collective no.2 • Réserver le local pour la rencontre collective no. 2. <p>Fin de l'expérimentation (semaine du 13 novembre)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Journal de bord du chercheur. - Grille d'observation à la fin de chaque période. - Questionnaire court. - Entrevue semi-dirigée de la chercheure.
--	--	---	--

Semaine du 4 Décembre 2017		<ul style="list-style-type: none"> • Relever les difficultés lors de l'application des 8 dispositifs afin de les modifier. • Compiler les données des grilles d'observation. • Codifier les données de l'entrevue et du questionnaire court afin d'en dégager des thèmes avec des catégories et sous catégories. • Rédiger un court rapport avec les ajustements pour le cycle 2. 	<ul style="list-style-type: none"> - Journal de bord du chercheur - Grille d'observation à la fin de chaque période. - Questionnaire court. - Entrevue semi-dirigée.
Semaine du 29 Janvier 2018	CYCLE II	<p>Rencontre collective 2 : (3 hrs) 31 janvier 2018.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Partage du rapport du cycle I. • Précisions des problèmes ciblés et de l'utilisation d'utilisation des dispositifs. • Ajustement de la grille d'observation et du plan d'action (échancier). • Convenir la date de la rencontre no.3. 	<ul style="list-style-type: none"> - Journal de bord du chercheur. - Grille d'observation. - Questionnaire court.

Semaine du 4 mars à avril 2018		<p>Début de l'expérimentation pour les 2 enseignants-participants (10 semaines).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tester les huit dispositifs de différenciation. • Compléter la grille d'observation à la fin de chaque période. • Répondre au questionnaire court. • Le chercheur répondre aux questions des enseignants-participants en cours d'expérimentation. • Planifier les dates des rencontres pour les entrevues semi-dirigées. 	<ul style="list-style-type: none"> - Journal de bord du chercheur. - Grille d'observation. - Questionnaire court.
28 mai 2018		<p>Rencontre individuelle : (45 min.) 28 mai 2018.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Remettre les grilles d'observations, les questionnaires courts. • Répondre aux questions de l'entrevue semi-dirigée (enregistrement audio). 	<ul style="list-style-type: none"> - Journal de bord du chercheur. - Grille d'observation. - Questionnaire court. - Enregistrement audio des entrevues semi-dirigées.
Juin, juillet, août 2018		<ul style="list-style-type: none"> • Compiler les données des grilles d'observation. • Codifier les données de l'entrevue, du questionnaire et des enregistrements audio afin d'en dégager des thèmes avec des catégories et sous catégories. • Préparer des questions pour le retour sur l'expérimentation ainsi que les résultats préliminaires. • Poursuivre la rédaction du mémoire. 	<ul style="list-style-type: none"> - Journal de bord du chercheur. - Grille d'observation. - Questionnaire court. - Enregistrement audio des entrevues semi-dirigées.
Septembre 2018		<ul style="list-style-type: none"> • Poursuivre la rédaction du mémoire. 	
Octobre 2018		<p>Rencontre collective 3 : (2 hrs)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Retour sur l'expérimentation. • Répondre aux questions sur le maintien des pratiques. 	<ul style="list-style-type: none"> - Questions sur le maintien des pratiques. - Journal de bord.

Novembre 2018 à Février 2019		<ul style="list-style-type: none">• Terminer la rédaction du mémoire.	
Mars 2019	Divulgateion des résultats	Rencontre collective 4 : (1hrs) <ul style="list-style-type: none">• Diffusion des résultats de la recherche à la CSA ou autres.	

ANNEXE L

RÈGLES D'UTILISATION POUR LES OUTILS DE CONCENTRATION

1. Cibler les élèves (selon leur plan d'intervention ou leur plan d'aide) qui ont des difficultés de concentration et de gestion du stress.
2. Leur proposer un des outils suivants selon leur besoin: pâte à pétrir, balle de stress, Tangle.
3. Expliquer aux élèves l'objectif de ces outils et établir des règles claires d'utilisation (ex. les garder toujours dans ses mains ou les disposer sur un pupitre ou une tablette de chaise, ne pas lancer, ne pas coller par terre, sur les autres, ne pas les diviser en petits morceaux, etc.).
4. Établir une routine pour l'utilisation de ces objets (ex.: les mettre dans un endroit accessible où ils pourront les prendre dès leur entrée en classe et les ranger avant la fin de la période).

ANNEXE M

DÉMARCHE ET CANEVAS POUR LA FAMILLE HABILITUS

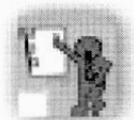
À l'aide du document portant sur la Famille habilitus, voici la démarche qui est proposée :

1. Présenter chacun des personnages de la famille Habilitus en insistant sur le personnage autonome.
2. Choisir un ou plusieurs canevas parmi ceux suggérés en annexe et l'expliquer aux élèves. Puis, le faire jouer par des élèves. (canevas 2, 4, 5 ou 6)
3. Inviter le groupe à trouver des solutions à cette mise en situation.
4. Animer une courte discussion sur les habiletés sociales nécessaires au bon travail d'équipe en faisant appel aux personnages présentés précédemment.
5. Par la suite, lorsqu'il y a du travail en équipe, faire un rappel au début du cours sur les habiletés, les attitudes et comportements à avoir afin que le travail d'équipe se passe bien.
6. Faire un retour à la fin des périodes lorsqu'il y a du travail en équipe en posant des questions sur les habiletés sociales et sur la façon dont cela s'est passé. Les élèves doivent faire un retour sur eux-mêmes et non sur les autres membres de leur équipe.

Canevas 2 : Le patron

Personnages

Patron 1



Autonome



Patron 2



Scène 1	Patron 1	1^{re} action - Il ordonne à l'autonome de prendre les notes et d'écrire. - Il ordonne au patron 2 d'être le narrateur. - Lui, il décrète qu'il sera le comédien qui jouera le personnage.
	Autonome	1^{re} réaction - Il refuse. Il préfère être le narrateur, car il n'aime pas écrire.
	Patron 2	1^{re} réaction - Il refuse catégoriquement. - Il ordonne à l'autonome de faire le personnage. - Il affirme que le patron 1 sera le narrateur.
Scène 2	Patron 1	2^e action - Il refuse la proposition du patron 2. - Il décide qu'il sera le comédien, car il est meilleur que l'autonome.
	Autonome	2^e réaction - Il veut dire quelque chose, mais il se fait couper la parole par le patron 2.
	Patron 2	2^e réaction - Il se fâche et dit que ce n'est pas au patron 1 de décider.
Scène 3	Patron 1	3^e réaction - Il se fâche également et dit que ce n'est pas, non plus, au patron 2 de décider.
	Autonome	3^e réaction - Il propose de tirer au sort les rôles de chacun.
	Patron 2	3^e réaction - Il refuse, car il veut décider.

Canevas 4 : Le **têtu**

Personnages

Autonome



Têtu 1



Têtu 2



Scène 1	Autonome	1 ^{re} action - Il propose une idée de lieu.
	Têtu 1	1 ^{re} réaction - Il refuse et propose un autre lieu.
	Têtu 2	1 ^{re} réaction - Il trouve que les idées de l'Autonome et du Têtu 1 ne sont pas bonnes.
Scène 2	Autonome	2 ^e action - Il propose un troisième lieu afin de faire un compromis.
	Têtu 1	2 ^e réaction - Il refuse la nouvelle idée et revient avec sa première idée.
	Têtu 2	2 ^e réaction - Il refuse lui aussi l'idée de l'Autonome et du Têtu 1.
Scène 3	Autonome	3 ^e action - Il propose de faire un compromis.
	Têtu 1	3 ^e réaction - Il refuse.
	Têtu 2	3 ^e réaction - Il refuse et le travail d'équipe n'avance pas.

Canevas 6 : Le farceur

Personnages

Autonome 1



Farceur



Autonome 2



Scène 1	Autonome 1	1 ^{re} action - Il propose une idée lors de la tempête d'idées.
	Farceur	1 ^{re} réaction - Il propose des idées farfelues, dans le but de faire rire, sans lien avec la proposition de création.
	Autonome 2	1 ^{re} réaction - Il ignore les commentaires du Farceur et donne une nouvelle idée.
Scène 2	Autonome 1	2 ^e action - Il rappelle les consignes de l'enseignant.
	Farceur	2 ^e réaction - Il ignore le rappel à l'ordre de l'Autonome. - Il se couche par terre et frétille comme un bacon.
	Autonome 2	2 ^e réaction - Il se lève et va voir l'enseignant, découragé.
Scène 3	Farceur	3 ^e réaction - Il lance une petite boule de papier dans les cheveux de l'Autonome 1. - Il se lève et va déranger une autre équipe.

ANNEXE N

DÉMARCHE AIDE-TECHNO

1. Vérifier les plans d'intervention ou plan d'aide des élèves.
2. Demander aux élèves dont le plan d'intervention ou le plan d'aide préconise l'utilisation de logiciels tels WordQ, Antidote, Lexibook d'amener leur ordinateur en classe lorsqu'il y a une tâche d'écriture (vérifier la disponibilité si l'ordinateur est prêté par l'école).
3. Mettre sur des clés USB ou sur un autre système de sauvegarde (ex.: icloud) les documents de travail afin que les élèves puissent les utiliser sur leur ordinateur.
4. Enregistrer sur une clé USB ou autre support le travail d'écriture que les élèves auront fait.

GLOSSAIRE

Besoins particuliers : « ensemble des particularités cognitives, affectives et sociales d'un apprenant qui nécessite une forme ou une autre d'intervention humaine ou matérielle pour assurer le développement - du plein potentiel. » (Rousseau, 2010, p. 449).

Classe-ressource : « une classe spéciale destinée à des élèves qui, le plus souvent intégrés à la classe ordinaire, sont regroupés pour participer à des activités de rattrapage ou d'enrichissement dans une ou plusieurs matières. » (Legendre, 1993, p.192).

Différenciation pédagogique : pédagogie dans laquelle « l'enseignant a recours à une variété de stratégies d'enseignement, il reconnaît les caractéristiques individuelles des élèves, il fait face à un groupe d'élèves aux besoins hétérogènes, mais aux objectifs communs, il cherche à maximiser le talent de chacun et il adopte une philosophie particulière pour enseigner. » (Jobin et Gauthier, 2008, vol. 18, Brock Education, p.35).

Égalité : « en Occident, l'égalité suppose la distribution à chacune et à chacun d'une même quantité de biens, car on se base sur le principe voulant que toutes les personnes soient égales. Par exemple, une justice fondée sur l'égalité accorderait à une travailleuse et à un travailleur le même salaire pour le même travail, ce que l'on appelle un traitement proportionnel. Mais cette manière de voir les choses ne tient pas compte des disparités qui existent entre les groupes et des stéréotypes associés aux

occupations selon la classe sociale, le sexe, l'origine ethnique, et ainsi de suite. » (Gaudet et Lapointe, 2002, vol.XXX, no. 2, Éducation et francophonie, p. 292).

Engagement : « Laps de temps où l'élève participe à la réalisation de tâches d'apprentissage faisant l'objet des activités du groupe-classe. » Degré de réussite de l'engagement : « Proportion du temps d'engagement pendant laquelle l'élève réalise de façon satisfaisante les objectifs d'apprentissage visés par les tâches qu'il accomplit. » (Legendre, 2005, p. 567).

Équité : « De nombreux auteurs qui traitent de la question de l'équité (Secada (1989); Grant (1989); Harvey et Klein (1989); Sanders (1989)) font observer que l'essence de l'équité réside dans le dépassement du traitement proportionnel par la mise en place de politiques, de règles, de procédures et de plan d'action qui corrigent les écarts entre les membres de groupes plus avantagés et les moins bien nantis. [...] L'équité en pédagogie consiste à tenir compte des besoins et des préoccupations de tous y compris des groupes qui sont en marge du système scolaire. » (Gaudet et Lapointe, 2002, vol.XXX, no. 2, Éducation et francophonie, p. 292, 294).

Élèves à risque : « des élèves du préscolaire, du primaire ou du secondaire qui présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leurs apprentissages ou leurs comportements et peuvent ainsi être à risque, notamment au regard de l'échec scolaire ou de leur socialisation, si une intervention rapide n'est pas effectuée.» (MELS, 2000, p.5).

Inclusion scolaire : Conception de l'enseignement basée sur la croyance que la classe ordinaire appartient à tous les élèves, peu importe leurs handicaps, difficultés ou particularités de fonctionnement. Chaque apprenant étant unique, les écoles et le processus d'enseignement-apprentissage doivent être structurés de manière à ce que

chaque élève reçoive une éducation adaptée à ses caractéristiques personnelles et à ses besoins particuliers (Aucoin et Vienneau dans Rousseau, 2010, p. 454).

Intégration scolaire : « pratique du placement dans « le milieu le moins restrictif » qui prévoit que l'élève suive ses programmes et reçoive ses services d'adaptation scolaire dans le milieu d'apprentissage le plus près possible du placement réservé aux élèves sans handicap et sans difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Toutefois, l'offre de services éducatifs ségrégués est maintenue (système en cascade). » (AuCoin et Vienneau dans Rousseau et al., 2015, p. 498).

« Opération par laquelle l'élève en difficulté d'adaptation et d'apprentissage s'incorpore, selon un système en cascade à des services visant le cadre le plus normal possible ou à la classe ordinaire. » (Legendre, 2005, p. 787).

Système en cascade : « Modèle intégré d'organisation des mesures spéciales d'enseignement. Il s'agit de l'organisation de services qui disposent d'une série de mécanismes intermédiaires entre la classe ordinaire et la classe spéciale (à la limite de l'école spéciale) de sorte que les interventions éloignent l'élève le moins possible d'un contexte ordinaire. » (Legendre, 2005, p.1307).

Stratégie d'enseignement : « ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifié par l'éducateur pour un sujet autre que lui-même. » (Legendre, 2005, p.1261).

RÉFÉRENCES

Bergin, C. et Bergin, D. (2009). «Attachment in the classroom», *Educational Psychology Review*, 21(2), p. 141-170.

Bergeron, L., Rousseau, N. et Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire, *Éducation et francophonie*, vol. 39, no.2, p. 87-104.

Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. et Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3 (1), 1-35.

Caron, J. (2008). *Différencier au quotidien : cadre d'expérience avec points de repère et outils-supports*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière,

Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences : guide sur la différenciation pédagogique des apprentissages et de la gestion des cycles*. Montréal : Les éditions de la Chenelière.

Dubé, F. Dorval, C et Bessette, L. (2013). Flexibles grouping explicit reading instruction in elementary school. *Journal of Instructional Pedagogies*, vol. 10.

Dubé, F. (2007). *Élèves en difficulté d'apprentissage en classe ordinaire: analyse de projets de services innovateurs au primaire*. (Thèse de doctorat). Université de Montréal.

Ducharme, D. (2008). *L'inclusion en classe ordinaire des élèves à besoins particuliers*, Montréal, Edition Marcel Didier.

Gaudet, J., Lapointe, C. (2002). L'équité en éducation et en pédagogie actualisante. *Éducation et francophonie*, vol. XXX, no. 2.

Gauthier, C., Mellouki, M., Simard, D., Bissonnette, S. et Richard, M. (2004). *Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de*

milieux défavorisés. Une revue de littérature. Rapport de recherche préparé pour le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture. Québec, Québec: Université Laval.

Gauthier, C., Bissonnette, S. & Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et la réussite des élèves. La gestion des apprentissages.* Québec, Canada : Éditions du Nouveau Pédagogique Inc. (ÉRPI).

Gillig, J.-M., (1999). *L'école mode d'emploi, des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée* (première édition), Paris, De Boeck.

Girard-Tremblay, A. (2015). *La compréhension et l'utilisation de la différenciation pédagogique par des enseignants et leur perception des effets sur la réussite des élèves en classe ordinaire montréalaise au primaire en milieu défavorisé et pluriethnique.* (Mémoire de maîtrise). UQAM.

Goupil, G. et Boutin, G. (1983). *L'intégration scolaire des enfants en difficulté.* Québec: Nouvelle Optique.

Gauthier, C., Jobin, V. (2008), Nature de la pédagogie différenciée et analyse des recherches portant sur l'efficacité de cette pratique pédagogique, *Brock Éducation*, vol.18, p. 34-43 récupéré le 27 octobre 2017 de https://www.researchgate.net/publication/242401718_Nature_de_la_pedagogie_differenciee_et_analyse_des_recherches_portant_sur_l'efficacite_de_cette_pratique_pedagogique

Kirouac, M. (2010). *L'Intégration et la mise en œuvre de la pratique de différenciation pédagogique chez les enseignants québécois du premier cycle du secondaire.* (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal.

Legendre, R. (dir.) (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation (3e éd.)*. Montréal : Guérin Éditeur.

Meirieu. P. (2000). La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture. Dans *Diversité et différenciation en pédagogie*. Actes du colloque de Lisbonne (p.3-25). AFIRSE.

McQuarries, L., McRae, P., (2010), A provincial perspective on differentiated instruction: The Alberta Initiative for School Improvement (AIS), *Journal of applied research on learning*, vol.3, art.4.

Paré, M. (2011). *Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au programme de formation générale*. (Thèse de doctorat) Université de Montréal.

Perrenoud, P. (2004). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris France : ESF.

Perrenoud, P. (1998). *L'échec scolaire naît de la confrontation entre un univers de différences culturelles et une organisation pédagogique*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.

Przesmycki, H. (2004). *La pédagogie différenciée*. (Nouv. éd.). Paris: Hachette Éducation.

Przesmycki, H. (1991). *Pédagogie différenciée*. Paris Hachette.

Rousseau, N. (2010). *La Pédagogie de l'inclusion scolaire*, Éditions Les presses de l'Université du Québec.

Saint-Laurent, L. (2002). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. Boucherville: Gaëtan Morin.

Sousa A. D. et Tomlinson C.A. (2013). *Comprendre le cerveau pour mieux différencier. Adapter l'enseignement aux besoins des apprenants grâce aux apports des neurosciences*. Montréal, Québec : Chenelière Education.

Tapin, G. (2015). *Inventaire des pratiques pédagogiques différenciées d'éducateurs physiques du primaire auprès d'élèves ayant des difficultés motrices sans handicap*. (Mémoire de maîtrise) UQAM.

Tomlinson, C.A. (2010). *Vivre la différenciation pédagogique en classe*, Montréal, Québec : Chenelière Éducation.

Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom : responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. A. Brighton, C. Hertberg, H. , Callahan, C. M. ,Moon, T. R. ,Brimijoin, K., et al. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2), 119-145.

Tomlinson, C.A. et McTighe, J. (2010). *Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière. Didactique, gestion de classe, 2010, p. 35-53

Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion scolaire: fondements, définitions et perspectives, *Éducation et francophonie*, vol XXX: 2, 2002, p.257-286.

Vienneau, R. (2004). « Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et le développement social. » dans Rousseau N. et Bélanger S. (Éds.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 127-152). Montréal : Presses de l'Université du Québec.

Vienneau, R. (2006). « De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion » dans Dionne C. et Rousseau N. (Éds.), *Transformation des pratiques éducatives : La recherche sur l'inclusion scolaire*. Québec, Qc: Presses de l'Université du Québec.

Weinstein, C.E et Hume, L. (2001). *Stratégies pour un apprentissage durable*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Winnebrenner, S. (2008). *Enseigner aux élèves en difficulté en classe régulière*. Montréal: Chenelière Éducation.

Nature de la pédagogie différenciée et analyse des recherches portant sur l'efficacité de cette pratique pédagogique (PDF Download Available). Available from:

Ouvrages généraux et publications gouvernementales

Commission scolaire des Affluents, *Plan stratégique 2011-2015*, Récupéré le 22 novembre 2015 de

http://www.csaffluents.qc.ca/IMG/pdf/Plan_strategique_2011-2015-3.pdf

Commission scolaire de la Région -de -Sherbrooke, *L'EHDAA : définitions et généralités*, Récupéré le 11 février 2015 de http://www.csr.qc.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Parents/PDF/Guide_EHDAA/Brun.pdf#page=1&zoom=auto,-265,584

Legendre, R. (2005). *Le dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Québec : Guérin.

Conseil supérieur de l'éducation (2017), *Pour une école riche de tous ses élèves*, Récupéré le 12 décembre 2017 de <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0500.pdf>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sports, Gouvernement du Québec. (2016). *Loi sur l'Instruction public*, Récupéré le 5 avril 2016 de http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec, QC.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise: Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec, QC.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec. (2006). *L'évaluation des apprentissages au secondaire. Cadre de référence. Considérations pour établir les mesures d'adaptation à mettre en place en situation d'évaluation*. Québec, QC.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2001), *Programme de formation de l'école québécoise*, Récupéré le 11 février 2015 de <http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/primaire/pdf/prform2001/prform2001-081.pdf>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec. (2000). *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA): définitions*. Québec, QC.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec, (2014), *Précisions sur la flexibilité pédagogique, les mesures d'adaptation et les modifications pour les élèves ayant des besoins particuliers*
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/Precisions_flexibilite_pedagogique.pdf

Gouvernement du Québec, (2006). *L'évaluation des apprentissages au secondaire*. Cadre de référence. Québec: MELS,

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, Département de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, *Élèves handicapés ou élèves en difficultés d'adaptation d'apprentissage(EHDAA): définitions*. Récupéré le 11 février 2015 de <http://www.comportement.net/publications/ehdaa.PDF>

Service nationale en adaptation scolaire, *Pistes de différenciation pédagogique*.

Récupéré le 4 avril 2015 de <http://www.recitadaptscol.qc.ca/>

http://www.edu.gov.on.ca/fre/teachers/studentsuccess/a_ecoutepartie1.pdf

http://www.edu.gov.on.ca/fre/teachers/studentsuccess/A_EcoutePartie1.pdf

Problèmes d'ordre social et affectif

Beauregard, L., Bouffard, R., Duclos, G., (2000). *Programme. Estime de soi et compétence sociale*, Montréal, Éditions Hôpital Sainte-Justine.

Fleury, F., Marazzani, M.H., Saucier, J-F., (2003). Le jeu théâtral comme inducteur de changement dans les habiletés sociales, *Santé mentale au Québec*, vol. 28, no. 2, p. 251-272.

Rousseau, C et coll. (1999). Jouer en classe autour d'une histoire: Ateliers d'expression créatrice pour les enfants immigrants exposés à la violence sociale. *La revue Prisme*, 28, Montréal: Prisme, p.88-103.

Hyperactivité

Charlebois, P., Gauthier, J., Rajotte, A. (2003). *Stratégies psychoéducatives pour enfants hyperactifs, inattentifs*, Éditions Brault & Bouthillier

Gestion de classe

Gaudreau, N. (2017). *Gérer sa classe efficacement. Les cinq ingrédients essentiels*, Montréal, Presses de l'Université du Québec.

Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportements en classe inclusive: des pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, vol. 39, no. 2, 122-144.

Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C. et Frenette, É. (2012). La gestion positive des situations de classe: un modèle de formation en cours d'emploi pour aider les enseignants du primaire à prévenir les comportements difficiles des élèves. *Enfance en difficulté*, vol 1, 85-115.

Jolin, A. (1999). *Élaboration d'intervention en enseignement de l'art dramatique fondé sur les concepts de la communication*. (Doctorat). Université de Montréal.

Problèmes d'ordre cognitif

Barbeau D., Montini A. et Roy, C., (1997a). *Tracer les chemins de la connaissance*. Montréal, Québec : Association québécoise de la pédagogie collégiale

Barbeau D., Montini A., et Roy, C. (1997b). *Sur les chemins de la connaissance*. Montréal, Québec : Association québécoise de la pédagogie collégiale

Bégin, C., (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, no. 1, p.47-67.

Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C., Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, vol. 3, article 1, p.1-35.

Doly A-M., (1997). Métacognition et médiation à l'école. Dans P. Meirieu (dir). *La métacognition, une aide au travail des élèves*. (p.17-61). Paris Éditions sociales françaises.

Gagné, P-A., Leblanc N. et Rousseau, A. (2009). *Apprendre. Une question de stratégies. Développer les habiletés liées aux fonctions exécutives*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation.

Goupil, G., Lusignan, G. (1995). *Apprentissage en milieu scolaire*. Montréal, Québec : Gaëtan Morin éditeur.

Presseau, A., Martineau, S. (2010). Apprendre et enseigner: une question de stratégies. *Québec Français*. Vol. 157, p.65-67.

Sousa A. D., (2006). *Un cerveau pour apprendre. Comprendre comment fonctionne le cerveau des élèves en difficultés pour mieux leur enseigner*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation.

Sousa A. D., (2002). *Un cerveau pour apprendre. Comment rendre le processus enseignement-apprentissage plus efficace*. Montréal, Québec : Chenelière McGraw-Hill.

Méthodologie

Berdnartz, N. (2015, La recherche collaborative, *Carrefour Éducation*, no.39, p. 171-184.

Dolbec. A., Clément, J. (2004). « La recherche action » dans Karsenti T. et L. Savoie-Zajc, *La recherche en éducation : étapes et approches*, Sherbrooke: Éditions CRP.

Dolbec. A., Clément, J. (2000). « La recherche action » dans Karsenti T. et L. Savoie-Zajc, *Introduction à la recherche en éducation*. Éditions du CRP.

Guay, M-H., Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. Dans Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd.), Sherbrooke : Éditions du CRP.

Karsenti, L., Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*, Sherbrooke, Éditions du CRP.

Lavoie, L., Marquis, D., Laurin, P. (2010). *La recherche-action. Théorie et pratique.*, Québec, Presses de l'Université du Québec à Montréal.

Lavoie, L., Marquis, D., Laurin, P. (2008). *Recherche-action, manuel d'auto-formation*, PUQ.

Morin, A. (1985). Les critères de « scientificité » de la recherche-action. *Revue des sciences de l'éducation*, vol.11, no.1, p.31-49.

Paillé, P., Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.

Poisson, Y. (1990). *La recherche qualitative en éducation*, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans Gauthier, B. (Dir.): *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données* (5e édition). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.