

BESOINS DE SOUTIEN RELATIFS À LA DIFFÉRENCIATION DES PRATIQUES ÉDUCATIVES DU PERSONNEL ENSEIGNANT

GENEVIÈVE CARPENTIER *Université de Montréal*

MYRIAM GIROUARD-GAGNÉ *Université du Québec à Trois-Rivières*

ANICK SIRARD *Centre de services scolaires des Samares*

Historique de l'article : Soumis 10 février 2023 | Accepté 04 janvier 2024 | Prépublication en ligne 08 septembre 2026 | Publié 18 septembre 2026

RÉSUMÉ. La différenciation des pratiques éducatives se révèle nécessaire dans le contexte scolaire actuel pour optimiser l'apprentissage de tous les élèves. Cet article décrit et examine les besoins de soutien relatif à la différenciation des pratiques éducatives chez les personnes enseignantes à différents niveaux de la scolarité obligatoire. Il en ressort que la gestion des difficultés d'apprentissage représente la dimension pour laquelle les besoins de soutien sont les plus élevés chez les personnes répondantes. Par ailleurs, des différences semblent poindre entre les besoins de soutien exprimés par les novices et ceux des personnes expérimentées. Des groupes de discussion permettent de mieux comprendre les contextes dans lesquels émergent ces besoins ainsi qu'aux pistes de solution envisagées par les personnes répondantes.

SUPPORT NEEDS FOR DIFFERENTIATED INSTRUCTIONAL PRACTICES AMONG TEACHERS

ABSTRACT. Differentiation of instructional practices is necessary in today's school environment to maximize learning for all students. This article describes and examines the support needs for differentiated instructional practices among teachers at different levels of education. It shows that the management of learning difficulties represents the dimension for which the respondents' support needs are the highest. Furthermore, differences appear between the support needs expressed by novices and those of experienced teachers. Focus groups allow a better understanding of the contexts in which these needs emerge as well as the solutions envisaged by the respondents.

© 2026 McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill. Cette œuvre est sous licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International ([CC BY-NC-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)).

La composition des classes ordinaires du système scolaire québécois est hétérogène (Leroux et Paré, 2016) et le personnel enseignant doit développer les compétences requises pour permettre à tous les élèves d'apprendre, et ce, en tenant compte de leurs caractéristiques diverses (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2020). À cet effet, du soutien doit être apporté afin de composer avec cette réalité qui nécessite une différenciation des pratiques éducatives (Boutin et al., 2015; Brault-Labbé, 2015).

Devant la multiplication des besoins des élèves, il y a lieu de croire que survient aussi une complexification du déploiement des pratiques éducatives, et ce, tant sur un plan pédagogique que comportemental (Gremion et Gremion, 2021). Ainsi, le concept de différenciation des pratiques éducatives implique de maintenir un climat de classe propice aux apprentissages pour tous, ce qui correspond notamment à des pratiques d'enseignement différencié et à des pratiques de gestion de classe. Or, ce dernier aspect spécifique de la différenciation représenterait un défi particulièrement pour le personnel enseignant en insertion professionnelle (Auclair Tourigny, 2017; Desmeules et Hamel, 2017). Les conditions de travail seraient souvent difficiles pour ces personnes enseignantes novices étant donné les tâches partielles, les contrats en cours d'année et les groupes-classes plus difficiles qui rendent ardue la création d'un lien significatif avec les élèves (Brault-Labbé, 2015). À cet égard, la recherche menée par Gremion et Gremion (2021) permet d'identifier que la surcharge de travail et le besoin d'approbation des collègues seraient des obstacles à la différenciation des pratiques éducatives en début de carrière. En effet, les personnes enseignantes en situation d'insertion professionnelle sont susceptibles d'expérimenter davantage de difficultés quant à la gestion de l'hétérogénéité étant donné leur peu d'expérience pratique (Martineau et Mukamurera, 2012). Carpentier et ses collègues (2019) se sont penchées sur les types de besoins de soutien exprimés par celles-ci. Elles rapportent qu'une grande proportion du personnel enseignant débutant identifie les besoins de soutien liés à la différenciation des pratiques éducatives comme étant prépondérants. Par ailleurs, ces besoins de soutien et cette réalité quant aux conditions de travail sont aussi ceux des personnes qui enseignent bien qu'elles ne détiennent pas de brevet d'enseignement étant donné la pénurie importante dans les écoles québécoises (Sirois et al., 2022).

De plus, les défis liés à la différenciation des pratiques éducatives seraient vécus par l'ensemble de la population enseignante. En effet, il semblerait que, par exemple, les enjeux de la gestion des comportements persistent malgré l'expérience (Aloe et al., 2014) et qu'ils seraient les principaux motifs de l'attrition des personnes enseignantes, tant en début de carrière qu'après plusieurs années d'expérience (Sauvé, 2012). La gestion des groupes hétérogènes ainsi que le soutien aux élèves en difficultés comportementales et d'apprentissage ressortent également comme éléments prioritaires à cibler pour lesquels offrir du soutien (Brault-Labbé, 2015). De leur côté, Moldoveanu et al. (2017), après avoir interrogé 24 membres du personnel scolaire ayant entre trois à 29 ans d'expérience, relèvent l'importance de s'attarder aux contraintes relatives au nombre d'élèves dans la classe, à la gestion du temps, à l'évaluation sommative et au besoin de pouvoir compter sur le soutien d'autres personnes intervenantes. De plus, treize personnes enseignantes du secondaire ayant en moyenne 17 ans d'expérience ont été interrogées par Bergeron et al. (2021) et estiment très difficile la mise en place de la différenciation des pratiques éducatives. Les principaux obstacles à cette mise en place sont, selon les personnes répondantes, les normes scolaires et professionnelles, la crainte de ne pas être juste dans le soutien accordé à chaque élève, ainsi que le temps requis pour la planification et la mise en œuvre. Par ailleurs, bien qu'une multitude de mesures de soutien ait été identifiée par Carpentier et al. (2020), l'aide humaine offerte par les collègues demeure l'une des sources de soutien la plus accessible dans les écoles. À cet égard, le personnel enseignant d'expérience est souvent sollicité pour accompagner et soutenir celles et ceux qui s'initient à la profession (Mukamurera et Martineau, 2013). À ce sujet, de la déception est exprimée par certaines personnes enseignantes novices par rapport au peu de soutien reçu par leurs collègues et à la gêne ressentie lorsque de l'aide est quémandée à ces dernières qui sont souvent déjà débordées (Carpentier et al., 2019). Ainsi, il apparaît que la différenciation des pratiques éducatives représente un défi, tant pour les personnes enseignantes en insertion professionnelle que pour celles plus expérimentées de sorte que le soutien que les pairs expérimentés pourraient accorder à leurs collègues novices à ce sujet serait limité.

Dans ce contexte, une des autres ressources humaines possibles pour le personnel enseignant est la collaboration avec les membres des services éducatifs complémentaires (Auclair Tourigny, 2017) tels que les orthopédagogues, orthophonistes, ergothérapeutes, psychologues, etc. Les membres des services éducatifs complémentaires sont ainsi identifiés comme des ressources pour le personnel enseignant afin de répondre aux

besoins variés des élèves de la classe dans un modèle de service indirect (Trépanier et Paré, 2010). De plus, cette collaboration semble désirée et appréciée par celles et ceux qui la vivent (Boutin et al., 2015). Néanmoins, des personnes enseignantes débutantes soulèvent ne pas savoir comment faire pour obtenir du soutien de la part du personnel professionnel scolaire (Carpentier et al., 2020).

En somme, bien que la documentation foisonne relativement aux besoins de soutien du personnel enseignant en début de carrière (Carpentier et al., 2019; Giguère et Mukamurera, 2018; Leroux et Mukamurera, 2013; Mukamurera, 2018), les besoins de soutien de la population enseignante expérimentée et dans l'ensemble des secteurs (à la formation générale des jeunes préscolaire, primaire et secondaire, à la formation professionnelle et à la formation des adultes (Carpentier et al., 2023)) demeurent inédits à ce jour. Pourtant, les personnes enseignantes d'expérience représentent des ressources importantes pour celles qui sont novices (Hochberg et al., 2015; Ingersoll, 2012). Afin de pouvoir jouer le rôle de personnes-ressources, il importe de se questionner aussi sur leurs besoins de soutien notamment en ce qui a trait à la différenciation des pratiques éducatives puisqu'il s'agit du besoin de soutien prépondérant chez leurs collègues en insertion professionnelle.

CADRE THÉORIQUE

La présentation du cadre conceptuel permettra de décrire les concepts de besoin de soutien et de différenciation des pratiques éducatives.

Le besoin de soutien

À l'instar de Carpentier et al. (2019), nous définissons d'abord le soutien comme « l'appui et le support consenti à quelqu'un en vue de répondre à ses différents besoins » (p. 107). Le soutien peut s'opérationnaliser selon différentes modalités formelles (dispositifs ou programmes d'insertion professionnelle) ou informelles (échanges ponctuels avec des collègues, des amis ou des membres de la famille) et peut s'octroyer à l'échelle individuelle ou collective. En prenant ceci comme appui, le besoin de soutien peut globalement représenter un manque (VandenBos, 2007) ou une nécessité (Provenzo, 2009; Van Zanten, 2008) à recevoir du soutien, ce que Mukamurera (2018) définit de manière contextualisée au milieu scolaire comme le « jugement personnel porté par la personne quant à la nécessité de recevoir une forme d'aide, de guidage ou d'appui » (p. 201).

Le besoin de soutien au travail serait composé du soutien organisationnel et social (Ruiller, 2008). Le premier réfère à l'aide mise en place par l'organisation elle-même pour soutenir les membres de son personnel (rémunération, aménagement, horaires, etc.) et par la personne supérieure immédiate qui, dans un contexte scolaire, est la direction d'établissement. Le soutien social réfère quant à lui aux multiples interactions qui contribuent au travail en permettant l'accès, aux ressources des individus, ainsi qu'aux ressources personnelles par les relations développées et les échanges (Auclair Tourigny, 2017). À titre d'illustration, pensons notamment aux échanges entre des collègues enseignant au même niveau qui pourraient permettre le partage de matériel pédagogique ou des discussions sur des enjeux communs à la gestion de la classe. Des personnes chercheuses ont tenté de dégager des typologies des besoins de soutien spécifiques au contexte scolaire qui englobent à la fois le soutien organisationnel et social (Bickmore et Bickmore, 2010; Carpentier et al., 2019; Pourtois et Desmet, 2004). La gestion des comportements et de la dynamique du groupe comme la gestion des apprentissages de l'ensemble des élèves du groupe sont relevées de manière explicite notamment par la typologie de Carpentier et ses collaboratrices (2019) dégagée auprès de personnes enseignantes en insertion professionnelle au Québec. Ainsi, cette gestion qui nécessite une différenciation des pratiques éducatives ressort comme un besoin de soutien identifié par le personnel enseignant et est vécue, comme mentionné dans la problématique, comme un défi.

La différenciation des pratiques éducatives

La différenciation des pratiques éducatives est appréhendée autour de trois dimensions liées : 1) à la gestion des difficultés d'apprentissage; 2) aux pratiques d'enseignement différencié; 3) à la gestion des difficultés comportementales. Le choix de ces trois dimensions se base sur le fait que la différenciation est parfois appréhendée sous la loupe des élèves ayant une condition particulière et identifiée (Leclerc, 2020; Tapin et al., 2018), d'autres fois sous celle de la flexibilité et d'une approche inclusive pour tous (Prud'homme et al., 2016), ou encore sous celle de la gestion des comportements (Girouard-Gagné, 2016; Gaudreau, 2017).

D'abord, pour répondre aux difficultés d'apprentissage des élèves (en situation de handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage [HDAA] ou non), le concept de différenciation des pratiques éducatives offre des lignes directrices pour planifier les interventions pédagogiques et sociales permettant de tenir compte de la diversité des caractéristiques des élèves de la classe et de leur proposer des tâches, des défis et des rôles

permettant de les faire progresser. Plusieurs situent les pratiques de différenciation liées à la gestion des difficultés d'apprentissage sur un continuum allant de la flexibilité à l'adaptation puis à la modification en fonction du nombre d'élèves visés par les pratiques (tout le groupe-classe, des sous-groupes d'élèves, un individu) (ministère de l'Éducation du Québec, 2021; Montesinos-Gelet et al., 2011). Ce continuum d'ajustements s'inspire de la pédagogie de l'inclusion scolaire qui vise par des interventions générales et flexibles à faire progresser tous les élèves en abolissant en amont les obstacles à l'apprentissage (Bergeron et al., 2011; Nootens et Debeurme, 2010).

Suivant cette logique, la deuxième dimension du concept de différenciation des pratiques éducatives renvoie aux pratiques d'enseignement différencié (Carpentier et Villeneuve-Lapointe, 2019) qui sont appréhendées comme une « méthode d'enseignement ou d'évaluation qui modifie la présentation du programme d'études en fonction de la diversité, des intérêts et des points forts des élèves » (ministère de l'Éducation du Manitoba, 2006, p. 28). Cela inclut donc l'ensemble des pratiques et des interventions visant à planifier et à piloter des situations d'apprentissage ouvertes et flexibles (Carpentier et Villeneuve-Lapointe, 2019; Carpentier et al., 2022). Dans cet ordre d'idée, un enseignement différencié amène, entre autres, la possibilité pour les élèves de faire des choix parmi une variété de thèmes, de sujets ou de formats de réalisation des tâches (affiche, présentation orale, pamphlet, vidéo, pièce de théâtre, etc.). La planification d'un enseignement différencié vise à motiver et à engager les élèves en leur proposant des défis appropriés en adéquation avec leur rythme d'apprentissage, requérant ainsi moins d'interventions individualisées auprès des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage et de comportement. En effet, des élèves engagés et motivés sont moins portés à adopter des comportements perturbateurs ce qui influence positivement la gestion de la classe (Hall et Brosnan, 2017).

Ainsi, la troisième et dernière dimension constituant ce concept fait référence à la gestion des comportements des élèves (Auclair Tourigny, 2017; Gaudreau et al., 2012). La prise en compte des difficultés d'apprentissage des élèves et l'adoption de pratiques différenciées représenteraient un prérequis à une bonne gestion de classe, et donc, à une meilleure gestion des comportements des élèves (Girouard-Gagné, 2016). En somme, pour maintenir les élèves engagés dans leurs apprentissages, la personne enseignante peut chercher à différencier ses

pratiques éducatives pour soutenir la gestion des apprentissages, de l'enseignement et des comportements (Gaudreau, 2017)

À la lumière de la problématique exposée et des cadres conceptuels convoqués, le présent article poursuit deux objectifs soit 1) décrire et comprendre les besoins de soutien liés à la différenciation des pratiques éducatives du personnel enseignant; 2) examiner s'il existe des différences selon les variables indépendantes d'expérience, d'âge, de genre et de formation.

MÉTHODOLOGIE

Afin d'atteindre les objectifs spécifiques de recherche, un devis mixte séquentiel explicatif (Guével et Pommier, 2012), où la portion qualitative de la recherche vise à expliquer certains résultats obtenus précédemment lors de la partie quantitative, a été retenu. Des données récoltées sous le mandat du comité d'engagement pour la réussite des élèves (CÉRÉ) du Centre de services scolaire des Samares (CSSS) qui désirait comprendre l'état de la situation afin de planifier et d'élaborer le prochain Plan d'engagement vers la réussite (PEVR) ont été utilisées. Les données primaires concernent l'ensemble du personnel scolaire du CSSS. Toutefois, dans le cadre de cet article, seules les données relatives aux personnes enseignantes sont utilisées. Cette section explicite la démarche de la recherche, les caractéristiques des personnes participantes ainsi que les instruments et les méthodes d'analyse employées.

D'abord, un questionnaire en ligne d'une durée de 45 minutes sur la plateforme LimeSurvey a été diffusé auprès du personnel scolaire du CSSS par leur courriel professionnel. Les personnes intéressées à ensuite prendre part à un groupe de discussion focalisée (*focus group*) étaient invitées à manifester leur intérêt en fournissant une adresse courriel. L'objectif de la tenue des groupes de discussion était d'amener différentes personnes à échanger sur les résultats collectés (Maltais et al., 2021) afin de mieux comprendre les besoins de soutien du personnel enseignant.

Personnes participantes

Des 5 228 personnes sollicitées, 648 personnes ont rempli le questionnaire, soit un taux de réponse de 12,4 %. De ces personnes, 294 sont membres du personnel enseignant. Le Tableau 1 présente certaines caractéristiques sociodémographiques de ces derniers. La grande majorité est des femmes (76,9 %) ce qui corrobore la tendance quant à la

représentation importante des femmes dans les milieux scolaires (Gagnon, 2019). Bien que la majorité détienne un brevet d'enseignement, certaines personnes répondantes possèdent un permis temporaire d'enseigner alors que d'autres n'ont aucune autorisation officielle et sont engagées pour pallier la pénurie dans l'enseignement (Sirois et Niyubahwe, 2022).

TABEAU 1. *Caractéristiques sociodémographiques du personnel enseignant répondant (n = 294)*

	N	%
Genre		
Homme	66	22,4 %
Femme	226	76,9 %
Autres	2	0,7 %
Âge		
20 à 29 ans	29	9,9 %
30 à 39 ans	77	26,2 %
40 à 49 ans	110	37,4 %
50 à 59 ans	72	24,5 %
60 ans et plus	6	2,0 %
Nombre d'années d'expérience		
0 à 5 ans	54	18,4 %
6 à 10 ans	41	13,9 %
11 à 15 ans	50	17,0 %
16 à 20 ans	43	14,6 %
20 ans et plus	106	36,1 %
Secteur d'enseignement		
Préscolaire-Primaire	170	57,6 %
Adaptation scolaire	18	6,1 %
Secondaire	76	25,9 %
Adulte (FP et FGA)	24	8,2 %
Autre	6	2 %
Autorisation d'enseigner		
Avec brevet	251	85,4 %
Sans brevet	43	14,6 %

Des 294 personnes enseignantes, 60 ont donné leur accord pour être recontactées dont 13 ont accepté de participer à un groupe de discussion par la suite. Trois sous-groupes ont été formés selon les données d'emploi : les personnes enseignantes expérimentées possédant un brevet d'enseignement ont été réunies dans un premier sous-groupe (n = 5), les personnes enseignantes en insertion professionnelle détenant un brevet d'enseignement ont constitué un deuxième sous-groupe (n = 4) et les personnes enseignantes sans brevet ont été rencontrées dans un troisième sous-groupe (n = 4). La variété des caractéristiques des personnes participantes (genre, expérience, champ d'enseignement) ainsi que la

variété de leurs réponses ont été privilégiées dans la sélection afin de rendre compte de la diversité de certains contextes d'enseignement.

Instruments

Questionnaire

Une équipe paritaire de recherche regroupant autant de personnes chercheuses universitaires (professeure et doctorante) que du milieu de pratique (personnes conseillères pédagogiques) a élaboré le questionnaire en se basant sur des questionnaires existants (Carpentier et al., 2019; Mukamurera et Martineau, 2013). Ce questionnaire a été soumis à une validation par un comité d'experts (Taherdoost, 2016) formé d'une spécialiste de la mesure et de l'évaluation, d'une spécialiste de la différenciation des pratiques éducatives et de trois expertes des milieux de pratique (une enseignante d'expérience, une direction d'école et la directrice des services éducatifs du CSSS).

Le questionnaire comptait 10 items en lien avec la différenciation des pratiques éducatives. Une analyse factorielle exploratoire (Corbière, 2014) a permis de faire ressortir trois dimensions : 1) les besoins liés à la gestion des difficultés d'apprentissage (3 items, $\omega = 0,86$); 2) les besoins liés à l'enseignement différencié (4 items, $\omega = 0,79$); 3) les besoins liés à la gestion des comportements (3 items, $\omega = 0,75$). Les coefficients oméga (ω) de McDonald étant tous supérieurs à 0,75, les dimensions présentent une bonne consistance interne (Béland et al., 2017).

La première dimension regroupe les items qui réfèrent à la gestion des difficultés d'apprentissage des élèves HDAA avec ou sans diagnostic : *Besoin pour répondre aux besoins des élèves à risque ou en difficulté d'apprentissage (autres que les EHDA); Besoin pour favoriser l'intégration pédagogique et sociale des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap (EHDA); Besoin pour présenter, aux élèves en difficulté, des tâches d'apprentissage, des défis et des rôles dans le groupe-classe qui les font progresser dans leur cheminement.* La deuxième dimension regroupe les items qui relèvent davantage de l'enseignement différencié et de la flexibilité pour soutenir la motivation et l'engagement de tous en classe : *Besoin pour motiver les élèves qui montrent peu d'intérêt pour la matière et le travail scolaire; Besoin pour proposer des défis appropriés aux élèves particulièrement avancés ou à haut potentiel; Besoin pour gérer les différences dans la classe et le rythme d'apprentissage; Besoin pour assurer la différenciation pédagogique.* La troisième dimension relative à la gestion des comportements inclut les items *Besoin*

pour maintenir en classe un climat propice à l'apprentissage, Besoin pour déterminer et appliquer des moyens permettant de régler des problèmes avec les élèves présentant des comportements inappropriés et Besoin de recevoir de l'assistance directe (aide).

Focus group

Des groupes de discussion de 60 minutes ont été menés par le personnel de l'équipe de recherche de l'Université de Montréal en suivant un guide d'entretien. Les questions prévues offraient l'occasion de préciser les besoins de soutien, la provenance du soutien ainsi que des pistes de solution concrète pour mieux y répondre. Plusieurs questions présentaient brièvement certains résultats quantitatifs et demandaient des pistes de réflexions et d'explications de ceux-ci.

Méthode d'analyse des données

Les données issues du questionnaire ont été analysées avec SPSS (version 27). À partir des dimensions déterminées, des scores ont été calculés pour chaque personne participante en faisant la moyenne de leur réponse aux items correspondants. Trois choix de réponse étaient offert pour les items initiaux, soit peu ou pas de besoin (1), un besoin de soutien moyen (2) ou un besoin de soutien élevé (3). Un score général pour les 10 items ainsi qu'un score pour chaque dimension ont été générés. Ces nouvelles variables étant continues, des intervalles ont été formés afin de pouvoir décrire plus simplement les niveaux de besoin de soutien manifesté : alors que le libellé « pas ou peu de besoin de soutien » est attribué pour les scores entre 1 et 1,5, le libellé « besoin de soutien moyen » renvoie aux scores entre 1,51 et 2,49 et le libellé « besoin de soutien important » correspond aux scores entre 2,5 et 3,0.

Des analyses descriptives et non paramétriques ont été effectuées étant donné que les distributions des variables continues ne respectent pas la courbe normale. Pour interpréter ces analyses (test de Mann-Whitney, Kruskal-Wallis et de Wilcoxon), l'échelle de Cohen (1988) a été utilisée. Un éta carré partiel (η_p^2) avoisinant 0,01 est un effet de petite taille, un résultat atteignant 0,06 indique un effet de taille moyenne et un effet de 0,14 correspond à un effet de grande taille.

Les verbatims des enregistrements des groupes de discussion ont été importés dans NVivo (version 1.6.2) et une analyse thématique, qui consiste « à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et,

subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus » (Paillé et Mucchielli, 2021, p. 270) a été effectuée. Une thématisation en continu a été privilégiée. Les codes initiaux référaient aux dimensions de la différenciation des pratiques éducatives et de nouveaux codes ont émergé en cours d'analyse tels que « soutien perçu des enseignants », « provenance du soutien » et « sentiment de compétence » permettant de mieux comprendre certains éléments contextuels entourant les besoins de soutien.

RÉSULTATS

L'analyse des données permet de dégager deux grands constats qui sont développés dans cette section, soit la difficulté persistante ressentie quant à la gestion des difficultés d'apprentissage, ainsi que les besoins plus pressants chez les personnes en situation d'insertion professionnelle.

Les difficultés d'apprentissage avec ou sans diagnostic : un nœud persistant

D'abord, les résultats issus des analyses quantitatives permettent d'identifier les besoins de soutien ressentis par les personnes enseignantes participantes. Un score moyen de 1,79 pour les dix items relatifs à la différenciation des pratiques éducatives (écart-type = 0,50) ressort chez les 292 personnes participantes ayant répondu à l'ensemble de ces items. Plus spécifiquement, le Tableau 2 illustre que la moyenne des besoins liés au soutien à offrir aux élèves en difficultés d'apprentissage est supérieure aux autres dimensions. Un test de Wilcoxon permet de confirmer que cette différence est statistiquement significative tant par rapport aux besoins liés aux pratiques d'enseignement différencié ($Z = 6,79$; $p < 0,001$) que par rapport à ceux liés à la gestion des difficultés comportementales ($Z = 5,05$; $p < 0,001$). En effet, il apparaît que près de 72 % du personnel scolaire répondant expriment un besoin moyen (50,3 %) ou élevé (21,6 %) en lien avec cette dimension.

TABLEAU 2. Moyenne ($\bar{x}$), écart-type (σ) et scores des dimensions des besoins de soutien liés à la différenciation des pratiques éducatives

Dimensions	Besoin de soutien							
	faible		moyen		élevé			
	n	%	n	%	n	%	n	%
Gestion des difficultés d'apprentissage	$\bar{x}$	1,924						
	σ	0,650	82	28,1	147	50,3	63	21,6
Pratiques d'enseignement différencié	$\bar{x}$	1,725						
	σ	0,524	132	45,2	124	42,5	36	12,3
Gestion des difficultés comportementales	$\bar{x}$	1,734						
	σ	0,581	125	42,8	128	43,8	39	13,4
Manquant : n = 2 (0,6%)								

Ces résultats résonnent dans les préoccupations nommées par les personnes enseignantes ayant participé aux groupes de discussion puisqu'elles portaient particulièrement sur la gestion des élèves ayant des difficultés importantes ou un trouble d'apprentissage diagnostiqué ainsi que sur la gestion des comportements. Plusieurs décrivent la difficulté à gérer les nombreux plans d'intervention, c'est-à-dire les documents concernant les besoins particuliers des élèves identifiés et les mesures à mettre en place, en mentionnant notamment que « ce n'est pas normal qu'on arrive en 6^e année et que la moitié des élèves de la classe aient des plans d'intervention » (ens_brevet_1). Plusieurs membres du personnel enseignant estiment que cette surabondance de plans d'intervention complexifie leur tâche de planification, d'enseignement et d'évaluation.

Outre les difficultés liées au nombre d'élèves ayant des plans d'intervention, les personnes enseignantes interrogées soulèvent la problématique de la gestion des comportements qui requiert du temps, de l'énergie et de l'attention rendant plus ardue la différenciation auprès des élèves en difficulté d'apprentissage. Plusieurs témoignent de cette problématique en abordant la nécessité d'obtenir du soutien à l'extérieur de la classe et en classe. Une enseignante l'illustre plus précisément en parlant de l'aide nécessaire en classe des PEH (personnes préposées aux élèves handicapés) pour l'organisation des élèves : « Ce serait extrêmement

aidant pour que nous puissions nous occuper de la gestion des difficultés d'apprentissage plutôt que de nous occuper de l'organisation des élèves en tant que tel parce qu'en ce moment, il y a un gros problème au niveau des élèves qui sont désorganisés » (ens_brevet_2). La place prépondérante prise par la gestion des comportements semble nuire aux pratiques d'enseignement différencié ainsi qu'à la gestion des difficultés d'apprentissage. Une enseignante corrobore ce déséquilibre en mentionnant que « ce ne sont pas toujours les élèves tannants qui ont des difficultés d'apprentissage. Souvent ce sont nos petits *low profile* qu'on ne dépiste pas parce que notre attention est malheureusement portée sur celui qui est plus explosif » (ens_brevet_1).

En somme, la gestion de l'hétérogénéité, notamment des difficultés d'apprentissage avec ou sans diagnostic, constitue un des défis centraux de la profession enseignante. Les groupes de discussion ont permis de faire ressortir certains enjeux relatifs à la différenciation des pratiques éducatives tels que la gestion des comportements qui semble représenter un obstacle à la mise en œuvre de pratiques différenciées auprès des élèves en difficulté ainsi que le nombre important d'élèves avec un plan d'intervention dans les classes. Aussi, certains enseignants semblent avoir bénéficié ou aimeraient bénéficier de l'aide de professionnels pour les soutenir relativement à ces enjeux, notamment des orthopédagogues et des personnes conseillères pédagogiques.

Le personnel enseignant en insertion professionnelle : des besoins particulièrement criants

Afin d'examiner si les besoins de soutien liés à la différenciation des pratiques éducatives diffèrent en fonction de certaines caractéristiques des personnes enseignantes interrogées, des tests Kruskal-Wallis et Mann-Whitney ont été utilisés. L'expérience et l'autorisation d'enseigner ont ainsi été examinées.

Alors qu'il n'apparaît aucune différence significative par rapport au sexe quant aux trois dimensions de la différenciation des pratiques éducatives, des différences significatives ($p < 0,05$) ressortent au regard des années d'expérience. Ainsi, la tranche d'expérience 0 à 5 ans, correspondant à la période d'insertion professionnelle, se révèle significativement différente par rapport à toutes les autres tranches d'expérience. Puisque ces premiers résultats portent à croire à une différence marquée entre les personnes en situation d'insertion professionnelle et les autres, un test Mann-Whitney a été réalisé en prenant comme premier sous-échantillon les personnes

enseignantes ayant de 0 à 5 ans d'expérience ($n = 54$) et comme deuxième sous échantillon celles ayant plus de 6 ans d'expérience ($n = 238$). Comme en témoigne le Tableau 3, il s'avère que, pour les trois dimensions de la différenciation des pratiques éducatives, celles en insertion professionnelle démontrent significativement plus de besoins de soutien.

TABLEAU 3. Analyse comparative selon l'expérience en enseignement

Dimensions		Année d'expérience		Mann-Whitney	p	η_p^2
		0 à 5	6 et +			
Gestion des difficultés d'apprentissage	Rang moyen	183,19	138,18	4445,000	< 0,001*	0,04
	n	54	238			
Pratiques d'enseignement différencié	Rang moyen	180,60	138,76	4584,500	< 0,001*	0,04
	n	54	238			
Gestion des difficultés comportementales	Rang moyen	193,88	135,75	3867,500	< 0,001*	0,07
	n	54	238			

* $p < 0,05$

Puisque les tailles d'effets sont petites pour les dimensions liées à la gestion des difficultés d'apprentissage ($\eta_p^2 = 0,04$) et aux pratiques d'enseignement différencié ($\eta_p^2 = 0,04$) et moyenne pour la dimension liée à la gestion des difficultés comportementales ($\eta_p^2 = 0,07$), des analyses descriptives (Tableau 4) ont été réalisées pour soutenir les comparaisons.

TABLEAU 4. Analyse descriptive selon l'expérience en enseignement

Dimensions et besoins de soutien		Gestion des difficultés d'apprentissage		Pratiques d'enseignement différencié		Gestion des difficultés comportementales	
		Faible	Moyen ou élevé	Faible	Moyen ou élevé	Faible	Moyen ou élevé
0 à 5 ans ($n = 54$)	%	16,7	83,3	27,8	72,2	20,4	80,1
6 ans et + ($n = 238$)	%	30,7	69,3	49,2	50,8	47,9	52,1

Les analyses descriptives montrent que les personnes enseignantes en insertion professionnelle ressentent systématiquement plus de besoins de soutien que celles expérimentées. Ce constat s'observe pour les trois dimensions étudiées, soit la gestion des difficultés d'apprentissage, les pratiques d'enseignement différencié ainsi que la gestion des difficultés comportementales : les proportions de personnes rapportant des besoins

de soutien moyens ou importants sont respectivement supérieures de 14,0 de 21,4 et de 28,0 points de pourcentage chez les personnes en insertion professionnelle comparativement à leurs collègues plus expérimentés. En revanche, bien que les personnes participantes en début de carrière ressentent plus de besoins de soutien, plus de la moitié de celles qui ont davantage d'expérience ressentent tout de même des besoins de soutien moyen ou important en lien avec les pratiques d'enseignement différencié (50,8 %) et la gestion des difficultés comportementales (52,1 %) et plus du deux tiers en éprouvent avec la gestion des difficultés d'apprentissage (69,3 %). Ainsi, bien que des différences significatives ressortent entre les besoins de soutien liés à la différenciation des pratiques éducatives ressentis par les personnes enseignantes en début de carrière et par celles qui ont davantage d'expérience, il demeure que les besoins sont importants pour l'ensemble du personnel enseignant participant.

Le groupe de discussion avec les personnes en situation d'insertion professionnelle a mis en lumière la détresse vécue attribuable, en grande partie, à l'importante quantité de nouveautés et d'inconnus à gérer dans leurs nouvelles fonctions. Plusieurs éléments sont pointés.

D'abord, de nombreux enjeux organisationnels tributaires de l'école (par ex. le fonctionnement du photocopieur ainsi que les systèmes d'absence d'élève et de surveillance école) et tributaires au centre de service scolaire (par ex. le fonctionnement du système de paie et la création des identifiants et des mots de passe) requièrent un temps précieux qui ne peut être investi dans les enjeux de différenciation des pratiques éducatives. Une enseignante en insertion professionnelle résume cette situation en mentionnant que « si j'ai des questions, il faut que je fasse mes démarches soit auprès de la secrétaire ou de la direction de l'école, mais encore plus souvent auprès du centre de service. Honnêtement, je suis tellement dans le jus et ça me fait perdre du temps précieux alors je laisse souvent tomber » (ens_insertion_2). Ainsi, l'appropriation des rouages organisationnels semble créer une surcharge pour plusieurs novices les empêchant parfois de faire toutes les démarches requises pour avoir les informations dont ils et elles ont besoin et les empêchant de se consacrer pleinement au volet pédagogique de leur tâche.

Ensuite, certaines personnes participantes en insertion professionnelle expriment l'angoisse ou l'anxiété que cause la comparaison qu'elles font ou qu'elles ressentent entre leur travail et celui de leurs collègues d'expérience. En plus de la surcharge de travail, certains projets favorisant la différenciation des pratiques éducatives comme le décroisement ou

l'utilisation de différentes modalités d'enseignement (par ex. entretien individuel et atelier) intéressent plusieurs personnes enseignantes en insertion professionnelle, mais nécessitent une collaboration étroite avec leurs collègues ainsi que du temps et de l'énergie qu'elles n'ont pas toujours. Une enseignante affirme à ce sujet « moi ça m'angoisse beaucoup de voir mes collègues qui ont mille-et-un projets qui sont pour l'instant impossibles dans ma réalité » (ens_insertion_5).

Aussi, les novices mentionnent certaines lacunes de la formation initiale au regard de l'intervention auprès des élèves qui rencontrent des difficultés d'apprentissage. Par exemple, une enseignante soulève que « dans le bac on aborde les grandes caractéristiques d'un élève dyslexique ou dysphasique, mais, on aborde trop peu comment intervenir avec ces élèves-là » (ens_insertion_1). Ainsi, de manière générale, la principale critique liée à la formation initiale est que la différenciation est présentée de manière théorique et décontextualisée, ce qui favorise l'acquisition de savoirs plutôt que l'acquisition de savoir-faire qui serait nécessaire pour permettre un réinvestissement en contexte réel.

Pour les soutenir afin de mieux gérer cette hétérogénéité dans l'enseignement, plusieurs membres du personnel enseignant en insertion professionnelle soulèvent l'importance d'avoir tant des collègues d'expérience comme mentors et modèles que des collègues ayant un bagage similaire au leur. À cet effet, la richesse de pouvoir collaborer avec quelqu'un qui partage la même expérience semble favoriser les échanges quant aux inquiétudes ressenties et au défis rencontrés. À ce propos, une participante témoigne que « les enseignantes d'expérience sont de vraies perles comme mentores, mais en même temps, je ne suis pas capable de suivre leur rythme et je n'ai pas autant de matériel qu'elles. Puis, on dirait que la collègue qui est au même niveau que moi, ça nous permet de relativiser ensemble » (ens_insertion_5).

Certaines personnes participantes en situation d'insertion professionnelle estiment recevoir du soutien satisfaisant quant à la différenciation des pratiques éducatives par le personnel professionnel et de soutien de l'école, notamment les techniciennes et techniciens en éducation spécialisée (TES). Une enseignante témoigne à cet égard « j'ai eu vraiment une collaboration incroyable avec la TES. Je me suis sentie vraiment super bien entourée » (ens_insertion_2). D'autres personnes en insertion professionnelle remarquent que le manque de ressources nuit aux collaborations possibles avec le personnel professionnel et de soutien et ont l'impression que certains, notamment les orthopédagogues et les

psychologues, semblent croire que leur rôle consiste à n'offrir du soutien qu'aux élèves et ne sont pas enclins à en offrir aux personnes enseignantes.

L'analyse de ce groupe de discussion permet donc de mieux comprendre certains éléments qui sont susceptibles d'expliquer les besoins de soutien supérieurs sur toutes les dimensions de la différenciation des pratiques éducatives chez les personnes enseignantes en insertion professionnelle. D'une part, elles sont dans une situation de gestion de la nouveauté et elles expriment ainsi leurs difficultés à tout gérer par la manifestation de besoins importants sur des éléments variés. D'autre part, elles doivent comprendre et intervenir pour la première fois de manière autonome auprès d'élèves qui rencontrent des difficultés importantes. Les échanges de ce groupe de discussion font ressortir une préparation insuffisante à la complexité de la profession enseignante, y compris aux aspects relatifs à la gestion de l'hétérogénéité des classes.

En résumé, les résultats des questionnaires appuyés par l'analyse des groupes de discussion permettent de faire certains constats par rapport aux besoins de soutien relatifs à la différenciation des pratiques éducatives des personnes enseignantes interrogées. D'abord, les besoins de soutien relatifs à la différenciation pour tenir compte des difficultés d'apprentissage semblent plus importants chez une majorité et ressortent comme un enjeu dans les groupes de discussion. Aussi, il semblerait y avoir des besoins significativement supérieurs relativement à toutes les dimensions pour les personnes en situation d'insertion professionnelle par rapport à celles qui ont six ans et plus d'expérience. Les propos tenus dans les groupes de discussion mettent en lumière la difficulté vécue par celles-ci pour s'approprier l'ensemble des facettes de la profession enseignante engendrant ainsi une surcharge importante se traduisant par des besoins de soutien plus élevés. Il importe toutefois de mentionner que les personnes enseignantes chevronnées témoignent tout de même de besoins de soutien moyen ou important pour les trois dimensions de la différenciation des pratiques éducatives.

DISCUSSION / CONCLUSION

Enjeu prioritaire : la gestion des difficultés d'apprentissage

Les besoins relatifs à la différenciation des pratiques éducatives sont abondants tant pour les personnes enseignantes d'expérience que pour celles en insertion professionnelle. Ainsi, bien que ces besoins soient plus présents chez les novices (Brault-Labbé, 2015; Carpentier et al., 2019;

Desmeules et Hamel, 2017; Ingersoll, 2012), ce sont plus de 50 % des membres du personnel enseignant expérimentés qui témoignent avoir des besoins moyens ou élevés en lien avec la gestion des difficultés comportementales et les pratiques d'enseignement différencié. Plus de 70 % de ces mêmes personnes estiment avoir des besoins moyens ou élevés relatifs à la gestion des difficultés d'apprentissage. En lien avec ce dernier aspect, lors des groupes de discussion, les solutions les plus souvent nommées sont associées à une plus grande accessibilité des classes spécialisées, à une diminution du ratio d'élèves par classe ainsi qu'à une augmentation des ressources spécialisées en classe ordinaire. La thèse d'Auclair Tourigny (2017) arrive à des constantes similaires, notamment en ce qui a trait au fait que les pistes de solutions envisagées par les membres du personnel enseignant impliquent majoritairement d'autres ressources qu'eux-mêmes. Ainsi, bien que l'inclusion scolaire ressort positivement dans plusieurs écrits scientifiques (Berzin et al., 2020; Sundqvist et Hannäs, 2021; Woodcock et al., 2022) et soit au cœur de plusieurs mesures ministérielles (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2017; MEQ, 2021; UNESCO, 2017), certaines recherches qui ont questionné directement des personnes enseignantes arrivent à des résultats semblables à ceux de la présente étude. Par exemple, celles de Brault-Labbé (2015) revendiquent massivement une augmentation des ressources spécialisées dans les classes et une diminution importante des délais pour les services offerts aux élèves alors que celles interrogées par Boutin et ses collègues (2015) estiment que l'inclusion scolaire « théorique » ne passe pas le test de la réalité. Le manque de soutien pédagogique lié à l'inclusion des élèves HDAA serait une des principales causes du stress professionnel (Curchod-Ruedi et al., 2013) et pourrait entraîner un sentiment d'incompétence, d'impuissance et de culpabilité (Boutin et al., 2015). En somme, il semble y avoir un gouffre qui se creuse entre les recommandations de plusieurs recherches sur l'inclusion scolaire et les besoins ressentis par le personnel enseignant qui est concerné au premier plan. La recherche de Doudin et ses collègues (2009) va jusqu'à mentionner que les personnes enseignantes qui perçoivent l'inclusion scolaire le plus positivement seraient aussi les plus susceptibles d'être à risque d'épuisement professionnel.

Insertion professionnelle : des besoins criants qui s'étirent parfois dans le temps

Les résultats présentés dans cet article, à l'instar de plusieurs autres, témoignent de besoins prioritaires en ce qui a trait à la gestion des difficultés comportementales pour les novices (Auclair Tourigny, 2017;

Carpentier et al., 2019; Duchesnes et Kane, 2010; Ingersoll, 2012). En effet, alors que 29,6 % des personnes enseignantes en insertion professionnelle estiment avoir des besoins élevés en lien avec cet aspect, ce sont seulement 9,7 % des expérimentées qui en pensent autant. Ainsi, 47,9 % de ces enseignants ne ressentent pas ou peu de besoin en lien avec la gestion des difficultés comportementales. Le groupe de discussion composé seulement de personnes en insertion professionnelle cible plusieurs pistes d'explications qui trouvent toutes écho dans la littérature scientifique. D'abord, les personnes enseignantes ont abordé les enjeux administratifs propres à l'insertion professionnelle qui sont très chronophages et limitent le temps qui peut être investi dans la planification et la collaboration : 1) les systèmes d'attribution des contrats qui octroient les classes les plus difficiles aux moins expérimentés; 2) les embauches en cours d'année qui nuisent au développement de liens affectifs; 3) la familiarisation avec les savoirs essentiels liés aux horaires de classe, de surveillance et des spécialistes, au fonctionnement du photocopieur, à l'obtention de code d'accès, etc. (Auclair Tourigny, 2017; Desmeules et Hamel, 2017; Forseille et Raptis, 2016; Ingersoll, 2012). Ces enjeux nécessitent un temps précieux, des appels et des demandes pendant l'heure du diner, les périodes libres et les récréations, temps qui pourrait être plutôt utilisé pour se ressourcer, collaborer, planifier, etc. De surcroît, la surcharge cognitive vécue par l'appropriation et la réalisation des tâches administratives est susceptible de rendre plus ardue la mobilisation pour résoudre les enjeux vécus.

Dans un autre ordre d'idée, les besoins liés à la gestion des difficultés d'apprentissage semblent importants tant pour les personnes enseignantes en insertion professionnelle (83,3 % ressentent un besoin moyen ou élevé) que pour celles expérimentées (69,3 % ressentent un besoin moyen ou élevé). Ainsi, alors que près de 50 % des personnes enseignantes qui ont 6 ans et plus d'expérience éprouvent peu ou pas de besoins liés à la gestion des difficultés comportementales, cette donnée chute à 30,7 % pour les besoins liés aux difficultés d'apprentissage. Les données de Houlford et Sauvé (2010) quant au stress ressenti par le personnel enseignant en lien avec la gestion des difficultés d'apprentissage montrent que le niveau de stress perçu par les novices est similaire à celui ressenti par les expérimentés (plus de 15 ans d'expérience dans cette étude). Ainsi, les personnes enseignantes en insertion professionnelle et celles expérimentées ressentiraient un stress semblable, ce que nos données peuvent partiellement expliquer. Par ailleurs, d'aucuns s'entendent pour dire que la pratique enseignante s'est complexifiée au cours des deux dernières décennies à cause notamment d'une augmentation du nombre

d'élèves, HDAA ou non, qui rencontrent des difficultés d'apprentissage (Auclair Tourigny, 2017; Boutin et al., 2015; Sauvé, 2012). En effet, selon les données fournies par le MEQ (2021), il y avait 12,7 % d'élèves HDAA intégrés en classes ordinaires dans le secteur jeune en 2001, ils et elles représentaient 16,3 % en 2012 et 22,4 % en 2021.

Pour conclure, il semble indispensable, à la lumière de ces résultats et de ces constats, de remettre en question et d'améliorer l'offre de soutien relative à la différenciation des pratiques éducatives, principalement au regard des difficultés d'apprentissage. À cet égard, tant les responsables de l'organisation scolaire que les personnes impliquées dans la formation initiale et continue doivent se mobiliser pour soutenir le personnel enseignant dans la gestion de l'hétérogénéité.

RÉFÉRENCES

- Aloe, A. M., Amo, L. C. et Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 26(1), 101-126. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9244-0>
- Auclair Tourigny, M. (2017). *Besoins de soutien des enseignants du primaire québécois : analyse thématique de leurs perceptions en vue d'offrir des pistes d'amélioration pour quatre aspects de leur pratique professionnelle*. [Thèse de doctorat. Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/11067>
- Beland, S., Cousineau, D. et Loye, N. (2017). Utiliser le coefficient omega de McDonald à la place de l'alpha de Cronbach. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(3), 791-804. <https://doi.org/10.7202/1050915ar>
- Bergeron, G., Houde, G. B., Prud'homme, L. et Abat-Roy, V. (2021). Le sens accordé à la différenciation pédagogique par des enseignants du secondaire : quels constats pour le projet inclusif? *Éducation et socialisation*, (59), 1-17. <https://doi.org/10.4000/edso.13814>
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au coeur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87-104. <https://doi.org/10.7202/1007729ar>
- Berzin, C., Monchaux, P. et Ibernou, L. (2020). De l'intégration à l'inclusion, quelles évolutions des pratiques enseignantes? *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 65(2), 13-23. <https://www.cairn.info/revue-spirale-revue-de-recherches-en-education-2020-2-page-13.htm>
- Bickmore, D. L. et Bickmore, S. T. (2010). A multifaceted approach to teacher induction. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1006-1014. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.043>
- Boutin, G., Bessette, L. et Dridi, H. (2015). *L'intégration scolaire telle que vécue par des enseignants dans des écoles du Québec (ISVEQ). Rapport de recherche adressé à la Fédération autonome de l'enseignement*. Université du Québec à Montréal.
- Brault-Labbé, A. (2015). *Étude de la réalité professionnelle des enseignants du primaire et impact perçu sur la persévérance et la réussite des élèves : perspectives comparées d'enseignants novices, en mi-carrière et seniors. Rapport de recherche, Actions concertées, programme persévérance et réussite scolaire phase II*. Fonds de recherche Société et Culture du Québec, Canada.

Carpentier, G. et Villeneuve-Lapointe, M. (2019). L'enseignement différencié. Dans K. Nunès et J. Rivard (dir.), *Comprendre la douance* (p. 180-194). Les Éditions de l'Homme.

Carpentier, G., Levasseur, C., Sauvageau, C., Sirard, A., Laverdière-Boivin, A., Ricard, D., Riopel, J. et Tilly-Dion, L. (2023). *Rapport sur les besoins de soutien et les pratiques collaboratives du personnel enseignant et non enseignant et sur le sentiment d'efficacité personnel en gestion de classe du personnel enseignant du centre de service scolaire des Samares*. Rapport soumis au Comité d'engagement pour la réussite des élèves.

Carpentier, G., Mukamurera, J., Leroux, M. et Lakhal, S. (2020). Type de besoins de soutien et perception du soutien reçu. Pourquoi les enseignants en insertion professionnelle ne se sentent pas assez soutenus? *Phronesis*, 8(3-4), 5-18. <https://doi.org/10.7202/1067212ar>

Carpentier, G., Mukamurera, J., Leroux M. et Lakhal, S. (2019). Validation of a typology of novice teachers' support needs and comparative analysis based on sociodemographic characteristics. *McGill Journal of Education*, 54(3), 582-603. <https://mje.mcgill.ca/article/view/9682>

Carpentier, G., Villeneuve-Lapointe, M. et Montesinos-Gelet, I., (2022). Des principes à privilégier pour enseigner à lire et à écrire. Dans I. Montesinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André et O. Tremblay (dir.), *La lecture et l'écriture : Fondements et pratiques aux 2e et 3e cycles du primaire* (p. 22-38). Chenelière Éducation.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2e édition). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Corbière. (2014). Les analyses factorielles exploratoires et confirmatoires : Illustration à l'aide de données recueillies sur l'estime de soi en tant que travailleur. Dans M. Corbière et N. Larivière (dir.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes : dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé*. Presses de l'Université du Québec.

Curchod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O. et Doudin, P. A. (2013). De l'intégration à l'inclusion scolaire : implication des enseignants et importance du soutien social. *Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 7(2), 135-147. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2012.11.008>

Desmeules, A. et Hamel, C. (2017). Les motifs évoqués par les enseignants débutants pour expliquer leur envie de quitter le métier et les implications pour soutenir leur persévérance. *Formation et profession*, 25(3), 19-35. https://formation-profession.org/files/numeros/18/v25_n03_427.pdf

Doudin, P. A., Curchod-Ruedi, D. et Baumberger, B. (2009). Inclure ou exclure des élèves en difficulté: quelles conséquences pour les enseignantes et les enseignants? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (9), 11-31. https://revuedeshep.ch/pdf/09/2_doudin.pdf

Duchesne, C. et Kane, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *McGill Journal of Education*, 45(1), 63-80. <https://doi.org/10.7202/1000030ar>

Forseille, A. et Raptis, H. (2016). Future teachers clubs and the socialization of pre-service and early career teachers. *Teaching and teacher education*, 59, 239-246. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.06.013>

Gagnon, M.-A. (2019, 25 septembre). Toujours aussi peu d'hommes enseignants. *Le journal de Québec* <https://www.journaldequebec.com/2019/09/25/toujours-aussi-peu-dhommes-enseignants>

Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe: les cinq ingrédients essentiels*. PUQ.

Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C. et Frenette, É. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 35(1), 82-101. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/891>

- Giguère, F. et Mukamurera, J. (2018). L'insertion professionnelle des enseignants en adaptation scolaire : leurs besoins de soutien, le soutien reçu et le soutien souhaité. *Formation et profession*, 26(3), 3-19. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.478>
- Girouard-Gagné, M. (2016). *Interactions entre le sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe et les pratiques de différenciation pédagogique d'enseignants au primaire à Montréal* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/18356>
- Gremion, F. et Gremion, L. (2021). Visions et obstacles de la différenciation pédagogique pour des enseignants secondaires débutants. *Éducation et socialisation*, (59), 1-13. <https://doi.org/10.4000/edso.13775>
- Guével, M.-R. et Pommier, J. (2012). Recherche par les méthodes mixtes en santé publique : enjeux et illustration. *Santé publique*, 24(1), 23-38. <https://doi.org/10.3917/spub.121.0023>
- Hall, K. et Brosnan, S. F. (2017). Cooperation and deception in primates. *Infant Behavior and Development*, 48, 38-44. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2016.11.007>
- Hochberg, E. D., Desimone, L. M., Porter, A. C., Polikoff, M. S., Schwartz, R. et Johnson, L. J. (2015). A hybrid approach benefits beginning teachers. *Phi Delta Kappan*, 96(8), 70-72. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0031721715583968>
- Houfourt, N. et Sauvé, F. (2010). *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*. École Nationale d'Administration publique du Québec. [https://www.psychanalyse.com/pdf/SANTE%20PSYCHOLOGIQUE%20DES%20ENSEIGNANT%202010%20\(82%20Pages%20-%204,1%20Mo\).pdf](https://www.psychanalyse.com/pdf/SANTE%20PSYCHOLOGIQUE%20DES%20ENSEIGNANT%202010%20(82%20Pages%20-%204,1%20Mo).pdf)
- Ingersoll, R.-M. (2012). Beginning teacher induction. What the data tell us. *Phi Delta Kappan*, 93(8), 47-51. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/003172171209300811>
- Leclerc, L. (2020). Le coenseignement et la différenciation pédagogique pour soutenir les besoins spécifiques des élèves à risque, en situation de handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à l'éducation préscolaire. *Éducation et francophonie*, 48(2), 59-77.
- Leroux, M. et Mukamurera, J. (2013). Bénéfices et conditions d'efficacité des programmes d'insertion professionnelle en enseignement : état des connaissances sur le sujet. *Formation et Profession*, 21(1), 13-27. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2013.32>
- Leroux, M. et Paré, M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves : des pistes pour différencier, adapter et modifier son enseignement*. Chenelière éducation.
- Maltais, S., Auclair, I. et Brière, S. (2021). Les entretiens de groupe. Dans I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (7^e éd., p. 319-338). Presses de l'Université du Québec.
- Martineau, S. et Mukamurera, J. (2012). Tour d'horizon des principaux programmes et dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle en enseignement. *Phronesis*, 1(2), 45-62. <https://doi.org/10.7202/1009059ar>
- Ministère de l'Éducation du Manitoba (2006). *Les programmes d'éducation appropriés au Manitoba : normes concernant les services aux élèves*. Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec. (2021). *Différenciation pédagogique, soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/differenciation-pedago.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec.

- Moldoveanu, M., Grenier, N. et Steichen, C. (2017). La différenciation pédagogique : représentations et pratiques rapportées d'enseignantes du primaire. *McGill Journal of Education*, 51(2), 745-769. <https://doi.org/10.7202/1038601ar>
- Montesinos-Gelet, I., Saulnier-Beaupré, K. et Morin, M.-F. (2011). La relation entre l'importance de la différenciation en lecture et en écriture dans les pratiques effectives de huit enseignantes et la progression de leurs élèves au début du primaire en contexte montréalais. *Letttrure*, 1, 43-59. <http://www.ablf.be/images/stories/ablfdocs/Letttrure43.pdf>
- Mukamurera, J. et Martineau, S. (2013). *Enquête auprès des enseignantes et enseignants débutants du Québec. Questionnaire utilisé dans le cadre d'une recherche financée par le CRSH*.
- Mukamurera, J. (2018). Les préoccupations, le sentiment de compétence et les besoins de soutien professionnels des enseignants débutants : un état de la situation au Québec. Dans J. Mukamurera, J.-F. Desbiens et T. Perez-Roux (dir.), *Se développer comme professionnel dans les occupations adressées à autrui : Conditions, modalités et perspectives* (p.190-237). Les éditions JFD.
- Nootens, P. et Debeurme, G. (2010). L'enseignement en contexte d'inclusion : proposition d'un modèle d'analyse des pratiques d'adaptation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 43 (2), 127-144. <https://doi.org/10.7202/1017286ar>
- Paillé, P. et Muchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5^e éd.). Armand Colin.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (2004). *L'éducation implicite*. Presses universitaires de France.
- Provenzo Jr, E. F. (2009). Friedrich Froebel's gifts: Connecting the spiritual and aesthetic to the real world of play and learning. *American journal of play*, 2(1), 85-99. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1069222>
- Prud'Homme, L., Paré, M., Leblanc, M., Bergeron, G., Sermier-Dessemontet, R. et Noël, I. (2016). La différenciation pédagogique dans une perspective inclusive : quand les connaissances issues de la recherche rencontrent le projet d'éducation pour tous. *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*, (p.123-137). DeBoeck Supérieur.
- Ruiller, C. (2008). *Le soutien social au travail : conceptualisation, mesure et influence sur l'épuisement professionnel et l'implication organisationnelle : Étude d'un cas hospitalier*. [thèse de doctorat, Université Rennes 1]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00523398/>
- Sauvé, F. (2012). *Analyse de l'attrition des enseignants au Québec* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/8532>
- Sirois, G. et Niyubahwe, A. (2022). Enseignants non légalement qualifiés dans nos écoles: quelles solutions? *Le Soleil*. <https://www.lesoleil.com/2022/04/24/enseignants-non-legalement-qualifies-dans-nos-ecoles-quelles-solutions-33d91db5943c91895d83a78895a8c253>
- Sirois, G., Dembélé, M. et Morales-Perlaza, A. (2022). Pénuries d'enseignantes et enseignants dans la francophonie canadienne et internationale : un état de la recherche. *American educational research journal*, 50(2). <https://doi.org/10.3102/00028312038003499>
- Sundqvist, C. et Hannås, B. M. (2021). Same vision-different approaches? Special needs education in light of inclusion in Finland and Norway. *European journal of special needs education*, 36(5), 686-699. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1786911>
- Taherdoost, H. (2016). Validité et fiabilité de l'instrument de recherche. Comment tester la validation d'un questionnaire/enquête dans une recherche. *Journal international de recherche universitaire en gestion*, 5(3), 28-36. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3205040v>

- Tapin, G., Verret, C., Caplette-Charette, A., Grenier, J. et Chaubet, P. (2018). Différenciation pédagogique en éducation physique et à la santé auprès d'élèves ayant des difficultés motrices. *Revue phénEPS/PHEnex Journal*, 9(2), 1-23.
- Trépanier, N. et Paré, M. (2010). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. PUQ.
- UNESCO. (2017). *Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000025938>
- Van Zanten, A. (2008). *Dictionnaire de l'éducation*. Presses universitaires de France.
- VandenBos, G. R. (2007). *APA dictionary of psychology*. American Psychological Association. <https://psycnet.apa.org/fulltext/2006-11044-000.pdf>
- Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P. et Hitches, E. (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 117. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103802>

GENEVIÈVE CARPENTIER est professeure au Département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal et cotitulaire de la Chaire de recherche CADENCE. Ses travaux portent sur le processus d'apprentissage et sa durabilité, les pratiques d'enseignement qui le soutiennent ainsi que le développement professionnel du personnel éducatif. Elle étudie notamment le phénomène de l'oubli et les conditions qui permettent de soutenir des apprentissages durables, chez les élèves comme chez les personnes qui œuvrent en éducation. Ses recherches s'inscrivent principalement dans des démarches collaboratives réunissant les milieux scientifique et pratique. genevieve.carpentier@umontreal.ca

MYRIAM GIROUARD-GAGNÉ est professeure au département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle se consacre à l'évaluation inclusive et différenciée en soutien aux apprentissages à tous les ordres d'enseignement. Ses travaux visent à documenter les pratiques évaluatives existantes et à en développer de nouvelles, plus inclusives et différenciées. Engagée dans une démarche participative, elle s'intéresse au développement professionnel du personnel enseignant et à la création d'outils concrets pour favoriser le déploiement de pratiques évaluatives véritablement inclusives. myriam.girouard-gagne@uqtr.ca

ANICK SIRARD est conseillère pédagogique au Centre de services scolaires des Samares et cotitulaire de la Chaire de recherche CADENCE. Après plus de dix ans d'enseignement du français au secondaire, elle s'est tournée vers l'accompagnement du personnel éducatif et le développement professionnel. Ses travaux et ses collaborations portent notamment sur le processus d'apprentissage et sa durabilité, les pratiques d'enseignement qui le soutiennent ainsi que le développement professionnel. Elle s'intéresse particulièrement au rapprochement entre les milieux scientifique et pratique et à la mobilisation de connaissances issues à la fois de la recherche et de l'expérience du terrain. Ses

engagements s'inscrivent dans une perspective collaborative visant à soutenir l'évolution des pratiques. anick.sirard001@cssamares.qc.ca

GENEVIEVE CARPENTIER is a professor in the Department of Psychopedagogy and Andragogy at the Université de Montréal and co-chair of CADENCE Research. Her work focuses on the learning process and its sustainability, the teaching practices that support it, and the professional development of educational staff. She is particularly interested in the phenomenon of forgetting and in the conditions that support sustainable learning, both among students and among people working in education. Her research is primarily grounded in collaborative approaches that bring together scientific and practice-based communities. genevieve.carpentier@umontreal.ca

MYRIAM GIROUARD-GAGNÉ is a professor in the Department of Education at the Université du Québec à Trois-Rivières. She is dedicated to inclusive and differentiated assessment for learning at all levels of education. Her work aims to document existing assessment practices and to develop new ones that are more inclusive and differentiated. Committed to a participatory approach, she is interested in the professional development of teaching staff and in creating concrete tools to promote the use of truly inclusive assessment practices. myriam.girouard-gagne@uqtr.ca

ANICK SIRARD is an educational consultant at the Centre de services scolaires des Samares and co-chair of CADENCE Research. After more than ten years teaching French at the secondary level, she turned to supporting educational staff and professional development. Her work and collaborations focus on the learning process and its sustainability, the teaching practices that support it, and professional development. She is particularly interested in bridging scientific and practice-based communities and in mobilizing knowledge drawn from both research and field experience. Her work is grounded in a collaborative perspective aimed at supporting the development of professional practices. anick.sirard001@cssamares.qc.ca