



Mise à l'essai d'un manuel scolaire adapté : différenciation et incapacités intellectuelles

Assesment of an Adapted Textbook: Differentiation and Intellectual Disabilities

Judith Beaulieu, Ph. D.

Volume 26, 2015

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1036410ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1036410ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue francophone de la déficience intellectuelle

ISSN

1929-4603 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Beaulieu, J. (2015). Mise à l'essai d'un manuel scolaire adapté : différenciation et incapacités intellectuelles. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 26, 45–58. <https://doi.org/10.7202/1036410ar>

Article abstract

Nearly one third of students in the second cycle of the primary school exhibit a learning delay in reading and 80% of them are included in regular schools. Teachers seems to make little differentiation in their lessons. Our analysis of third grade master guides textbooks reveals 2 textbooks that uses distinct frameworks of differentiated instruction. The purpose of this article is to present the evaluation of the «Signet adapté» textbook used to enrich the conceptual framework of differentiated instruction, reporting its effects (learning to read, motivation and differentiation instruction), when applied to the use of an educational tool. This exploratory research has been conducted with 4 teachers and 32 students over a 6 months period.

MISE À L'ESSAI D'UN MANUEL SCOLAIRE ADAPTÉ : DIFFÉRENCIATION ET INCAPACITÉS INTELLECTUELLES

Judith Beaulieu

Au 2^e cycle du primaire, près du tiers des élèves ont un retard d'apprentissage de la lecture et 80 % d'entre eux sont inclus au régulier. Les enseignants du régulier différencieraient peu leurs enseignements. Notre analyse des guides du maître des manuels scolaires de 3^e année pointe deux manuels scolaires, se démarquant par leur application du cadre conceptuel de la différenciation pédagogique. L'objet de cet article est de présenter une étude évaluant la mise à l'essai du matériel *Signet adapté*, afin d'enrichir le cadre conceptuel de la différenciation pédagogique, en rendant compte de ses effets (apprentissage de la lecture, motivation et différenciation pédagogique), lorsqu'il est appliqué à l'utilisation d'un outil pédagogique. Il s'agit d'une recherche exploratoire s'étant déroulée sur 6 mois auprès de 4 enseignants et 32 élèves.

INTRODUCTION

L'apprentissage des habiletés de base en lecture est tout spécialement ardu pour les élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA) (Connell, 1994; ministère de l'Éducation du Québec, 1976; Pierre, 2003). Les élèves ayant des incapacités intellectuelles font partie de ce groupe d'élèves HDAA, ils sont ceux pour qui apprendre à lire constitue l'un des plus grands défis (Alfassi, Weiss, & Lifshitz, 2009; Browder, Wakeman, Spooner, Ahlgrim-Dezell, & Algozzine, 2006; Browder et al., 2009; Büchel & Paour, 2005; Calhoun, 2001; Farrell & Elkins, 1995; Joseph & Konrad, 2009; Kay-Raining Bird, Cleave, & McConnell, 2000; Kliewer & Landis, 1999; Kyoung Sun & Kemp, 2006). Il semble que leurs difficultés en lecture perdurent à court et à moyen terme, puisque 90 % des élèves ayant des difficultés, lors de leur première année, en auront tout au long de leur primaire (McGill-Franzen, 1991).

La vaste majorité des élèves ayant des incapacités intellectuelles légères sont intégrés en classe régulière (Gaudreau et al., 2008). Il s'agit d'un milieu où la différenciation pédagogique semble se faire rare, puisque les enseignants planifient en fonction des besoins du groupe et non pas en fonction des besoins spécifiques des élèves ayant des incapacités intellectuelles (Tomlinson, Brighton, Hertberg, Callahan, Moon, & Brimijoin, 2003; Vaughn, Watson, & Schumm, 1998). De fait, les enseignants se sentent peu compétents pour intervenir auprès de groupes aux besoins hétérogènes et craignent la charge de travail pour la planification de l'enseignement différencié (Rousseau & Thibodeau, 2011).

Questionnés quant à leur préférence d'outils pour enseigner la lecture, 1253 enseignants francophones du primaire nomment, en grande majorité, les manuels scolaires (Fijalkow, 2003). Les manuels scolaires ont l'avantage d'être accompagnés d'un guide du maître, proposant des planifications pédagogiques, ce qui allège le temps de planification de l'enseignement (Giasson, 2011). Cette préférence pour les manuels scolaires combinée à la forte proportion d'élèves présentant des incapacités intellectuelles

Judith Beaulieu, Ph. D. : Judith.Beaulieu@uqo.ca
Université du Québec en Outaouais, Campus Saint-Jérôme, 5, rue Saint-Joseph, Saint-Jérôme (Québec)
Canada J7Z 0B7.

incluent dans les classes régulières laissent croire que les guides du maître, encadrant l'utilisation des manuels scolaires, offrent des pistes de différenciation aux enseignants. Nous avons analysé les guides du maître de manuels scolaires de 3^e année du primaire approuvés par le Ministère de l'éducation des loisirs et du sport (MELS) en lien avec quatre objets de différenciation pédagogique, soit la différenciation de processus (Heacox, 2002; Murray, Shea, & Shea, 2004; Allington & Johnston, 2002; Nordlund, 2003; Rose & Meyer, 2002), la différenciation de contenu, la différenciation de structure (Meirieu, 2004; Przesmycki, 2004; Allington & Johnston, 2002; Swanson, 2001; Vaughn, Hughes, Watson Moody, & Elbaum, 2001) et la différenciation de production (Nordlund, 2003; Allington & Johnston, 2002). Deux guides du maître et leurs manuels scolaires regroupent des stratégies de différenciation concernant ces quatre objets de différenciation pédagogique. Cet article a pour objet de mettre à l'essai un d'entre eux, les manuels scolaires *Signet adapté*.

1. Problématique

Le programme de l'école québécoise concerne tous les élèves, hormis les élèves ayant des incapacités intellectuelles moyennes à sévères pour qui un programme spécifique est élaboré. Tous les élèves HDAA, dont les élèves ayant des incapacités intellectuelles légères, doivent donc développer toutes les compétences au programme. Cet article a pour sujet le développement d'une compétence en particulier : *Lire des textes variés*. En prenant en compte seulement la compétence *Lire des textes variés*, 32 % des élèves du 2^e cycle du primaire ne répondent pas aux exigences minimales de compétence en lecture, requises à la fin du 1^{er} cycle (MELS, 1999). Les élèves qui ne savent pas lire en 3^e année du primaire se retrouvent dans une situation précaire, puisque le Programme de l'école québécoise prévoit qu'à ce point, ils lisent pour apprendre (MELS, 2001).

Selon l'orientation dite fondamentale de la Politique de l'adaptation scolaire, afin d'intégrer un élève ayant des incapacités intellectuelles dans sa classe, l'enseignant doit différencier son enseignement pour répondre aux besoins de ce dernier. Pourtant, les recherches des 15 dernières années montrent qu'en pratique, les enseignants différencient peu leurs enseignements (McLeskey

& Gérald, 2002). De fait, en classe régulière, les enseignants ne planifient pas leurs enseignements selon les besoins de chacun, mais bien selon les besoins du groupe-classe (Tomlinson et al., 2003; Vaughn et al., 1998). Les enseignants du régulier pointent la classe spéciale comme milieu idéal pour répondre aux besoins des élèves en difficulté (Rousseau & Thibodeau, 2011), dont font partie les élèves ayant des incapacités intellectuelles. Les enseignants doutent des compétences du milieu régulier pour enseigner à un groupe hétérogène, craignent que le manque de ressource nuise aux élèves et redoutent la charge de travail pour la planification.

Pour enseigner la lecture, la majorité des enseignants du régulier du 2^e cycle du primaire choisissent d'utiliser un manuel scolaire (Fijalkow, 2003), les textes proposés y sont généralement courts, les thèmes peu variés, mais tous les manuels sont accompagnés d'un guide du maître qui réduit le temps de planification de l'enseignant (Giasson, 2011).

Au Québec, c'est le *Bureau d'approbation du matériel didactique* qui, comme son nom l'indique, doit porter un jugement sur les manuels scolaires disponibles dans les écoles. Un seul point d'analyse divisé en quatre sous-points concerne la différenciation pédagogique. Le matériel doit : (a) montrer une sensibilité aux différents styles d'apprentissages dans la classe; (b) prendre en compte le rythme d'apprentissage de chacun des élèves en fournissant des activités de soutien variées; (c) permettre de mettre en place des activités de soutien variées et (d) tenir compte des rythmes d'apprentissages différents. En résumé, le Bureau d'approbation du matériel didactique évalue surtout la possibilité de différenciation des processus d'enseignement/apprentissage. En d'autres mots, il s'agit de varier les processus d'enseignement pour répondre aux intérêts et aux styles d'apprentissages des élèves (Heacox, 2002; Murray, Shea, & Shea, 2004).

Aucune définition de la différenciation pédagogique ne fait consensus (Prud'homme, Dolbec, Brodeur, Presseau, & Martineau, 2005). Mais, une chose est certaine, la différenciation pédagogique ne se limite pas à la différenciation des processus d'enseignement/apprentissage. Jobin (2007) a fait une recension de différentes définitions existantes et propose trois caractéristiques clés: l'enseignant doit utiliser des

stratégies d'enseignement variées (Forsten, Grant, & Hollas, 2002; Heacox, 2002), l'enseignant prend en compte les caractéristiques qui sont propres à chaque individu (Perraudeau, 1997) et finalement l'enseignant est devant un groupe hétérogène (Heacox; Perraudeau).

La présente étude se limite aux pratiques de différenciation pédagogiques possibles pour un enseignant du régulier (sans aide de l'extérieur : orthopédagogue, bénévole, technicien en éducation spécialisé) au moyen de manuel scolaire. Quatre objets de différenciation sont proposés :

1. Différencier les processus d'enseignement / apprentissage (Heacox, 2002; Murray et al., 2004) : Il s'agit de varier les processus d'enseignement pour répondre aux intérêts et aux styles d'apprentissages des élèves. (ex. proposer un même objet de plusieurs façons (audio, texte, film, etc.), de discuter avec chacun des élèves de façon individualisée et de pousser les échanges entre eux puisque l'important réside dans le processus d'apprentissage et non la production (Allington & Johnston, 2002; Nordlund, 2003; Rose & Meyer, 2002). Cet objet est évalué par le Bureau d'approbation du matériel didactique.

2. Différencier les structures (Meirieu, 2004; Przesmycki, 2004) : Il s'agit de varier les regroupements dans la classe pour répondre aux besoins des élèves (ex. travailler des difficultés ciblées avec un sous-groupe aux besoins homogènes, modéliser une stratégie en grand-groupe et permettre aux élèves sans difficulté d'oraliser des stratégies en sous-groupe aux besoins hétérogènes (Allington & Johnston, 2002; Swanson, 2001; Vaughn, et al., 2001).

3. Différencier les contenus (Lawrence-Brown, 2004; Tomlinson, 2004) : Il s'agit de varier les tâches dans la même compétence selon les besoins de l'élève. (ex. cibler les éléments essentiels dans une compétence donnée (Nordlund, 2003), évaluer ses élèves et proposer une tâche différente à chaque élève ou sous-groupe selon son niveau (Tomlinson, 2004), cibler des objectifs qui sont inclus dans la zone proximale de développement de l'élève (Rose & Meyer, 2002).

4. Différencier les productions (Nordlund, 2003) : Il s'agit de varier, de donner des choix, sur la façon de rendre un travail (ex. donner des choix dans la façon de rendre les travaux selon les connaissances des forces et des faiblesses des élèves (Allington & Johnston, 2002), utiliser la taxonomie de Bloom (Nordlund, 2003).

Ces quatre objets de différenciation constituent un cadre conceptuel général de la différenciation pédagogique, pour un enseignant du régulier (sans aide de l'extérieur : orthopédagogue, bénévole, technicien en éducation spécialisé) avec un manuel scolaire. Les enseignants de lecture les plus efficaces sont ceux qui font de la différenciation (a) de contenu; (b) de processus d'apprentissage; (c) de structure et (d) de production, selon une étude menée auprès de plusieurs centaines d'enseignants du 3^e cycle du primaire (Block et al., 2002).

La visée de la différenciation pédagogique est de permettre à chacun d'accéder aux objectifs ou à certains objectifs du programme de formation (Lawrence-Brown, 2004; Vecchi, 2000). Dans le cadre de cette étude, il s'agit de la compétence *Lire des textes variés*,

Bien que le Bureau d'approbation du matériel didactique évalue que le matériel permet la différenciation de processus d'enseignement / apprentissage, il omet d'évaluer les trois autres objets de différenciation pédagogique. C'est pourquoi, nous avons recensé tous les guides du maître de manuels scolaires de 3^e année du primaire, approuvés par le MELS en français langue d'enseignement (les manuels transdisciplinaires n'ont pas fait l'objet de l'analyse) (*Au-delà des mots, Ardoise, Clicmots, Complices plus, Les clés du savoir* et *Signet*) et les avons analysés, afin de déterminer s'ils offraient des pistes à l'enseignant pour ces objets de différenciation pédagogique.

Si la version originale du manuel *Signet* a été approuvée par le Bureau d'approbation du matériel didactique, la version *adaptée*¹ n'a pas fait l'objet d'une approbation. Par ailleurs, puisque la version *adaptée* des manuels *Signet*

est, à ce jour, la seule qui est en tous points identique au manuel original de la même collection (version imprimée en couleur, avec couverture rigide et reliée, esthétiquement identique à la version originale *Signet*), tout en offrant des textes simplifiés à l'élève en difficulté d'apprentissage, il fut décidé d'inclure ces manuels dans l'analyse.

Les guides du maître sont donc analysés en lien avec les objets de différenciation de (a) processus; (b) contenu; (c) structure et (d) production. Le tableau I présente les résultats de cette analyse suivie d'une synthèse.

Tableau 1

Analyse comparative de la place de la différenciation pédagogique dans les guides du maître des manuels scolaires de 3e année du primaire approuvés par le MELS

	Différenciation de processus d'enseignement/ apprentissage	Différenciation de production	Différenciation de structure	Différenciation de contenu
Au-delà des mots	Oui	Oui	Oui	Non
Ardoise	Oui	Oui	Plus ou moins	Plus ou moins
Clicmots	Oui	Oui	Oui	Oui
Complices plus	Oui	Non	Plus ou moins	Non
Les clés du savoir	Oui	Oui	Plus ou moins	Non
Signet	Oui	Oui	Plus ou moins	Plus ou moins
Signet (version adaptée)	Oui	Oui	Oui	Oui

Différenciation des processus d'enseignement / apprentissage : Tous les guides du maître, *Au-delà des mots*, *Ardoise*, *Clicmots*, *Complices plus*, *Les clés du savoir* et *Signet* proposent de différencier les processus d'enseignement-

apprentissage. Ce fait n'est pas surprenant, puisqu'il s'agit d'un critère exigé par le Bureau d'approbation du matériel didactique. Afin de pousser les enseignants à différencier les processus d'enseignement/apprentissage, le manuel *Clicmots* propose à l'élève des stratégies dans la marge pour l'aider ou le pister, lorsqu'il éprouve une difficulté. Ce même guide du maître propose également un test d'intelligence multiple, pour guider l'enseignant lors de ses interventions et répondre aux besoins de chacun de ses élèves. Dans cette même veine, *Les Clés du savoir* propose des activités à l'enseignant, en lien avec

¹ Fait important à noter, la version adaptée du manuel Signet a été conçue par une équipe de recherche, le Groupe DÉFI Accessibilité, dans des travaux auxquels la chercheuse principale de cette recherche a pu participer, à titre d'auxiliaire de recherche, au cours de ses études au Baccalauréat.

chacun des 8 types d'intelligence multiple. Ainsi, l'enseignant peut varier ses approches d'enseignement pour répondre aux besoins de chacun de ses élèves, selon le type d'intelligence de chacun. D'une manière moins directive, *Ardoise*, *Au-delà des mots*, *Complice plus*, *Signet* et *Signet adapté* amènent les enseignants à proposer des choix aux élèves et invitent les enseignants à questionner les besoins de chacun de leurs élèves. En résumé, la totalité des guides du maître invite les enseignants à différencier les processus d'enseignement/apprentissage, pour répondre aux besoins de leurs élèves.

Différenciation des productions : La presque totalité des guides du maître, *Ardoise*, *Au-delà des mots*, *Clicmots*, *Les Clés du savoir* et *Signet* (et *Signet adapté*) prescrivent, de donner des choix aux élèves en lien avec leurs productions. Par exemple, le livre *Ardoise* a une section spécifique nommée *Faire autrement* qui propose des façons de varier le rendu des travaux. Dans le livre *Signet original*, projet du livre A, les élèves peuvent réaliser un magazine ou organiser un défilé. Les concepteurs de la version *Signet adaptée* ont ciblé des productions différentes pour les élèves en grande difficulté d'apprentissage de la lecture. Par exemple, la version adaptée pointe aux élèves en difficulté d'organiser un défilé, puisqu'ils auront une moins grande tâche d'écriture pour rendre compte de leurs apprentissages. *Clicmots* offre la possibilité à l'élève en difficulté d'avoir une production différente de ses pairs, par des tâches modifiées. Fait à remarquer, il propose aussi des capsules sur l'enseignement personnalisé qui incitent les enseignants à varier les productions selon le test des intelligences multiples réalisé en début d'année. En résumé, la majorité des manuels scolaires dirigent les enseignants vers des productions qui répondent aux besoins de leurs élèves en leur proposant des questionnements et des pistes d'intervention selon la connaissance qu'ils ont de chacun d'entre eux.

Différenciation de structure : Dans un autre ordre d'idées, les guides du maître se distinguent beaucoup en lien avec la différenciation de structure. Tous les guides analysés proposent une structure pourraient être améliorés pour favoriser la différenciation. Aucune des études recensées n'a pour objet de mettre à l'essai un manuel scolaire, outil le plus utilisé par les enseignants, afin d'évaluer les effets de l'application, même imparfaite, du cadre conceptuel de la

variété de regroupements, mais la place de l'élève en difficulté dans ces regroupements n'est pas systématiquement spécifiée (*Ardoise*, *Complice Plus*, *Signet* et *Les Clés du savoir*), il en revient à l'enseignant de la déterminer. Doit-il faire des regroupements aux besoins homogènes et travailler une stratégie de lecture spécifique avec chacun des groupes? Doit-il composer des dyades aux besoins hétérogènes de type tutorat, pour qu'un élève n'ayant pas de difficulté vulgarise une stratégie? La décision revient à l'enseignant, induisant ainsi du temps pour la planification de la différenciation pédagogique de structure. Les guides *Au-delà des mots*, *Clicmots* et *Signet adapté* sont plus directifs et nomment parfois la place de l'élève en difficulté d'apprentissage. Par ailleurs, aucun ne fait systématiquement cette spécification et ne prescrit une tâche précise à l'enseignant en lien avec chaque type de regroupement.

Différenciation de contenu : Pour terminer, *Ardoise*, *Clicmots*, *Signet* et *Signet adapté* proposent des pistes pour différencier le contenu. *Ardoise* et *Signet* ciblent des textes plus faciles pour les élèves en difficulté. Sur ce point, *Clicmots* et *Signet adapté* se distinguent beaucoup en proposant des versions simplifiées d'un même texte. *Clicmots* propose des textes simplifiés, mais sous la forme de matériel reproductible en noir et blanc. L'enseignant utilisant le manuel *Clicmots*, dans sa classe, peut donc remettre à certains élèves en difficulté une version photocopiée simplifiée du texte lu par les autres élèves du groupe-classe, dans leur manuel *Clicmots*. *Signet adapté* va plus loin en proposant un manuel en tous points identique au manuel original *Signet*: relié, couverture rigide, en couleur, etc. Les élèves utilisateurs de *Signet adapté*, dans une classe d'élèves utilisant la version originale *Signet*, ont toutes les apparences d'avoir le même manuel que leurs pairs, même si les textes sont simplifiés.

Clicmots et *Signet adapté* se démarquent dans cette analyse, puisque les deux guides du maître comportent des pistes pour faciliter tous les objets de différenciation pédagogique, bien que cette analyse montre que tous les manuels différenciation pédagogique à un outil pédagogique.

En résumé, les élèves qui ont des incapacités intellectuelles éprouvent souvent des difficultés en lecture. La vaste majorité de ces élèves sont

intégrés en classe régulière. Les enseignants de ces classes ne se sentent pas compétents pour enseigner à une classe hétérogène, ils ne savent pas comment différencier leurs enseignements. Les manuels scolaires demeurent l'outil privilégié pour enseigner la lecture en classe régulière et aucune étude recensée n'analyse l'utilisation des manuels scolaires, dans un contexte de différenciation pédagogique. Ces différents constats justifient la mise à l'essai de l'un de ces manuels scolaires afin d'enrichir le cadre conceptuel entourant la différenciation pédagogique, en évaluant de manière inédite les effets de cet outil sur la différenciation pédagogique, l'apprentissage de la lecture et la motivation.

MÉTHODE

La méthode utilisée dans cette recherche est l'analyse de la valeur pédagogique, une méthode systématique pour la conception et l'évaluation de produits ou de programmes pédagogiques, transposée de l'ingénierie. L'analyse de la valeur pédagogique rejoint la recherche collaborative dans ses visées : ne pas faire de la recherche sur les enseignants, mais bien faire de la recherche avec les enseignants (Desgagné, Bednarz, Lebuis, Poirier, & Couture, 2001). La recherche collaborative, comme l'analyse de la valeur pédagogique, exige du chercheur et du milieu de pratique de s'entendre sur un « [...] objet d'investigation conjoint au carrefour des préoccupations de l'ensemble des participants » (Desgagné et al., 2001, p. 52). Pour ce faire, chercheur et enseignants ciblent un thème principal, puis un objet de formation aux fins des praticiens et un objet de recherche aux fins du chercheur (Desgagné et al.).

Les retombées scientifiques espérées, ici, sont d'enrichir le cadre conceptuel de la différenciation pédagogique en évaluant les effets d'un manuel regroupant tous les objets de différenciation sur l'apprentissage de la lecture, la motivation scolaire et la situation de différenciation. Les retombées pratiques escomptées sont de réduire la charge de travail pour la planification de la différenciation pédagogique par l'enseignant.

Participants

L'échantillon est orienté et non aléatoire. Il regroupe 4 enseignantes de 3^e année du primaire

réparties dans deux écoles et leurs 32 élèves, dont 22 ont des incapacités intellectuelles légères.

Deux enseignantes de Québec ont répondu à l'appel. Elles enseignent toutes deux dans une école publique régulière. Aux fins de cet article, les auteurs nomment *A* et *B* les enseignantes de 3^e année de l'école publique régulière. Les enseignantes *A* et *B* enseignent à 11 élèves utilisateurs des manuels *Signet adapté* intégrés dans leurs classes. De ces 11 élèves, 6 sont dyslexiques, 4 ont une connaissance insuffisante de la langue et 1 dernier a un trouble envahissant du développement avec incapacités intellectuelles légères. L'enseignante *A* en est à sa deuxième année d'expérience en enseignement, tandis que l'enseignante *B* a enseigné 12 ans. Les élèves qui ne sont pas en difficulté dans ces deux classes utilisent le manuel *Signet original*. Avant la mise à l'essai, les élèves en difficulté utilisaient *Signet original*.

Deux enseignantes d'élèves de 8 à 10 ans (âge correspondant à la troisième année, s'ils avaient suivi le cursus régulier), d'une école privée spéciale, font également partie de la recherche. Les enseignantes *C* et *D* travaillent en classes spéciales qui accueillent 21 élèves qui ont des incapacités intellectuelles légères. L'enseignante *C* a 10 ans d'expérience et l'enseignante *D* en a 5. Les 21 élèves ont utilisé le manuel *Signet adapté* durant la mise à l'essai de six mois. Avant la mise à l'essai, ces élèves utilisaient certains textes dans *Signet original* et dans d'autres manuels originaux.

Il est important de noter que la taille de notre échantillon, 4 enseignants et 32 élèves, ne permet pas de généraliser des résultats. Il s'agit d'une première mise à l'essai visant à décrire les effets de l'utilisation d'un outil regroupant tous les objets de différenciation pédagogique. Les résultats sont exploratoires, afin d'orienter de futures recherches dans ce domaine.

Instrumentation et déroulement

La mise à l'essai des manuels *Signet adapté* s'est déroulée sur 6 mois (décembre 2011 à mai 2012). Une première collecte de données (novembre 2011) a été réalisée avant la mise à l'essai et une seconde après la mise à l'essai (juin 2012).

Les enseignantes ont répondu à un questionnaire (novembre 2011) et une entrevue (juin 2012),

afin d'évaluer leurs perceptions quant aux effets sur : l'apprentissage de la lecture, la motivation de l'élève et la situation de différenciation pédagogique.

Afin de préciser l'évaluation de l'apprentissage de la lecture par les élèves, à la même fréquence, la trousse K-ABC a permis d'établir un âge *lectoral* de décodage/reconnaissance des mots (microprocessus) et un âge *lectoral* de compréhension (macroprocessus). Par exemple, un élève de 8 ans d'âge chronologique, qui décoderait comme un élève de 1^{re} année, aurait un âge *lectoral* de décodage de 6 ans, soit l'âge normal des élèves de la 1^{re} année du primaire. Il aurait donc 2 ans de retard en décodage.

Afin de préciser l'évaluation de la motivation des élèves, un test validé spécialement conçu pour les jeunes enfants a été utilisé (Bouffard, Brodeur, & Vezeau, 2005). Ce test regroupe l'ensemble des trois indicateurs de la motivation mentionnés en cadre conceptuel : les perceptions qu'a l'élève de sa compétence, de la valeur de la tâche et ses buts (apprentissage et/ou performance) sont les trois déterminants de la motivation.

Considérations éthiques

Avant d'entreprendre la collecte de données, une lettre d'autorisation est remise aux parents et aux enseignants des élèves alors futurs utilisateurs des manuels *Signet adapté* (novembre 2011). Dans cette lettre, la procédure de codification des données est mentionnée. Cette dernière assure l'anonymat des enseignants, des parents et des élèves et la possibilité de retrait en tout temps par simple avis. Les données sont conservées sous clé et ne sont accessibles qu'aux chercheurs.

RÉSULTATS

Les résultats sont présentés ici en trois sections selon les effets analysés : apprentissage de la lecture, motivation et différenciation pédagogique.

Effet sur l'apprentissage de la lecture

Les quatre enseignantes disent unanimement que les manuels scolaires *Signet adapté* ont soutenu la progression des apprentissages des élèves utilisateurs en lecture. Les enseignantes *A*, *C* et *D* qualifient cette amélioration de rapide au niveau de la fluidité de la lecture et de la longueur des textes lus. Selon les enseignantes, les progrès en lecture semblent circonscrits aux microprocessus (processus de reconnaissance des mots). L'enseignante *B* précise que la progression des élèves en lecture a été plus rapide avec *Signet adapté* comparativement aux années antérieures en utilisant *Signet original*.

Ces résultats sont corroborés par les résultats observés à l'aide de la trousse K-ABC. Lors de la première collecte de données, les élèves ont, en moyenne, un âge chronologique de 107,77 mois et un âge de décodage de 78,52 mois. L'âge *lectoral* moyen de compréhension est de 80,22 mois. Ainsi, en novembre 2011 les élèves ont un retard de 29,25 mois en décodage et de 27,55 mois en compréhension. Lors de la deuxième collecte de données effectuée en juin 2012, l'âge *lectoral* de décodage moyen est de 84,41 mois et l'âge de compréhension moyen est de 80 mois. Les élèves ont donc cumulé un retard moyen de 29,36 mois en décodage et de 33,77 mois en compréhension.

En résumé, puisque l'âge *lectoral* de décodage a augmenté de 6 mois durant le temps d'utilisation des manuels scolaires adaptés, soit une durée de 6 mois, il est permis de dire que les élèves utilisateurs des manuels scolaires adaptés ont augmenté leurs habiletés en décodage, en moyenne, à une vitesse aussi rapide que les élèves sans difficulté durant cette période. En effet, en moyenne, les élèves sans difficulté devraient voir leur âge *lectoral* suivre leur âge chronologique. Si l'élève vieillit de 6 mois, il devrait également s'améliorer de 6 mois en âge *lectoral*, ce qui s'est passé pour les élèves

utilisateurs des manuels scolaires adaptés. Ils ont augmenté leur âge lectoral de décodage de 6 mois, en 6 mois d'utilisation des manuels scolaires adaptés. Par ailleurs, sur cette même période d'intervention, le retard en compréhension de lecture s'est accentué d'un autre 6 mois. Cela veut dire que durant cette période, les élèves de l'échantillon ont vieilli de 6 mois, mais leur compréhension en lecture n'a pas augmenté, elle est restée stable. L'écart entre leur âge chronologique et leur âge lectoral de compréhension s'est donc creusé de 6 mois. Ainsi, les résultats indiquent qu'il y a eu apprentissages au niveau du décodage, mais pas d'apprentissages en ce qui a trait à la compréhension de lecture pour les participants. Parmi les facteurs qui puissent expliquer ces résultats, la motivation des élèves en est un qui mérite d'être considéré. En effet, puisque certains auteurs associent l'apprentissage à la motivation (Ryan, 1987), la prochaine partie est consacrée aux effets de l'utilisation des manuels scolaires adaptés sur la motivation des élèves.

Effet sur la motivation

Pour les enseignantes *A*, *C* et *D*, les manuels scolaires *Signet adapté* ont également eu un effet sur la valeur que les enfants accordaient à la tâche, comparativement à l'utilisation d'un manuel scolaire non adapté. « Ils [les élèves utilisateurs d'un manuel scolaire adapté] ont réalisé qu'ils étaient capables de lire. Ils s'intéressent davantage, ils sont plus portés à lire des documents qui ne sont pas simplifiés (Enseignante *A*) ». L'enseignante *C* a plus précisément observé une augmentation de l'intérêt de ses élèves pour la lecture, ils ne veulent pas se voir retirer leur *Signet adapté*. Selon cette dernière, les manuels *Signet adapté* sont très précieux pour les élèves, ces derniers en prennent grand soin. L'enseignante *D* a aussi noté un changement positif d'attitude, dès que les enfants entendent le mot *Signet*, ils se placent en position de travail, sont calmes et ont hâte de commencer. Cette même enseignante affirme qu'au début de l'année, avant l'utilisation des manuels *Signet adapté*, il arrivait fréquemment que les textes soient lancés par terre, lors des périodes de lecture. Certains élèves refusaient de lire des textes, puisqu'ils jugeaient l'exercice ennuyant et inutile, cette situation est maintenant résolue, la lecture est devenue, selon les quatre enseignantes, une activité agréable.

Aussi, interrogées sur les comportements de leurs élèves face aux difficultés, sur leur sentiment de compétence, les enseignantes *A*, *C* et *D* ont vu des changements. Si certains élèves refusaient de lire un seul mot dans le *Signet original* en novembre, ce comportement est disparu avec les manuels scolaires *Signet adapté*. Les élèves utilisateurs des manuels scolaires *Signet adapté*, dans ces trois classes, sont plus portés à consulter des livres plus complexes à la bibliothèque et à demander la signification des mots difficiles.

L'enseignante *B* n'a pas vu de changement dans la valeur qu'accordent les élèves intégrés à la tâche qu'est la lecture. De plus, questionnée sur la persévérance des élèves utilisateurs des manuels *Signet adapté*, lors des tâches de lecture, l'enseignante *B*, n'a pas remarqué de changement. En résumé, les manuels *Signet adapté* favoriseraient la motivation selon trois enseignantes sur quatre et semblent avoir changé l'atmosphère dans les classes.

Ces données sont corroborées par les résultats du test Bouffard et al. (2005) selon lesquels les 32 élèves accordent systématiquement une valeur à la tâche plus élevée ou égale en juin comparativement à novembre. Dans l'ensemble les 32 élèves se sentent plus compétents en juin 2012 comparativement à novembre 2011. Pour cette période, trois élèves ont essuyé une chute du sentiment de compétence. Le but de maîtrise des 32 élèves est plus développé ou égal en juin comparativement au mois de novembre. Par contre, il faut noter une baisse du but de performance en juin 2012 comparativement au mois de novembre 2011 pour 10 des 32 élèves. Deux élèves ont vu leur but de performance s'accroître durant cette même période, tandis que pour les 20 autres, le but de performance est resté stable.

En résumé, les manuels scolaires *Signet adapté* ont très bien été accueillis par les élèves. Ils semblent favoriser la perception de compétence et la valeur accordée à la tâche, pour cet échantillon.

Effet sur la différenciation pédagogique par l'enseignant

Différenciation de structure : Au cours de la mise à l'essai, la différenciation de structure s'est essentiellement résumée à regrouper ensemble,

pour du travail d'équipe, des élèves utilisateurs des manuels scolaires *Signet adapté*, faire des groupes aux besoins homogènes d'élèves, les élèves ayant des difficultés d'apprentissage de la lecture étant placés ensemble ou en travail autonome. Les enseignantes ont jugé qu'il était impossible de placer un élève utilisateur d'un manuel *Signet adapté* avec un élève utilisateur d'un manuel *Signet original*, en équipe. Aussi, dans les classes régulières, les enseignantes ont remis un manuel *Signet original* à tous les élèves, lors des activités en grand groupe, afin que tous aient le même manuel. Elles ont jugé regrettables les différences entre la version adaptée et la version originale, puisque cela complexifie l'enseignement en grand groupe. Par exemple, il est impossible de faire de la lecture en alternance, chaque élève lisant une phrase à tour de rôle, si certains élèves ont la version *Signet adapté* et d'autres la version *Signet original*, puisque le texte n'est pas le même. En résumé, on ne peut pas parler ici de diversifier les modes de regroupements (tutorat, dyade, travail d'équipe aux besoins homogènes, travail d'équipe aux besoins hétérogènes, travail en grand groupe, etc.), pour mieux répondre aux besoins des élèves en difficulté d'apprentissage.

Différenciation de contenu : Les manuels *Signet adapté* offrent des textes simplifiés de la version *Signet original*, il s'agit donc d'une différenciation de contenu. Tous les enseignants de l'échantillon ont apprécié cette simplification. Les enseignantes C et D, en classes spéciales, ont poussé plus loin la différenciation de contenu et ont retiré, selon les besoins des élèves, des parties de tâches pour certains élèves. Dans une même classe certains élèves faisaient la tâche complète proposée dans *Signet adapté*, d'autre une version plus simplifiée de la même tâche.

Différenciation de production : Nous n'avons pas vu de trace de différenciation de production, les enseignants s'attendaient à ce que le travail accompli soit le même pour l'ensemble des élèves. Les enseignants du régulier, A et B, ont pointé comme défaut, des manuels *Signet adapté*, certaines tâches où la production de l'élève utilisateur de *Signet adapté* est différente de la production des élèves utilisateurs de *Signet original*. Ils auraient aimé que tous rendent le même travail.

Différenciation de processus d'enseignement / apprentissage : Les enseignantes A et B, en

classes régulières, ont parlé de la facilité de différencier leur enseignement, avec les manuels scolaires *Signet adapté* puisque chaque élève a un manuel à son niveau. Par ailleurs, en questionnant davantage les enseignants, les élèves utilisateurs de la version adaptée ont fait du travail en parallèle, ils n'ont pas été inclus aux activités du groupe classe. Les manuels scolaires *Signet adapté* ont plutôt été vus comme une façon d'enseigner à un groupe hétérogène, comme s'il était homogène. Par exemple, une enseignante a pointé l'impossibilité de faire de la lecture à haute voix (lecture par l'enseignant), lorsque certains élèves utilisent la version *originale* et d'autre la version *adaptée*, comme défaut du produit. L'enseignant voulait que tous puissent suivre sa lecture. L'utilisation des manuels scolaires *Signet adapté* ne semble pas avoir mieux outillé les enseignants pour diversifier leurs stratégies d'enseignement/apprentissage pour l'élève en difficulté et prendre en compte les styles d'apprentissages variés pour enseigner. Ces manuels semblent plutôt leur avoir donné la fausse impression que leur groupe-classe deviendrait homogène.

En résumé, l'utilisation des manuels scolaires *Signet adapté* a surtout poussé les enseignants à faire de la différenciation de contenu. Les enseignants ont utilisé les versions *adaptées* et *originales* simultanément pour répondre aux besoins de chacun de leurs élèves. Les enseignants se sont dits démunis pour mettre en place les autres types de différenciation pédagogique, le guide du maître n'est pas suffisamment prescriptif et ne proposent pas de stratégies assez explicites afin d'appliquer le cadre théorique de la différenciation pédagogique à des situations précises d'utilisation d'un manuel scolaire en lecture.

DISCUSSION

Les manuels scolaires *Signet adapté* favoriseraient donc, selon les quatre enseignantes, l'apprentissage de la lecture du français. Aussi, ils développeraient la motivation chez l'élève. Par contre, il semble qu'un outil pédagogique adapté ne suffise pas pour garantir la mise en place de pratiques de différenciation pédagogique.

Apprentissage de la lecture

Le retard en décodage des élèves utilisateurs est resté dans l'ensemble stable. Les élèves ont maintenu leur retard en 6 mois. Cette énoncée indique que les élèves ont fait des apprentissages équivalant à 6 mois, en 6 mois d'utilisation des manuels *Signet adapté*, puisque le retard ne s'est pas creusé durant cette période. Il s'agit de données très positives, pour des élèves qui ont cumulé en moyenne 31,94 mois de retard en décodage, soit 2 ans et 8 mois, en 3 ans de scolarité. L'accroissement du retard en décodage a donc perdu de la vitesse, durant la mise à l'essai, comparativement à l'ensemble de la scolarité de ces élèves.

En compréhension de lecture, le retard s'est creusé de 6 mois, en 6 mois d'utilisation des manuels scolaires *Signet adapté*. En résumé, le retard a suivi le même rythme durant la mise à l'essai que durant toute la scolarisation des élèves. Pourquoi une telle stabilité? Il est possible de faire plusieurs hypothèses. La courte durée de la mise à l'essai peut en être une cause. Nous faisons l'hypothèse que les élèves ont peut-être attribué plus de valeur à la tâche qu'est la lecture et ont lu plus fréquemment, puisque les textes proposés correspondent à leur niveau en lecture (différenciation de contenu), comparativement aux textes proposés dans *Signet original*, puis ils ont amélioré leur âge *lectoral* de décodage, ce qui a augmenté leur sentiment de compétence. Puisqu'il s'agit de lecteurs débutants, les mots lus ne sont pas insérés dans le lexique mental. Les mots doivent être lus de six à huit fois avant d'y être insérés. Une fois que les mots sont insérés dans le lexique mental, les lecteurs peuvent allouer plus d'énergie cognitive à la compréhension (Giasson, 2003, 2011; Neuman & Dickinson, 2001). Il se peut que sur une plus longue période les élèves améliorent leurs habiletés en compréhension de textes.

Motivation

Durant la période qu'a duré la mise à l'essai des manuels scolaires *Signet adapté*, sur une période de 6 mois, la valeur qu'accordaient les 32 élèves à la tâche qu'est la lecture a augmenté ou est restée stable. Les 32 élèves se sentent également plus compétents.

Par ailleurs, leurs buts se sont transformés en 6 mois. La majorité a augmenté leur but de

maitriser la tâche qu'est la lecture. En novembre 2011, la majorité des élèves voulaient avant tout performer, avoir de bonnes notes. En juin 2012, leur discours s'est nuancé, ils veulent apprendre à lire. Ce changement s'explique peut-être par la hausse du sentiment de compétence et de la valeur accordée à la tâche. Les élèves croient plus à leurs capacités de réussite, en utilisant cette version *adaptée* (différenciation de contenu) et démontrent de l'intérêt pour la tâche : ils veulent apprendre à lire.

Différenciation pédagogique

Les enseignants ont surtout utilisé la différenciation de contenu. Les élèves utilisateurs de la *version adaptée* ont fait des tâches parallèles à celles de leurs pairs, ils n'étaient pas réellement intégrés dans les activités pédagogiques de la classe. Les élèves utilisateurs des manuels scolaires *Signet adapté* lisaient la version simplifiée, pendant que les autres lisaient la version originale d'un même texte.

Les résultats de cette recherche vont dans le sens des autres études sur le sujet de la différenciation pédagogique, les enseignants du régulier différencient peu leur enseignement pour les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage (McLeskey & Waldron, 2002). La planification pédagogique est basée sur les besoins du groupe et non de chaque individu (Tomlinson et al., 2003; Vaughn et al., 1998). Dans cette ligne de pensée, il apparaît logique que les enseignants du régulier perçoivent les manuels *Signet adapté* comme une façon d'enseigner à leur groupe d'élèves comme s'il était homogène, ne différenciant pas les structures, les processus d'enseignement/apprentissage et les productions. Il semble aussi normal que des caractéristiques des manuels *Signet adapté* visant à pousser certains objets de différenciation, par exemple, une différenciation de production, en proposant à l'élève en difficulté de remettre son travail sur un média différent de ses pairs sans difficulté, aient posé problème. Il semble que des travaux subséquents à cette recherche doivent être menés, afin d'appliquer à nouveau le cadre conceptuel de la différenciation pédagogique à l'enseignement de la lecture, afin de l'enrichir de nouvelles pratiques et de le préciser en documentant les contextes et conditions d'application de ces pratiques. Ces travaux auraient pour retombées pratiques de mieux outiller les enseignants du

régulier voulant différencier leur enseignement avec leur manuel scolaire.

CONCLUSION

En conclusion, l'utilisation des manuels scolaires *Signet adapté* a eu des effets positifs sur l'apprentissage de la lecture et la motivation des élèves. Différencier le contenu et leur offrir des textes simplifiés semblent avoir augmenté leur motivation à lire ainsi que le temps de lecture et les compétences en décodage. Par ailleurs, la différenciation pédagogique s'est limitée à cette différenciation de contenu. Les enseignants se

sont dits peu outillés pour faire de la différenciation de processus d'enseignement / apprentissage, de la différenciation de production et de la différenciation de structure avec cet outil. Il semble que les enseignants du régulier aient besoin, en amont, de connaître des pratiques pédagogiques efficaces pour intervenir avec les élèves ayant des difficultés persistantes et des façons de mettre en place ces pratiques, peu importe le matériel utilisé, fournir certaines pistes et un outil adapté ne suffit pas pour s'assurer la différenciation pédagogique dans les classes.

ASSESSMENT OF AN ADAPTED TEXTBOOK : DIFFERENTIATION AND INTELLECTUAL DISABILITIES

Nearly one third of students in the second cycle of the primary school exhibit a learning delay in reading and 80% of them are included in regular schools. Teachers seem to make little differentiation in their lessons. Our analysis of third grade master guides textbooks reveals 2 textbooks that use distinct frameworks of differentiated instruction. The purpose of this article is to present the evaluation of the «Signet adapté» textbook used to enrich the conceptual framework of differentiated instruction, reporting its effects (learning to read, motivation and differentiation instruction), when applied to the use of an educational tool. This exploratory research has been conducted with 4 teachers and 32 students over a 6 months period.

RÉFÉRENCES

- Alfassi, M., Weiss, I., & Lifshitz, H. (2009). The efficacy of reciprocal teaching in fostering the reading literacy of students with intellectual disabilities. *European Journal of Special Needs Education, 24*(3), 291-305.
- Allington, R., & Johnston, P. (2002). *Reading to Learn, Lessons from exemplary fourth-grade classrooms*. New York, NY: The Guilford Press.
- Block, C., Oakar, M., & Hurt, N. (2002). The expertise of literacy teachers : a continuum for preschool to grade 5. *Reading research quarterly, 37*(2), 178-206.
- Bouffard, T., Brodeur, M., & Vezeau, C. (2005). *Les stratégies de motivation des enseignants et leurs relations avec le profil motivationnel d'élèves du primaire*. Rapport de recherche adressé au Fonds Québécois de Recherche pour la société et la culture (FQRSC), Université du Québec à Montréal.
- Browder, D. M., Spooner, F., Wakeman, S., Trela, K., & Baker, J. N. (2006). Aligning instruction with academic content standards: Finding the link. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 31*, 309 – 321.

- Browder, D., Gibbs, S., Ahlgrim-Dezell, L., Courtade, G., Mraz, M., & Flowers, C. (2009). Literacy for Students with Severe Developmental Disabilities: What Should We Teach and What Should We Hope to Achieve? *Remedial and Special Education, 30*(5), 269-282.
- Büchel, F. P., & Paour, J.-L. (2005). Déficience intellectuelle : déficits et remédiation cognitive. *Presses Universitaires de France-Enfance, 57*, 227-240.
- Connell, R. W. (1994). Poverty and Education. *Harvard Educational Review, 64*(2), 125-150.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebus, P., Poirier, L., & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation, 27*(1), 33-64.
- Farrell, M., & Elkins, J. (1995). Literacy for all? The case of Down syndrome. *Journal of Reading and Writing, 38*, 80-270.
- Fijalkow, É. (2003). *L'enseignement de la lecture-écriture au cours préparatoire, entre tradition et innovation*. Paris, FR: L'Harmattan.
- Forsten, C., Grant, J., & Hollas, B. (2002). *Differentiated instruction : différent stratégies for différent learners*. Peterborough, ON: Crystal Spring Book.
- Gaudreau, L., Legault, F., Brodeur, M., Hurteau, M., Dunberry, A., Séguin, S. P., & Legendre, R. (2008). *Rapport d'évaluation de l'application de la Politique de l'adaptation scolaire. Rapport de recherche adressé au Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de l'Adaptation scolaire, Université du Québec à Montréal*.
- Giasson, J. (2003). *La lecture : de la théorie à la pratique* (2^e éd.). Boucherville, QC: Gaëtan Morin.
- Giasson, J. (2011). *La lecture - Apprentissage et difficultés*. Montréal, QC: Chenelière Éducation.
- Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.
- Jobin, V. (2007). *Pédagogie différenciée : Nature, évolution et analyse des études ayant pour objet les effets de cette pratique pédagogique sur la réussite des élèves* (Mémoire de maîtrise inédit), Université Laval, Québec, QC.
- Joseph, L. M., & Konrad, M. (2009). Teaching students with intellectual or developmental disabilities to write: A review of literature. *Research in developmental disabilities, 30*(1), 1-19.
- Kay-Raining Bird, E., Cleave, P. L., & McConnell, L. (2000). Reading and phonological awareness in children with Down syndrome: A longitudinal study. *American Journal of Speech-Language Pathology, 9*(31), 9-330.
- Kliwer, C., & Landis, D. (1999). Individualizing literacy instruction for young children with moderate to severe disabilities. *Exceptional Children, 66*, 85-100.
- Kyoung Sun, K., & Kemp, C. (2006). The Acquisition of Phonological Awareness and its Relationship to Reading in Individuals with Intellectual Disabilities. *Australasian Journal of Special Education, 30*(1), 86-99.
- Lawrence-Brown, D. (2004). Differentiated instruction : inclusive stratégies for standards-based learning that benefit the whole class. *American secondary education, 32*(3), 34-63.
- McGill-Franzen, A. (1991). The Gridlock of Low Reading Achievement: Perspectives on Practice and Policy. *Remedial and special education, 12*(3), 20-30.

- McLeskey, J., & Waldron, N. L. (2002). Inclusion and School Change: Teacher Perceptions Regarding Curricular and Instructional Adaptations. *Teacher Education and Special Education, 25*(1), 41-54.
- Meirieu, P. (2004). *L'école, mode d'emploi : des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*. Paris, FR: ESF
- Ministère de l'éducation du Québec. (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*. Rapport COPEX, Comité provincial de l'enfance inadaptée.
- Ministère de l'éducation des loisirs et du sport. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves: Politique de l'adaptation scolaire* (Publication n° ISBN 2-550-35226-2). Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/politi00F_2.pdf
- Ministère de l'éducation des loisirs et du sport. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Dans Q. (Province) (Ed.). Québec.
- Murray, R., Shea, M., & Shea, B. (2004). Avoiding the one-size-fits-all curriculum : textsets, inquiry, and differentiating instruction. *Childhood éducation, 81*(1), 33-35.
- Neuman, S., & Dickinson, D. (2001). *Handbook of Early Literacy Research*. New-York, NY: The Guilford Press.
- Nordlund, M. (2003). *Differentiated instruction. Meeting the educational needs of all students in your classroom*. Lanham, ML: Scarecrow Press.
- Perraudé, M. (1997). *Les cycles de la différenciation pédagogique*. Paris, FR: Armand Colin.
- Pierre, R. (2003). L'enseignement de la lecture au Québec de 1980 à 2000 : fondements historiques, épistémologiques et scientifiques. *Revue des sciences de l'éducation, 29*(1), 3-35.
- Prud'homme, L., Dolbec, A., Brodeur, M., Presseau, A., & Martineau, S. (2005). La construction d'un îlot de rationalité autour du concept de différenciation pédagogique. *Journal of the canadian association for curriculum studies, 3*(1), 1-30.
- Przesmycki, H. (2004). *La pédagogie différenciée*. Paris, FR: Hachette.
- Rose, D., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the Digital Age : universal design for learning*. Alexandria, ON: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Rousseau, N., & Thibodeau, S. (2011). S'approprier une pratique inclusive : regard sur le sentiment de compétence de trois équipes-écoles au coeur d'un processus de changement. *Éducation et francophonie, 39*(2), 145-164.
- Ryan, A. M., Hicks, L., & Midgley, C. (1997). Social goals, academic goals, and avoiding seeking help in the classroom. *Journal of Early Adolescence, 17*, 152-171.
- Swanson, H. (2001). Research on interventions for adolescents with learning disabilities: A meta-analysis of outcomes related to higher-order processing. *The Elementary School Journal, 101*(3), 331-348.
- Tomlinson, C. (2004). *La classe différenciée*. Montréal, QC: Chenelière McGraw-Hill.
- Tomlinson, C., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C., Moon, T., & Brimijoin, K. (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.

Vaughn, S., Hughes, M., Watson Moody, S., & Elbaum, B. (2001). Grouping students who struggle with reading: Implications for practice. *Intervention in School and Clinic, 36*, 131-137.

Vaughn, S., Watson, M., & Schumm, J. (1998). Broken promise : reading instruction in the resource room. *Exceptional children, 64*(2), 25-211.

Vecchi, G. (2000). *Aider les élèves à apprendre*. Paris, FR: Hachette.