



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

# Prise en compte de la diversité au secondaire : les obstacles à l'apprentissage comme variable d'intérêt

## Autrices

Léna, Bergeron, Université du Québec à Trois-Rivières,  
[lana.bergeron@uqtr.ca](mailto:lana.bergeron@uqtr.ca)

Geneviève, Bergeron, Université du Québec à Trois-Rivières,  
[genevieve.bergeron@uqtr.ca](mailto:genevieve.bergeron@uqtr.ca)

Audrey, Lachance, Université du Québec à Trois-Rivières,  
[audrey.lachance6@uqtr.ca](mailto:audrey.lachance6@uqtr.ca)



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### **Déclaration de l'usage de l'IA dans l'élaboration de cet article**

- Aucun usage de l'IA dans l'élaboration de l'article
- Recension des écrits utilisés dans l'article
- Idéation, élaboration du plan de l'article
- Rédaction de passages de l'article (utilisés tels quels ou modifiés par l'auteur)
- Reformulation ou réécriture de passages formulés initialement par l'auteur
- Analyse de données présentées dans l'article
- Création d'images, de figures, etc. présentées dans l'article
- Correction linguistique de l'article
- Vérification des normes bibliographiques
- Autre (précisez) :



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### **Résumé**

Alors qu'elle est mise de l'avant dans plusieurs écrits portant sur l'éducation inclusive, la question des obstacles à l'apprentissage et à la participation des élèves est souvent traitée de manière superficielle, ce qui rend difficile son opérationnalisation. Afin d'approfondir le sujet, cet article propose de mettre en évidence ce qui est interprété comme étant à l'origine d'obstacles potentiels ou rencontrés par neuf personnes enseignantes du secondaire participant à une recherche-action-formation. Les résultats illustrent que ces dernières invoquent dans leur raisonnement des aspects qui relèvent des savoirs, des élèves, des pratiques pédagogiques et des conditions de travail des élèves.

**Mots-clés** : éducation inclusive; obstacle à l'apprentissage et à la participation; recherche-action-formation; ordre d'enseignement secondaire



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

*« Mais tenir compte de la diversité et, en fait, réfléchir aux obstacles [...] c'est réfléchir à ce que je connais de cet élève, à ce que je connais de ma matière, à ma visée, la relation que l'élève a avec sa matière ou des fois, même, la relation affective qu'il a avec moi parce que, des fois, ça peut être un obstacle aussi... »*

Catherine, enseignante de français au secondaire

### **Problématique**

En résonance avec une préoccupation mondialement partagée (UNESCO, 2017), nos systèmes éducatifs doivent continuer de se transformer pour que la société soit plus juste, égalitaire et ouverte à la différence. De plus, au sein de nos écoles et de nos classes, tous les élèves méritent un enseignement équitable donnant accès à des apprentissages durables, à une participation active et à un sentiment d'appartenance à son milieu de vie. Portée par ces deux grandes finalités de transformation sociale et d'équité (Potvin, 2014), l'éducation inclusive se trouve actuellement au cœur des efforts déployés au Québec, comme en témoignent la politique de la réussite éducative du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES, 2017) ainsi que les recommandations du Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2017). Or, des difficultés à assurer la mise en place de pratiques éducatives inclusives persistent chez le personnel enseignant (Bergeron, 2014; Bergeron et al., 2021; Bruchesi, 2022; Rousseau et Thibodeau, 2011). De plus, même lorsque des approches visant la prise en compte de la diversité des élèves sont mises en place, les personnes se heurtent à des écueils, découlant parfois d'une mise en œuvre mécanique (Bergeron et al., sous presse). Notamment, il perdure une perspective centrée sur les difficultés et sur les élèves considérés comme ayant des besoins particuliers, et cette représentation unidimensionnelle de la diversité amène à penser que l'éducation inclusive signifie principalement de mettre en place des mesures particulières et individuelles pour venir en aide à ces élèves (Bergeron et al., 2021; Forget et Lehraus, 2015).

Il est de plus en plus convenu que les éléments de l'environnement et de la situation peuvent contribuer à générer des obstacles, à créer une situation de handicap ou une difficulté, comme les savoirs en jeu et la manière dont l'enseignement est fait ou envisagé (Barry, 2011; Caraglio, 2006; Mazureau et Orion, 2021; Pelgrims et Cèbe, 2015). C'est dans ce contexte que la notion d'obstacles à l'apprentissage et à la participation nous est apparue offrir un angle de réflexion intéressant à ajouter à l'arsenal du personnel enseignant. Malgré qu'elle soit mise de l'avant dans plusieurs écrits portant sur l'éducation inclusive (Ainscow, 2020; Benoît, 2012; Meyer et al., 2014; Noël, 2017), cette notion est rarement conceptualisée dans les écrits, et encore plus rares sont ceux qui aiguillent le personnel scolaire dans l'utilisation de la notion pour anticiper et préparer



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

une meilleure prise en compte de la diversité en situation d'enseignement-apprentissage (SEA). Puisque les pratiques associées à l'éducation inclusive gagnent à se fonder sur un processus de prise de décisions éclairées par la recherche (Rousseau et al., 2017), nous souhaitons, par cet article, contribuer aux connaissances issues de la recherche permettant de le faire.

Dans le cadre d'un projet de recherche-action-formation, nous avons soutenu des personnes enseignantes du secondaire dans leurs efforts pour prendre en compte la diversité, et nous avons placé l'analyse des obstacles à l'apprentissage au cœur du dispositif d'accompagnement. Lors des activités de formation misant sur l'alternance entre l'expérimentation et la réflexion, il a été proposé d'intégrer une analyse à priori de ce qui pourrait être à l'origine d'obstacles éventuels, et à posteriori de ce qui a pu faire obstacle dans l'action. Pour cet article, nous utilisons les propos recueillis lors des activités réflexives afin de repérer ce qui distingue les sources potentielles ou avérées d'obstacles au cœur du raisonnement des personnes participantes. Par l'entremise des groupes de discussion, nous cherchons également à comprendre les leviers qui peuvent faciliter ce travail d'analyse chez les personnes enseignantes.

### **Cadre conceptuel**

En dépit du fait que les écrits qui la concernent ne foisonnent pas, la question des obstacles dans les processus d'apprentissage n'est pas nouvelle. Déjà dans les années 1930, Bachelard publiait un ouvrage qui traitait des obstacles dans le raisonnement scientifique (Bachelard, 1993). Plusieurs déclinaisons sont proposées, lesquelles servent le plus souvent à déduire la source ou l'origine desdits obstacles. On retrouve d'ailleurs, dans la littérature, des classifications selon différents types d'obstacles<sup>1</sup>, comme celle de Brousseau (2003) inspirée de Bachelard (1993) ou celle de Lemire (2011) inspirée de Cross (1981).

Dit simplement, l'obstacle est une « difficulté qui confronte un sujet dans son cheminement, laquelle peut compromettre son apprentissage ou le favoriser » (Legendre, 2005, p. 965). D'un côté, l'obstacle peut être vu favorablement dans la mesure où il constitue un déséquilibre mineur, utile, voire mobilisant pour l'élève. Bref, il s'agit d'un défi que l'élève peut relever

---

<sup>1</sup> Brousseau (2003), qui s'appuie sur les écrits de Bachelard (1993), propose une typologie d'obstacles distinguant les obstacles épistémologiques, ceux ontologiques et ceux didactiques. La typologie de Cross (1981) s'intéresse aux obstacles à l'apprentissage et à la participation dans un contexte de la formation aux adultes. Elle reconnaît les obstacles de nature dispositionnelle, ceux de nature situationnelle et ceux de nature institutionnelle. À cette typologie, Lemire (2011) ajoute les obstacles de nature intrinsèque.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

en trouvant les ressources ou encore d'un conflit cognitif qui lui permettra de s'engager et de complexifier sa compréhension. À l'inverse, Legendre (2005) indique que l'obstacle peut constituer une difficulté significative pouvant empêcher l'apprentissage ou y nuire. S'éloignant d'un simple défi ou d'une erreur, une action sera nécessaire pour contourner ou éliminer l'obstacle si l'on souhaite ne pas compromettre l'apprentissage. Pour Brousseau (1998), lorsque c'est le cas, la personne enseignante doit identifier et caractériser les obstacles qui peuvent bloquer les élèves dans l'apprentissage.

Bien qu'il soit souvent traité en superficie, le concept d'obstacle est mobilisé par plusieurs auteurs et autrices dans le champ de l'éducation inclusive. Par exemple, Ainscow (2009) définit l'éducation inclusive comme l'ensemble des efforts déployés pour surmonter les obstacles à la participation et à l'apprentissage de tous les élèves. Comme l'indique Benoit (2012), les actions seront moins orientées sur le réajustement du fonctionnement physiologique, comme c'est le cas en rééducation. Il s'agit plutôt d'intervenir, par des médiations pédagogiques et didactiques, à partir des obstacles que les élèves rencontrent ou pourraient rencontrer afin de favoriser l'accès aux apprentissages et à la participation (Bergeron et al., sous presse). La quête d'obstacles à l'apprentissage est alors intimement liée au fait de chercher « ce qui fait besoin » (Ebersold et Dupont, 2019, p. 2). Dans le champ de l'éducation inclusive, le cadre de la conception universelle de l'apprentissage (CUA) traite lui aussi de la question des obstacles en proposant d'identifier en amont ce qui est susceptible de nuire à l'accès aux connaissances, à la participation et au progrès des élèves (Meo, 2008; Rose et Meyer, 2002). Là encore, cette approche suppose de contourner ou d'éliminer les obstacles rencontrés par tous et toutes en ne mettant pas l'accent sur les difficultés des élèves (McGhie-Richmond et Sung, 2013; Nelson, 2021; Rose et al., 2018). Cette démarche est située comme nécessaire devant le constat de la diversité des personnes apprenantes et elle est associée à la création de conditions d'apprentissage plus équitables.

Précisons que l'attention est portée sur la lutte aux obstacles qui ne sont pas pertinents pour l'apprentissage ou encore ceux qui sont générés par l'environnement de manière non intentionnelle (Batool, 2020). Il s'agit de s'attaquer aux obstacles qui peuvent compromettre l'apprentissage (*barriers to learning* ou *barriers in instruction*) et la participation (*barriers to participation*). De plus, leur identification et leur compréhension devraient mener à prendre des mesures pour les atténuer et ainsi créer des environnements d'apprentissage plus inclusifs. La diversité amènerait cette nécessité de prédire comment évolueront les élèves (Rao et Meo, 2016), puis, en fonction du type d'obstacle anticipé ou rencontré, d'éliminer les barrières (Novak, 2016), de les réduire (Meier et Rossi, 2020; Rao et Meo, 2016) ou encore de les contourner (Hall et al., 2012). Comme la CUA amène à le préciser, il s'agit d'une réflexion proactive où la personne enseignante considère les obstacles à



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

l'apprentissage auxquels les élèves peuvent être confrontés, puis conçoit des SEA intégrant des stratégies qui soutiennent les élèves et minimisent les obstacles identifiés (Meier et Rossi, 2020). Les mesures planifiées et mises en place peuvent être mises en œuvre en amont de l'action (phase préactive) ou encore pendant l'action avec les élèves (phase active). Le travail d'analyse des obstacles s'inscrit donc dans une perspective proactive et délibérée.

Selon Batool (2020), il y aurait traditionnellement trois perspectives sur les obstacles à l'apprentissage. La première centrée sur les facteurs environnementaux (p. ex. des aspects familiaux, économiques, pédagogiques), la deuxième centrée sur les facteurs internes à la personne (p. ex. des aspects physiques, cognitifs, affectifs) et une troisième dite transactionnelle, qui met l'accent sur « l'interaction réciproque de l'environnement et de l'individu ». C'est dans cette troisième perspective que nous positionnons notre vision des obstacles. En effet, si nous cherchons à décrire la perception des personnes enseignantes quant aux sources des obstacles que rencontrent les élèves (qui peuvent être multiples), l'obstacle représente pour nous le fruit de la rencontre entre un élève et une situation. C'est au sein de l'interaction que se vivent ou pas des obstacles. Cette approche située pousse à accorder une place importante aux facteurs environnementaux qui jouent un rôle déterminant dans l'équation des difficultés, puis des inégalités scolaires. À notre avis, chercher à déceler les obstacles à l'apprentissage et à la participation peut être porteur dans cette entreprise délicate et complexe.

### **Méthodologie**

Les résultats découlent d'un projet recherche-action-formation (RAF) (Guay et al., 2016) ayant pris forme à l'hiver 2019 dans une école secondaire privée. Une première vague de sollicitation a permis de recruter six personnes participantes volontaires et intéressées formant ainsi un échantillon de convenance. Puis, trois autres personnes se sont jointes au groupe après deux années, lors d'une deuxième vague de sollicitation, visant à étendre les personnes impliquées. Pendant trois ans et à raison d'environ 6 rencontres par année<sup>2</sup>, ces membres du personnel enseignant de différentes disciplines, la direction pédagogique de l'établissement et nous (deux chercheuses), avons uni nos savoirs et nos compétences autour de l'objectif suivant : planifier des activités d'enseignement et d'apprentissage qui tiennent compte de la diversité des besoins et qui rendent les élèves plus actifs dans leurs apprentissages. Dans le cadre du

---

<sup>2</sup> La période suivant le mois de mars 2020 a été ralentie dû à la situation pandémique mondiale et à l'impossibilité de se présenter à l'école pour mener des activités.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

projet, bien que l'accent était mis sur les activités d'enseignement et d'apprentissage planifiées et mises en oeuvre, une vision plus globale de ce qui peut influencer l'engagement des élèves et la qualité des apprentissages a été adoptée. Ainsi, les participants étaient encouragés à tenir compte de l'interdépendance des dimensions cognitives, affectives, sociales, comportementales ou physiques.

La RAF constitue un dispositif participatif de développement professionnel dans lequel des personnes praticiennes codéveloppent des solutions contextualisées à des problèmes complexes vécus dans la pratique (Guay et al., 2016). Le dispositif d'accompagnement mis en oeuvre dans ce projet est basé sur une alternance entre la réflexion professionnelle critique et l'expérimentation de pratiques ainsi que sur l'établissement d'un dialogue constant entre les savoirs scientifiques et les savoirs pratiques. Sur le plan des théories de l'apprentissage, il est possible de l'associer au socioconstructivisme et à l'apprentissage expérientiel. Concrètement, les journées de RAF étaient structurées de manière à ce qu'il y ait une alternance entre de courtes activités expérientielles, des capsules pédagogiques, des activités de coconstruction de sens, des moments de coplanification et des séances d'échanges autour d'expérimentations présentées par les membres du groupe.

La question des obstacles à l'apprentissage et à la participation a été intégrée de plusieurs façons : elle a fait l'objet d'une formation interactive, elle a été intégrée à la démarche de coplanification ainsi qu'à l'outil de planification cocréé, et elle a été ajoutée aux séances collectives de coanalyse de SEA expérimentées et présentées. Les membres du personnel enseignant ont donc été invités à en faire un objet de réflexion central par rapport à notre objectif commun.

Sur 16 journées<sup>3</sup> de RAF, 7<sup>4</sup> journées incluaient une séance d'échanges autour d'expérimentations présentées par les membres du groupe. Au total, 24 expérimentations ont été présentées et analysées pour la production de cet article. Les personnes étaient invitées, sur une base volontaire, à présenter pendant environ vingt minutes une SEA (s'échelonnant ou non sur plusieurs périodes) en mettant l'accent sur les intentions d'apprentissage poursuivies, les obstacles anticipés ou rencontrés, et ce qui s'est vécu. Puis, les autres membres étaient invités à poser des questions et à fournir des rétroactions afin de faire ressortir en quoi cette expérimentation permettait de tenir compte de la diversité des

---

<sup>3</sup> Puisqu'elles bénéficiaient d'un dégageement de leur institution, toutes les personnes participantes étaient présentes lors des rencontres, sauf à quelques exceptions, dû à d'autres engagements dont elles ne pouvaient se soustraire.

<sup>4</sup> Malheureusement, les enregistrements audios de l'une de ces journées n'ont pas pu être traités car les données ont été perdues.





## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

élèves et de les rendre plus actifs, et ce, dans le but de faire progresser les idées.

Le corpus de données sur lequel repose cet article découle 1) des enregistrements audios des séances de coplanification et de coanalyse, 2) d'un groupe de discussion réalisé après la première année du projet (2019), ainsi que 3) d'un deuxième groupe de discussion réalisé pendant la troisième année du projet (2021). Le tableau 1 présente une description sommaire des personnes participantes<sup>5</sup> et de leur implication dans les échanges analysés ici.

**Tableau 1**

*Description des personnes participantes et de leur contribution aux données analysées*

Domaine d'enseignement	Nombre d'expérimentations	Groupe de discussion 1	Groupe de discussion 2
Enseignante de mathématiques	5	X	X
Enseignante de mathématiques	3	X	X
Enseignante de français	4	X	X
Enseignant d'éducation physique et de sciences	4	X	
Enseignant d'histoire	5	X	X
Enseignant d'histoire	2	X	X
Enseignant de sciences, de physique et de biologie	1		X
Enseignante de français, de géographie et d'art dramatique			X
Enseignante de mathématiques			X

Les données ont été transcrites et analysées de manière inductive modérée (Savoie-Zajc, 2018) afin de dégager les sources des obstacles discutées par les participants. Progressivement, nous avons procédé à une comparaison continue des données entre elles afin de procéder ou non au regroupement, de positionner les obstacles les uns par rapport aux autres,

<sup>5</sup> La section grise concerne les membres du groupe présents uniquement lors de la 3<sup>e</sup> année du projet, ce qui explique que leur contribution soit moindre.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

et de distinguer les codes à attribuer. Nous avons ainsi choisi de retenir tant les obstacles anticipés que ceux vécus, ainsi que ce que les personnes participantes identifiaient pour arriver à les éviter ou à les surmonter. Nous avons exclu les actions abordées qui n'étaient pas explicitement reliées à un obstacle par le participant. Ces mouvements de vérification visaient à assurer une certaine validité interne (Savoie-Zajc, 2018). Puis, afin de répondre au critère de crédibilité (Savoie-Zajc, 2018), l'analyse a fait l'objet d'un exercice de challenge visant à confronter l'interprétation des propos par le recours à un groupe « d'amis critiques » constitué des deux cochercheuse, et ce, à quatre reprises.

### Résultats

Nous décrivons dans un premier temps les différentes sources d'obstacles anticipés ou vécus mentionnées par les personnes participantes lors des retours sur les expérimentations, puis abordons, dans un deuxième temps, les leviers à l'anticipation des obstacles perçus.

#### *Des sources d'obstacles à l'apprentissage et à la participation*

Les obstacles potentiels ou survenus relèvent de sept catégories de sources : 1) la complexité des savoirs et des compétences disciplinaires en jeu, 2) les connaissances antérieures et les représentations des élèves, 3) le rapport aux apprentissages et à l'école des élèves, 4) la structure des activités, 5) le rôle de l'enseignant, 6) la qualité des ressources et du matériel utilisés, 7) l'aménagement et l'usage de l'environnement de travail. Ces catégories sont parfois liées à ce qui est à apprendre, aux élèves, aux pratiques pédagogiques, ou encore au contexte d'apprentissage. Précisons toutefois de nouveau que les obstacles sont le résultat d'une interaction entre les élèves et la situation d'apprentissage dans laquelle ils se trouvent. En ce sens, ces catégories représentent la « porte d'entrée » par laquelle les personnes enseignantes ont abordé la dynamique responsable de l'obstacle éventuel ou avéré.

#### *Les sources liées à ce qui est à apprendre*

Les échanges font ressortir que plusieurs aspects considérés à la source des obstacles sont liés aux exigences des savoirs et des compétences disciplinaires en jeu dans la SEA. Il est notamment question de la complexité du vocabulaire disciplinaire. C'est particulièrement en sciences et en univers social que ces exemples sont saillants. Un



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

enseignant<sup>6</sup> mentionne que les termes scientifiques parfois difficiles à saisir peuvent créer des difficultés, alors qu'un autre met en cause la nature du vocabulaire historique : « *C'est souvent sur les mots nous autres que ça bute... [...] surtout qu'on utilise du vocabulaire du 19<sup>e</sup> siècle* ». Puis, une personne enseignante en mathématiques mentionne que l'utilité de ce qui est appris est plus difficile à percevoir dans certaines disciplines comme la sienne et que cela peut occasionner des obstacles comme du désengagement. Toujours en lien avec les exigences des savoirs qui entrent en jeu, les personnes participantes envisagent également des obstacles potentiels par la complexité de certaines compétences, notamment lorsqu'il y a plusieurs tâches à mener simultanément. Différents exemples sont donnés de ce type de situation qu'une personne qualifie de « double défi » : 1) comprendre un texte et saisir en même temps les liens, le vocabulaire, la trame narrative, 2) comprendre un texte et faire la démonstration de sa compréhension en français, 3) se rappeler de ce que l'on a compris en lecture, 4) lire, annoter, se souvenir et comprendre un texte en univers social, 5) résoudre un problème mathématique lorsque les situations sont longues ou exigent d'utiliser une démarche plus d'une fois. Puis, il semble que des obstacles puissent découler du fait que certaines compétences disciplinaires supposent pour les élèves d'être en mesure de transférer ou de recontextualiser des apprentissages antérieurs. En mathématiques, une enseignante explique qu'avec « *les problèmes plus faciles, ça allait bien, mais après ça, quand on changeait de type d'un problème, le transfert de la façon de penser, c'était très difficile* ». Cette dernière remarque aussi des difficultés à résoudre un problème lorsque les élèves ont à « *combinaison la démarche étudiée avec d'autres stratégies mathématiques qu'ils connaissaient avant* ». Pour terminer, des personnes expliquent certains obstacles par la complexité de certaines notions à maîtriser et à comprendre. On fait référence notamment à des « *portions théoriques très grosses à aborder* » ou encore au caractère abstrait de certaines notions, ce qui complique la compréhension.

### *Les sources liées aux élèves*

Les résultats mettent en lumière que certains aspects à l'origine d'obstacles potentiels ou vécus concernent les connaissances antérieures et les représentations des élèves. Il est question des savoirs et des compétences préalables et nécessaires pour lesquelles il y a régulièrement des lacunes chez les élèves. Par exemple, une enseignante explique que des difficultés à : « *trouver la valeur numérique d'une expression algébrique, bien ça, c'est des problèmes de priorités d'opérations qui ont lieu en 6<sup>e</sup> année, en secondaire 1, donc il y en a pour qui c'est encore*

---

<sup>6</sup> Dans cette section sur les résultats, le masculin est utilisé lorsqu'il est question d'un enseignant, et le féminin est utilisé lorsqu'il est question d'une enseignante.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

*difficile* ». Cette dernière anticipe que des difficultés à comprendre l'algèbre sont à prévoir, et qu'elles peuvent s'expliquer par ce type de « *problème qui traîne* ». Un enseignant soulève qu'en univers social, il y a de fausses croyances qu'il arrive à prédire et qui doivent être déconstruites pour poursuivre dans les apprentissages. Il donne l'exemple des rapports entre deux sociétés d'époque : « *dans les films westerns, c'est toujours les Indiens qui sont les méchants, qui attaquent le monde blanc. Donc, les préjugés, je savais que ça sortirait* ». Puis, il est question du vocabulaire de la vie courante utilisé par les élèves, qui ne représente pas celui de la discipline comme étant une source potentielle d'obstacles à l'apprentissage. Le même enseignant d'univers social donne l'exemple des différents termes utilisés pour identifier les peuples des Premières Nations, le fait que certaines nuances existent entre ces termes, mais que ces nuances ne sont pas toujours connues dans les représentations communes. Un autre enseignant, de sciences cette fois, rapporte la confusion fréquente lorsqu'il aborde la notion de protéine avec la viande rouge. Finalement, pour expliquer certains obstacles rencontrés ou anticipés, les personnes enseignantes mettent en cause la non-familiarité de certains élèves avec des termes utilisés et nécessaires à la compréhension des savoirs ou de ce qu'il y a à faire. Sans être proprement associées à des disciplines, diverses expressions pouvant causer des obstacles sont données en exemples : « *la taxonomie* [de quelque chose] », « *la nature* [de quelque chose] », « *l'identification* [de quelque chose] », « *une rétroaction* ». En mathématiques, selon une enseignante, ce sont certaines situations problèmes comprenant des aspects moins familiers pour les élèves qui peuvent devenir un obstacle.

Les discussions analysées ont permis aux personnes enseignantes de soulever différents aspects relevant du rapport aux apprentissages et à l'école des élèves. La faible confiance que certains ont en leurs capacités dans une matière a notamment été mentionnée. Une personne enseignante de mathématiques précise que cette représentation de soi est intégrée et difficile à changer, et qu'elle peut conséquemment causer des obstacles à l'apprentissage et à la participation. Il a également été question du stress que certains peuvent ressentir en lien avec ce qui est à réaliser, notamment en ce qui concerne les situations d'évaluation importantes. Puis, le faible intérêt de certains élèves envers une discipline est au cœur des réflexions sur ce qui pourrait causer des obstacles, l'exemple donné étant celui de la lecture de roman, une activité pour laquelle des élèves portent peu ou pas d'intérêt. Finalement, il est question d'inconfort associé à des habiletés plus globales<sup>7</sup> ou transversales. Par

---

<sup>7</sup> Nous pensons notamment aux compétences du 21<sup>e</sup> siècle ou aux compétences globales (pour un exemple, voir Conseil des ministres de l'Éducation du Canada [CMEC], s.d.)



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

exemple, une prise de parole pourrait être freinée par le fait d'être particulièrement timide. Il est aussi question de certaines habiletés; un processus d'écriture pourrait être entravé chez un élève dont les idées ne viennent pas facilement.

### *Les sources liées aux pratiques pédagogiques*

Les résultats mettent en lumière que différentes sources relèvent de la structure même des activités proposées. Il est question d'activités qui ne tiennent pas compte des rythmes d'exécution variables des élèves, et qui peuvent ainsi générer des obstacles à la participation. Une personne enseignante de mathématique nous raconte que le temps de réalisation a varié grandement lors d'une activité et que « *les plus rapides* » ne savaient plus quoi faire lorsqu'ils avaient terminé. Puis, des personnes participantes mentionnent que les activités comportant des temps morts ou des temps d'attente peuvent également être la cause d'obstacle à l'apprentissage et à la participation. Une enseignante de français raconte que la structure de l'une de ses activités supposait de passer par différents îlots, dont l'un où elle offrait des rétroactions, mais pour lequel certains élèves ont dû attendre, ce qui a été problématique du point de vue de ses élèves. Un enseignant d'univers social, quant à lui, se remémore une activité nécessitant pour les équipes d'aller écrire au tableau, à tour de rôle, ce qu'ils avaient appris pendant l'activité. Or, le temps d'attente était long. L'enseignant a expliqué qu'en voyant ce phénomène, il s'est ajusté afin d'éviter que ses élèves se désorganisent. Les personnes participantes mentionnent l'obstacle pouvant découler d'une activité nécessitant de fournir un effort important ou de longue durée. Une enseignante de mathématique constate un désengagement considérant « *que les questions étaient longues à faire* ». Une enseignante de français raconte, pour sa part, un obstacle ayant découlé de l'ampleur que peut représenter le fait de lire un roman de manière autonome : « *[ils avaient] une perception de l'effort nécessaire qui les décourageait, c'est-à-dire la durée que ça allait pouvoir représenter [...] et la longueur de la tâche qu'ils allaient à avoir accomplir* ».

L'analyse des propos révèle également que des aspects concernant le rôle de la personne enseignante sont décrits comme des sources aux obstacles anticipés ou avérés. Plus particulièrement, la présence d'implicite dans les consignes, les attentes ou les buts est mentionnée. Au sujet de ces implicites responsables d'obstacles, un enseignant d'univers social nous raconte : « *j'ai eu toute sorte de choses, pis c'est un peu de ma faute dans le fond parce que je n'avais pas des critères qui étaient super précis. C'est vraiment en corrigeant pis en regardant ça que [je l'ai constaté]* ». Une enseignante de français, quant à elle, raconte que l'inefficacité des règles et des directives dans les tâches de différents niveaux qu'elle avait créées a été responsable d'un obstacle important, l'obligeant à réexpliquer constamment afin d'y pallier. Pour un



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

autre enseignant d'univers social, c'est plutôt le sens de l'activité qui a pu poser problème : « *les élèves, savaient-[ils] dans quel but ils étaient en train de faire ça? [...] Ça, c'est le manque que j'ai vu après* ».

Également, il est question du niveau insuffisant de soutien à la compréhension comme pouvant expliquer des obstacles rencontrés. Par exemple, dans une situation de mises en scène en univers social n'ayant pas permis d'atteindre les intentions ciblées, le soutien offert a été mis en cause et l'enseignant en a conclu qu'il aurait été utile de rediscuter de la perspective de ces personnages historiques afin que l'activité soit réellement porteuse. Une autre personne participante mentionne aussi qu'un niveau insuffisant de soutien aux choix que les élèves ont à faire a pu occasionner des obstacles. Elle nous raconte une situation où « *les élèves ne savaient pas où se lancer dans les choix* ». Une autre enseignante, ayant laissé les élèves sélectionner le niveau de difficulté de leur activité, considère ne pas avoir « *été assez explicite dans ce qui fait que tu te situes là, ou là, parce qu'il y a des élèves qui se sont surestimés pis d'autres, sous-estimés* ».

### *Les sources liées au contexte d'apprentissage*

Selon les personnes enseignantes, la qualité des ressources utilisées peut potentiellement créer des obstacles. Entre autres choses, les difficultés d'usage ou d'accès physique à la ressource ne sont pas sans conséquences. Un enseignant d'éducation physique explique qu'une ressource vidéo mise à la disposition des élèves pour illustrer les mouvements attendus au volleyball et servir à leur compréhension n'a finalement pas été utilisée par les élèves puisqu'elle était difficile d'accès et nécessitait de se placer en retrait et dos aux autres élèves de la classe. Toujours en lien avec les difficultés d'accès aux ressources, des personnes participantes mentionnent que de prévoir l'usage de ressources technologiques dans l'apprentissage (comme des sites Web ou encore un logiciel de traitement de texte) peut malheureusement se transformer en obstacle lorsque le laboratoire informatique est trop sollicité. Certaines parties des ressources inintelligibles peuvent occasionner des obstacles. Un exemple est donné par un enseignant d'univers social alors qu'il trouve parfois que l'utilisation d'images pour représenter la Rébellion de la rivière Rouge pouvait porter à confusion l'amenant ainsi à ajouter une description de l'action en train de se produire sur la photographie. Les ressources peuvent également engendrer des obstacles à l'apprentissage ou à la participation, selon des personnes enseignantes, lorsqu'elles sont considérées comme étant inintéressantes ou encore peu interactives par les élèves. Certains romans ou encore les cahiers d'exercices en sont de bons exemples : ils sont parfois désuets et n'intéressent pas toujours les élèves. L'une des personnes participantes explique l'importance qu'elle accorde à l'interaction que devrait faciliter les ressources, soit de soutenir l'enseignement et l'apprentissage, et que malgré le fait qu'elle avait prévu l'utilisation d'un site web et de supports visuels, « *cela manquait*



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

*d'interactivité et d'interactions* ». Certaines particularités des ressources choisies semblent aussi occasionner des obstacles à l'apprentissage et à la participation. Notamment, il est question de ressources mathématiques, comme des cahiers d'exercices qui demeurent en superficie et ne permettent pas aux élèves de faire des apprentissages en profondeur. Une participante mentionne aussi l'obstacle qu'a pu constituer le fait de choisir une vidéo de langue anglaise sous-titrée en français alors qu'elle souhaitait travailler les habiletés d'écoute.

Les réflexions des personnes enseignantes quant aux obstacles à l'apprentissage et à la participation touchent également l'aménagement et l'usage de l'environnement de travail. Elles abordent les contraintes de l'espace ou de la disposition de la classe qui peuvent nuire à l'apprentissage et à la participation. Il est question de situations où les élèves partagent un espace physique 1) ne permettant pas de travailler en ateliers à cause de la surface, 2) dont les îlots collaboratifs sont mal répartis ou sont difficiles à répartir, et 3) où simultanément, des élèves doivent être actifs et en discussion alors que d'autres travaillent en silence. À cela s'ajoute que la posture physique d'un élève ou qu'un espace de travail inadéquat peut expliquer certains obstacles selon les personnes participantes. Les exemples donnés concernent les assises qui ne seraient pas ergonomiques, ou encore le choix d'un espace de travail qui n'est pas avantageux selon l'élève. Finalement, la complexité des déplacements nécessaires au regard de l'environnement de classe ou de l'école est également mentionnée comme pouvant générer des obstacles à l'apprentissage et à la participation. À ce sujet, une personne enseignante indique qu'elle aimerait tirer profit des avantages de différents locaux dans l'école, notamment ceux proposant un nouvel environnement de laboratoire scientifique, mais « *que les nombreux déplacements en bas en haut sont un autre élément [à] prendre en compte* ».

### *Des facteurs facilitant l'anticipation des obstacles*

Les personnes enseignantes parlent des obstacles à l'apprentissage comme d'un travail qui consiste à « *réfléchir* », à « *imaginer* », à « *prévoir* », à « *être proactif* », à « *prendre de l'avance* », à « *se préparer* » et à « *trouver une solution* ». Certains extraits révèlent que cet exercice est perçu comme un avantage ou encore comme un élément important dans le processus : « *Ça m'a tellement décliqué plein de choses!* ». Ceci dit, il faut reconnaître que cela s'inscrit dans un apprentissage. À cet effet, une partie des propos recueillis lors des deux groupes de discussion permet de mettre en évidence des facteurs qui semblent faciliter le travail d'anticipation des obstacles : 1) l'expérience, 2) la connaissance des contenus, 3) la connaissance et l'écoute des élèves, ainsi que 4) la réflexion professionnelle critique.

Selon les personnes enseignantes, l'expérience est un aspect déterminant dans l'anticipation des obstacles : « *Quand ça fait plusieurs*



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

*fois que tu le fais, avec les années on le voit plus facilement* ». Certaines relatent d'ailleurs que le fait d'enseigner pour la première fois un nouveau contenu ou une nouvelle discipline réduit les repères qui peuvent aider à l'anticipation : *« moi, je recommence avec une nouvelle matière [...] là, c'est ça qui me fait sentir tout le temps un peu insécure. On dirait que je n'ai pas le recul qu'il faut »*. Dans une logique de collaboration, l'expérience des collègues est également décrite comme pouvant être utile à l'anticipation : *« C'est aussi s'aider de l'expérience des autres »*.

De surcroît, une bonne connaissance du contenu ou des cibles d'apprentissage constitue un facteur facilitant selon les dires de plusieurs. Voici un extrait qui représente bien cette idée :

*Je dois très bien savoir ce que mes élèves ont à apprendre en français de première secondaire et que c'est à partir de ça que je vais être capable d'analyser les situations que je leur présente pour pouvoir voir ce qui peut faire obstacle pendant les phases d'acquisition d'apprentissage et de réalisation.*

Certains situent même cet aspect comme un préalable. L'une des personnes participantes explique : *« De prime abord, il faut que l'on sache ce qu'ils doivent savoir »*.

L'anticipation est également considérée comme étant facilitée par une bonne connaissance des élèves. Par exemple, les personnes participantes mentionnent l'importance de savoir comment les élèves réagissent dans certaines activités ou avec certains contenus. D'autres considèrent qu'il faut connaître les défis de ces derniers : *« Ce n'est pas juste savoir ce qu'ils doivent savoir, c'est connaître aussi nos élèves, c'est quoi les difficultés qu'ils ont pour pouvoir anticiper ce qui pourrait arriver comme obstacle »*. L'établissement d'une relation ainsi que l'écoute ou l'expression des élèves sont situés comme essentiels dans cette perspective : *« On a demandé d'émettre des hypothèses sur quelque chose qu'ils ont à maîtriser. En voyant les hypothèses, ça donne des pistes sur ce qui ne marche pas en partant; les conceptions erronées »*.

Finalement, la réflexion est mentionnée à maintes reprises comme facilitant l'identification des obstacles : *« Moi je pense que ça demande de réfléchir plus »*. Elle se situe en amont de l'action ainsi qu'après cette dernière où elle doit prendre une perspective plus critique : *« Tu essaies quelque chose, tu regardes. Puis, tu t'évalues toi-même après »*.

### Discussion

C'est dans la visée de soutenir des personnes enseignantes du secondaire dans leurs efforts pour prendre en compte la diversité que nous





## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

avons placé l'analyse des obstacles à l'apprentissage au cœur d'un dispositif d'accompagnement. Comme le proposent différents écrits sur l'éducation inclusive (par ex. : Ainscow, 2020; Benoit, 2012; Noël, 2017) et sur la CUA (par ex. : McGhie-Richmond et Sung, 2013; Meo, 2008; Nelson, 2021; Rose et al., 2018), nous en avons fait un objet de réflexion systématique. Nous l'avons mobilisé en phase préactive (planification de l'action) et en phase postactive (analyse de l'action) avec des enseignants du secondaire.

Les résultats mettent en évidence l'éventail des sources d'obstacles que les personnes enseignantes anticipent ou identifient. Cela traduit bien l'ampleur et la diversité des éléments qui peuvent compromettre la progression des élèves. Lors des groupes de discussion, certaines personnes enseignantes ont d'ailleurs exprimé la nécessité de prioriser les éléments sur lesquels il sera essentiel d'agir. Notamment, il est question des actions qui auront des retombés sur plusieurs élèves à la fois. Cette idée fait écho à la tension déjà documentée entre l'attention à apporter au groupe ou aux apprenants individuels qui le composent (Farinelle et Wanlin, 2012; Maulini et Mugnier, 2010 ; Tardif et Lessard, 1999; Wanlin et Crahay, 2012). Les résultats de notre étude montrent que la réflexion sur les obstacles à l'apprentissage et à la participation peut se mener en ayant « l'élève collectif » en tête. Ceci n'est pas négligeable dans un contexte où la prise en compte des besoins ne semble pas toujours compatible avec la réalité de travail des enseignants, en partie à cause du sentiment d'urgence et de surcharge les amenant à devoir prioriser où ils investissent du temps (Bergeron, 2016).

Certaines des catégories de sources qui émergent des données résonnent avec d'autres typologies. Comme Cross (1981) et Lemire (2011), nous avons identifié des obstacles qui s'associent aux caractéristiques personnelles des élèves, à l'enseignement, au contenu et aux ressources. Il est intéressant de constater toutefois que les obstacles culturels de Cross (1981) ne sont pas représentés dans nos résultats. Un seul obstacle s'y rattachait (fausse croyance à l'égard des peuples de Premières Nations) et nous avons choisi de l'inclure dans la catégorie des représentations de l'élève. Précisons que dans le contexte où le projet a eu lieu, les effectifs de l'établissement scolaire étaient relativement homogènes sur le plan culturel, ce qui peut en partie expliquer que cette catégorie n'apparait pas dans les données. Dans une perspective inclusive et considérant l'accroissement de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique, nous pensons qu'il s'avère toutefois important de sensibiliser le personnel scolaire aux obstacles qui pourraient découler de ces différents repères culturels. Il faut reconnaître que certains groupes sont peu pris en compte dans les programmes scolaires et dans les façons d'enseigner, ce qui contribue à créer ou à renforcer des inégalités (Vidal et al., 2021). Ajoutons à cela que la question des obstacles institutionnels (p. ex. structure, politiques ou procédures des institutions éducatives) présente dans la typologie de Cross (1981) n'apparait pas non plus dans les réflexions des



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

personnes participantes. Si elles ont soulevé, à plusieurs reprises au cours du projet, la présence de certaines valeurs, procédures ou règles institutionnelles freinant la mise en œuvre de leurs pratiques à visées inclusives (p. ex. la pression à l'excellence et à la performance, la culture de l'évaluation), ces contraintes n'ont pas été explicitement présentées comme des sources d'obstacles pouvant interférer directement dans le processus d'apprentissage des élèves. De manière intéressante, nous constatons que la réflexion sur les obstacles possibles ou vécus pendant l'apprentissage n'a pas franchi les murs de la classe. Nous pensons que les personnes accompagnatrices gagneraient à mettre l'identification de ce type d'obstacles au cœur des réflexions non seulement pour ajuster l'enseignement, mais également pour prendre une position critique et chercher à agir face à ces contraintes. Si des dynamiques et des processus scolaires génèrent des obstacles et participent à l'exclusion et aux inégalités, il importe de les débusquer et de le réduire (Borri-Anadon, sous presse; Goyer et Borri-Anadon, 2019; Potvin, 2014).

Dans les résultats, nous remarquons également que la réflexion ne s'arrêta généralement pas à une lacune constatée chez l'élève. Au contraire, les personnes participantes mettaient ces défis en relation avec des situations ou des savoirs. Ainsi, au-delà d'une réflexion qui ne porterait que sur des causes ontologiques liées aux caractéristiques de l'élève, on retrouve dans leur discours la mise en relation des différentes dimensions de la situation pédagogique (Legendre, 2005), c'est-à-dire des relations entre le sujet, l'objet, le milieu et l'agent. Ce résultat ne relève toutefois pas du hasard. Lors des moments d'accompagnement, nous avons pris soin de situer la notion d'obstacle comme le fruit d'une rencontre entre un élève et une situation et de sensibiliser les personnes enseignantes à s'intéresser à l'influence des pratiques et du contexte dans l'équation des difficultés scolaires. C'est pour nous un aspect central considérant la prégnance des visions déficitaires et psychomédicales qui sous-tendent une interprétation des problèmes en se rapportant uniquement aux caractéristiques de l'élève qui focalisent sur les déficits et qui font à tort un amalgame entre l'étiquette et le besoin (Ébersold et Dupont, 2019; Lauchlan et Boyle, 2007). Certains travaux ont mis en évidence que l'influence des variables pédagogiques et didactiques sur la motivation, l'engagement et les comportements des élèves est souvent sous-estimée par les personnes enseignantes du secondaire (Bergeron, 2014; Sullivan et al., 2014). La valeur ajoutée de placer la question des obstacles au cœur d'un dispositif inclusif réside en grande partie dans le fait qu'elle semble faciliter une décentration de l'élève et sur « ses difficultés » pour entrevoir autre chose, c'est-à-dire ce qui peut faire difficulté à même ses propres pratiques et sa discipline (Barry, 2011; Ébersold et Dupont, 2019). En ce sens, nous pensons que cela offre un certain pouvoir aux personnes enseignantes qui peuvent penser plus facilement en termes d'ajustements pédagogiques, comme d'autres chercheurs (voir par. ex. : Benoit, 2012; Desombre et al., 2013).



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Plus globalement, le processus d'anticipation et de réflexion autour des obstacles aide à soutenir l'adoption d'une perspective plus proactive dans la prise en compte de la diversité. Il s'agit bien d'un défi pour les personnes enseignantes qui, soumises à des conditions de travail difficiles, se retrouvent souvent contraintes à s'ajuster et à réagir en cours d'action lorsque l'enseignement « normal » ne fonctionne pas (Bergeron, 2021; Bergeron, et al, 2021). Nous sommes d'avis que l'analyse des obstacles à l'apprentissage constitue une porte d'entrée encore trop peu connue et sous-utilisée dans la prise en compte de la diversité.

### **Conclusion**

Dans notre recherche, nous avons dégagé les sources des obstacles anticipés ou vécus par des personnes enseignantes et qu'elles ont rapportées lors de séances de coanalyse d'expérimentations présentées par les membres du groupe. Nous les avons classées en sept catégories : 1) la complexité des savoirs et des compétences disciplinaires en jeu, 2) les connaissances antérieures et les représentations des élèves, 3) la disposition affective et cognitive des élèves, 4) la structure des activités, 5) le rôle de la personne enseignante, 6) la qualité des ressources et du matériel utilisés, 7) l'aménagement et l'usage de l'environnement de travail. Ces catégories sont parfois liées à ce qui est à apprendre, aux élèves, aux pratiques pédagogiques, ou encore au contexte d'apprentissage. Le projet a également permis de mettre en lumière des facteurs qui semblent faciliter le travail d'anticipation des obstacles, soit : 1) l'expérience, 2) la connaissance des contenus, 3) la connaissance et l'écoute des élèves, ainsi que 4) la réflexion professionnelle critique.

Dans le travail d'analyse, beaucoup de données n'ont pu être traitées parce que les personnes enseignantes n'étaient pas assez précises ou parce que les propos concernaient des obstacles pour le travail de la personne enseignante et non pour l'apprentissage et la participation des élèves. Nous avons gardé uniquement les extraits où les personnes enseignantes étaient précises nous permettant ainsi d'identifier les sources invoquées clairement pour ne pas induire. De plus, nos résultats traduisent des sources d'obstacles rencontrés dans un contexte singulier. Bien que ces sources puissent être rencontrées dans d'autres milieux et par d'autres élèves, les résultats pourraient être différents dans un autre contexte. Comme ces sources ont pu être à l'origine d'obstacles vécus ou anticipés dans des classes au secondaire, nous croyons toutefois que ces catégories peuvent inspirer les réflexions des personnes enseignantes. Elles peuvent permettre d'ouvrir les perspectives pour envisager que les sources peuvent être multiples, mais sans nécessairement s'y restreindre. Cela nous amène à penser que dans l'intégration de la notion d'obstacle en formation initiale ou continue, il y aurait certainement une valeur ajoutée à aider les personnes enseignantes à développer le réflexe de réfléchir à l'éventail des sources possibles d'obstacles afin de ne pas demeurer prisonnier ou



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

prisonnière d'une vision trop étroite de la réalité toujours complexe. Ces résultats pourraient également aider à interroger les valeurs et les croyances, l'analyse critique de ces dernières étant nécessaire à une éducation plus inclusive. Nous avons constaté que certaines personnes enseignantes relevaient plus régulièrement les mêmes sources d'obstacle. Chaque personne ayant tendance subjectivement à accorder de l'importance à certains éléments, cela révèle possiblement des sensibilités. Cet aspect mériterait certainement d'être approfondi.

Nos résultats offrent des exemples variés et contextualisés de sources aux obstacles qui se vivent ou qui peuvent se vivre au secondaire. Il serait intéressant de poursuivre ce travail en décrivant les ajustements et les solutions pédagogiques identifiées ou mises en œuvre pour contourner ou éliminer les obstacles. Nous pensons également que des recherches futures pourraient tenter de comprendre les effets spécifiques de certains types d'obstacles sur différents aspects de l'expérience d'apprentissage. Certains obstacles mériteraient peut-être plus d'attention que d'autres dans une perspective inclusive.

Pour terminer, la question des obstacles n'est pas une panacée. Il s'agit d'un outil de plus dans la prise en compte de la diversité. Dans ce contexte où un grand éventail de sources d'obstacles peut être anticipé ou identifié, il demeure impossible de tout prévoir et de se parer de tout obstacle. Il demeure que l'une des seules certitudes, lorsque l'on planifie l'enseignement, est que nous devons nous ajuster (Bergeron, 2016; Tochon, 2013; Wanlin et Crahay, 2012). Tout anticiper constitue une quête vaine. De plus, certains obstacles, rappelons-le, sont utiles à l'apprentissage et doivent être vécus et surmontés pour servir l'apprentissage. Cependant, en nous appuyant sur notre expérience et sur la connaissance des élèves, il est possible d'anticiper bon nombre des obstacles potentiels et il peut devenir plus facile de composer avec les obstacles qui se présentent dans l'action pour offrir des conditions d'apprentissage de plus en plus équitables.



**Références**

- Ainscow, M. (2009). Developing Inclusive Education Systems: What Are The Levers for Change? Dans P. Hick et G. Thomas (dir.), *Inclusion and Diversity in Education: Volume 2. Developing Inclusive Schools and School Systems* (p. 1-13). SAGE.
- Ainscow, M. (2020). Inclusion and Equity in Education: Making Sense of Global Challenges. *Prospects: Comparative Journal of Curriculum, Learning, and Assessment*, 49(3-4), 123-134. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w>
- Bachelard, G. (1993). *La formation de l'esprit scientifique*. Vrin.
- Barry, V. (2011). *Identifier des besoins d'apprentissage : Fondements, méthodologie, études de situations*. Éditions L'Harmattan.
- Batool, A. (2020). *Variability and Barriers to Learning: The Perspectives and Practices of Math Teachers in General Education* [thèse de doctorat, McGill University]. eScholarship. <https://escholarship.mcgill.ca/concern/theses/gx41mp41c>
- Benoit, H. (2012). Un enjeu de l'inclusion scolaire : du discours du trouble au discours du besoin. Dans J.-C. Kalubi, M. Tremblay, H. Gascon et J.-M. Bouchard (dir.), *Actes du XIIIe Congrès — AIRHM Québec 2012 : Recherche, droits et gouvernance en faveur de la personne et de ses proches* (p. 47-53).
- Bergeron, G. (2014). Le développement de pratiques professionnelles inclusives : le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation [thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognitio. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7517/>
- Bergeron, G., Houde, G., 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. <https://doi.org/10.4000/edso.13814>
- Bergeron, L. (2016). *La planification de l'enseignement et la gestion pédagogique de la diversité des besoins des élèves en classe ordinaire : une recherche collaborative au primaire* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <http://www.archipel.uqam.ca/9339/>
- Bergeron, L. (2021). Le temps scolaire et sa place dans la dynamique décisionnelle d'enseignantes pour prendre en compte la diversité des besoins : la nécessité d'adopter une posture proactive. *Éducation et socialisation*, 59. <https://doi.org/10.4000/edso.13801>



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Bergeron, L., Bergeron, G., Lachance, A. et Barthos, M. (sous presse). Éducation inclusive : approches, risques et repères transversaux. Dans C. Beaudoin (dir.), *La diversité en contextes éducatifs : regards théoriques et pratiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Borri-Anadon, C. (sous presse). Prendre en compte la diversité en contextes éducatifs : quelques repères théoriques. Dans C. Beaudoin (dir.), *La diversité en contextes éducatifs : regards théoriques et pratiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Brousseau, G. (1998). *La théorie des situations didactiques*. La pensée sauvage.
- Brousseau, G. (2003). *Erreurs, difficultés, obstacles*. XI<sup>e</sup> école d'été de didactique des mathématiques, Université Bordeaux 2.
- Bruchesi, O. (2022). *Croyances et pratiques d'enseignants de français du deuxième cycle du secondaire en contexte d'inclusion scolaire : retombées de leur participation à un groupe de codéveloppement professionnel* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/15677>
- Caraglio, M. (2006). Situation de handicap et besoin éducatif particulier : Changement lexical ou bouleversement conceptuel? *Les Temps Modernes*, 637-638-639(4-5-6), 444-478. <https://doi.org/10.3917/ltn.637.0444>
- Conseil des ministres de l'Éducation. (s.d.) *Compétences globales pancanadiennes. Document d'information*. Conseil des ministres de l'Éducation. [https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/401/Comp%C3%A9tences%20globales%20pancan%20document%20info\\_FR.pdf](https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/401/Comp%C3%A9tences%20globales%20pancan%20document%20info_FR.pdf)
- Conseil supérieur de l'éducation. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves. S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5<sup>e</sup> année du secondaire*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2024/01/50-0500-AV-ecole-riche-eleves.pdf>
- Cross, P. K. (1981). *Adult as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*. Jossey-Bass.
- Desombre, C., Carpentier, J., Vincent, E., Sansen, J., Maiffret, C. et Ryckebusch, C. (2013). Identifier les besoins éducatifs particuliers : analyse des obstacles et propositions pour l'action. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 62(2), 197-207. <https://doi.org/10.3917/nras.062.0197>



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Ebersold, S. et Dupont, H. (2019). Évaluation des besoins, importunité scolaire et réinvention de l'inéducable. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 2(86), 65-78.  
<https://doi.org/10.3917/nresi.086.0065>
- Farinelle, E. et Wanlin, P. (2012). *Quelles connaissances les enseignants ont-ils de leurs élèves et comment s'en servent-ils ?* Actes du 24<sup>e</sup> colloque de l'ADMÉE-Europe, Luxembourg
- Forget, A. et Lehraus, K. (2015). La différenciation en classe : qu'en est-il des pratiques réelles des enseignants? *Formation et profession*, 23(3), 70-84. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.287>
- Goyer, R. et Borri-Anadon, C. (2019). Le paradigme inclusif à travers le prisme des rapports sociaux inégalitaires. *McGill Journal of Education*, 54(2), 194-205. <https://doi.org/10.7202/1065654ar>
- Guay, M.-A., Prud'homme, L. et Dolbec, A. (2016). La recherche-action. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (6<sup>e</sup> éd., p. 539-576). Presses de l'Université du Québec.
- Hall, T. E., Meyer, A. et Rose, D. H. (2012). An Introduction to Universal Design for Learning Questions and Answers. Dans T. E. Hall, A. Meyer et D. H. Rose (dir.), *Universal design for learning in the classroom: Practical applications* (p. 1-8). Guilford Press.
- Lauchlan, F. et Boyle, C. (2007). Is the use of labels in special education helpful? *Support for Learning*, 22(1), 36-42.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2007.00443.x>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> éd.). Guérin.
- Lemire, V. (2011). *Obstacles à la persévérance scolaire d'adultes ayant des problèmes d'apprentissage lors de leur passage à l'éducation des adultes* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus.  
<https://doi.org/1866/4740>
- Maulini, O. et Mugnier, C. (2010, septembre). *Entre éthique de l'intégration et pratiques de la différenciation : (re)penser l'organisation du travail scolaire ?* [communication orale]. Congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation, Genève, Suisse.
- Mazereau, P. et Orion, G. (2021). Handicap ou besoin éducatif particulier, comparaison des usages de ces notions dans huit pays européens en rapport avec l'éducation inclusive. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 5(91), 199-212.  
<https://doi.org/10.3917/nresi.091.0199>



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- McGhie-Richmond, D. et Sung, A. N. (2013). Applying Universal Design for Learning to Instructional Lesson Planning. *International Journal of Whole Schooling*, 9(1), 43-59.
- Meier, B. S. et Rossi, K. A. (2020). Removing Instructional Barriers with UDL. *Kappa Delta Pi Record*, 56(2), 82-88. <https://doi.org/10.1080/00228958.2020.1729639>
- Meo, G. (2008). Curriculum planning for all learners: Applying universal design for learning (UDL) to a high school reading comprehension program. *Preventing School Failure: Alternative Education*, 52(2), 21-30. <https://doi.org/10.3200/PSFL.52.2.21-30>
- Meyer, A., Rose, D. H. et Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning*. CAST Professional Publishing.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Politique de la réussite éducative*. Gouvernement du Québec. <https://securise.education.gouv.qc.ca/politique-de-la-reussite-educative/>
- Nelson, L. L. (2021). *Design and Deliver: Planning and Teaching – Using Universal Design for Learning* (2<sup>e</sup> éd.). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Noël, I. (2017). Construction de la notion d'« élève à besoins éducatifs particuliers » par de jeunes enseignants durant leur première année de pratique professionnelle : du sens individuel au sens collectif. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(1), 53-70. <https://doi.org/10.7202/1040804ar>
- Novak, K. (2016). *UDL Now! A teacher's Guide to Applying Universal Design for Learning in Today's Classrooms* (3<sup>e</sup> éd.). CAST.
- Pelgrims, G. et Cèbe, S. (2015). Aspects motivationnels et cognitifs des difficultés d'apprentissage : le rôle des pratiques d'enseignement. Dans M. Crahay et M. Dutrévis (dir.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (2<sup>e</sup> éd., p. 143-167). De Boeck Supérieur.
- Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives. *Éducation et sociétés*, 33(1), 185-202. <https://doi.org/10.3917/es.033.0185>
- Rao, K. et Meo, G. (2016). Using Universal Design for Learning to Design Standards-Based Lessons. *SAGE Open*, 6(4), 1-12. <https://doi.org/10.1177/2158244016680688>
- Rose, D. H. et Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. ASCD.
- Rose, D. H., Robinson, K., Hall, T. E., Coyne, P., Jackson, R., Stahl, W. et Wilcauskas, S. (2018). *Accurate and Informative for All: Universal*





## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Design for Learning (UDL) and the Future of Assessment. Dans S. Elliott, R. Kettler, P. Beddow et A. Kurz (dir.), *Handbook of Accessible Instruction and Testing Practices: Issues, Innovations, and Applications* (p. 167-180). Springer International Publishing.
- Rousseau, N., Point, M., Desmarais, K. et Vienneau, R. (2017). Conditions favorables et défavorables au développement de pratiques inclusives en enseignement secondaire : les conclusions d'une métasynthèse. *Canadian Journal of Education*, 40(2), 1-29.
- Rousseau, N. et Thibodeau, S. (2011). S'approprier une pratique inclusive : regard sur le sentiment de compétence de trois équipes-écoles au cœur d'un processus de changement. *Éducation et francophonie*, 39(2), 145-164. <https://doi.org/10.7202/1007732ar>
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans L. Savoie-Zajc et T. Karsenti (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4<sup>e</sup> éd., p. 139-152). Presses de l'Université de Montréal.
- Sullivan, A.M., Johnson, B., Owens, L. et Conway, R. (2014). Punish them or engage them? Teachers' views of unproductive student behaviours in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(6), 43-56. <https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n6.6>
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Presses de l'Université Laval.
- Tochon, F. (2013). Planification ouverte de l'enseignement dans une approche profonde de l'apprentissage. Le défi que les réformes en cours posent aux enseignants et aux administrations. Dans M. De Kesel, M. Bouhon, J.-L. Dufays et J. Plumet (dir.), *La planification des apprentissages. Comment les enseignants des différentes disciplines programment-ils et préparent-ils leurs cours? Cadre de la problématique* (p. 31-62). Presses universitaires de Louvain
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2017). *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*. <https://doi.org/10.54675/MHHZ2237>
- Vidal, M., Boisvert, M., Murahara, F., Borri-Anadon, C. et Beauregard, F. (2021). Les angles morts des travaux sur l'inclusion scolaire à la lumière de la théorie de la justice sociale de Nancy Fraser. *L'éducation en débats : analyse comparée*, 11(1), 7-23. <https://doi.org/10.51186/journals/ed.2021.11-1.e398>
- Wanlin, P. et Crahay, M. (2012). La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de la littérature anglophone.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

*Éducation & didactique*, 6(1), 9-46.  
<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1287>