

La mise en oeuvre des principes de la pédagogie universelle par des enseignantes et des orthopédagogues du premier cycle du primaire dans une perspective de réponse à l'intervention

Teachers and resource specialists implementing the principles of Universal Pedagogy in the first cycle of primary education from the perspective of Response to Intervention

La aplicación de los principios de la pedagogía universal por maestros y ortopedagogos de primer ciclo de primaria en tanto que recurso para la intervención

Élisabeth Boily, Chantal Ouellet et Pascale Thériault

Volume 51, numéro 1, printemps 2023

La pédagogie universelle : la recherche au service de la pratique

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1100070ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1100070ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Boily, É., Ouellet, C. & Thériault, P. (2023). La mise en oeuvre des principes de la pédagogie universelle par des enseignantes et des orthopédagogues du premier cycle du primaire dans une perspective de réponse à l'intervention. *Éducation et francophonie*, 51(1). <https://doi.org/10.7202/1100070ar>

Résumé de l'article

Chaque salle de classe est composée d'une diversité d'élèves ayant des besoins multiples. La réponse à l'intervention (RAI) constitue une approche à paliers multiples qui vise à répondre aux besoins de tous les élèves. La pédagogie universelle s'inscrit dans la même finalité. À cet effet, des auteurs affirment qu'il y aurait plusieurs bénéfices à intégrer davantage la pédagogie universelle et la RAI. Cet article vise à apporter un éclairage sur la mise en relation entre les principes de flexibilité de la pédagogie universelle et la RAI. Il se base sur une analyse secondaire d'une étude portant sur les rôles d'enseignantes et d'orthopédagogues en contexte d'implantation de la RAI. Cet article constitue un premier pas permettant de mieux intégrer ces deux approches en contexte québécois.

Tous droits réservés © Association canadienne d'éducation de langue française, 2023

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

La mise en oeuvre des principes de la pédagogie universelle par des enseignantes et des orthopédagogues du premier cycle du primaire dans une perspective de réponse à l'intervention

Teachers and resource specialists implementing the principles of Universal Pedagogy in the first cycle of primary education from the perspective of Response to Intervention

La aplicación de los principios de la pedagogía universal por maestros y ortopedagogos de primer ciclo de primaria en tanto que recurso para la intervención

Élisabeth BOILY

Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Chantal OUELLET

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Pascale THÉRIAULT

Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Résumé

Chaque salle de classe est composée d'une diversité d'élèves ayant des besoins multiples. La réponse à l'intervention (RAI) constitue une approche à paliers multiples qui vise à répondre aux besoins de tous les élèves. La pédagogie universelle s'inscrit dans la même finalité. À cet effet, des auteurs affirment qu'il y aurait plusieurs bénéfices à intégrer davantage la pédagogie universelle et la RAI. Cet article vise à apporter un éclairage sur la mise en relation entre les principes de flexibilité de la pédagogie universelle et la RAI. Il se base sur une analyse secondaire d'une étude portant sur les rôles d'enseignantes et d'orthopédagogues en contexte d'implantation de la RAI. Cet article constitue un premier pas permettant de mieux intégrer ces deux approches en contexte québécois.

Abstract

Each classroom is composed of a diversity of students with a wide range of needs. Response to Intervention (RTI) is a multi-tiered approach that aims to meet the needs of all students. Universal Pedagogy has the same objective. To this end, the authors argue that there would be several benefits to further integrating Universal Pedagogy and RTI. This article aims to highlight the relationship between the principles of flexibility of Universal Pedagogy and RTI. It is based on a secondary analysis of a study on the roles of teachers and resource teachers in the context of implementing RTI. This article is a first step towards better integrating these two approaches in Quebec.

Resumen

Cada salón de clases está compuesto por una diversidad de alumnos que presentan necesidades múltiples. La respuesta a la intervención (RAI) es un enfoque con apoyos múltiples que busca dar respuesta a las necesidades de todos los alumnos. La pedagogía universal encaja en dicha finalidad. A tal efecto, los autores afirman que una mayor integración de la pedagogía universal en la RAI acarrea múltiples beneficios. Este artículo pretende arrojar luz sobre la relación entre los principios de flexibilidad de la pedagogía universal y de la RAI. Se basa en un análisis secundario de un estudio sobre los roles de los maestros y ortopedagogos en contexto de implantación de la RAI. Este artículo constituye el primer paso para bien integrar esos dos enfoques en contexto quebequense.

INTRODUCTION

Chaque salle de classe est composée d'une diversité d'élèves ayant des besoins éducatifs multiples. Le mode d'intervention basé sur une individualisation des mesures d'aide ne permettrait plus de répondre à l'ensemble de ces besoins, puisqu'il générerait des contraintes jugées excessives par le personnel enseignant (Conseil supérieur de l'éducation, 2017). En effet, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (2017) affirme que « la croissance du nombre d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage conjuguée à la rareté de certaines ressources spécialisées crée une forte pression sur les services d'aide à l'élève, qui ne suffisent plus à la demande » (p. 15). En ce sens, il convient d'opter pour des approches proactives qui prennent en compte la diversité de tous les élèves pour permettre à chacun de développer son plein potentiel.

La réponse à l'intervention (RAI), qui s'articule autour d'un système de prévention à paliers multiples (souvent composé de trois paliers) constitue une approche proactive qui vise à répondre aux besoins de tous les élèves (Murawski et Hughes, 2009). Ce modèle d'organisation des services apparaît dans diverses publications ministérielles (MELS, 2012; MEES, 2017), et gagne en popularité au Québec et dans les provinces canadiennes depuis plusieurs années (McIntosh et al., 2011; MEES, 2020). Dans une vision d'intégration des perspectives, la RAI s'est transformée récemment en système de soutien à paliers multiples pour refléter davantage l'élargissement des voies d'action associées à l'approche de la RAI (Desrochers et Guay, 2020). De plus en plus, il devient nécessaire d'intégrer efficacement les différentes approches ayant le potentiel de répondre à la diversité des besoins de tous les apprenants (Allsopp et al., 2016). Allsopp et al. (2016) affirment que la pédagogie universelle représente un exemple d'approche qui devrait être intégrée davantage à travers les différents paliers d'intervention : « Il est important que tous les enseignants soient en mesure d'enseigner en incorporant les principes de la pédagogie universelle à l'intérieur d'une approche de réponse à l'intervention parce que celle-ci offre un cadre basé sur l'enseignement et l'apprentissage pouvant favoriser l'accès aux apprentissages pour tous les élèves [...] » (p. 155, traduction libre). Des auteurs affirment qu'il y aurait plusieurs bénéfices à intégrer davantage la pédagogie universelle et la RAI (Basham et al., 2010; Strangman et al., 2006; Allsopp et al., 2016). Ces deux approches auraient plusieurs points en commun : « La RAI et la pédagogie universelle partagent l'objectif commun d'offrir un système mettant l'accent sur les pratiques d'enseignement proactives basées sur la recherche visant des retombées éducatives pour tous les élèves » (Basham, 2010, p. 244, traduction libre). Combinées, la pédagogie universelle et la RAI peuvent établir une synergie pour renforcer l'efficacité des pratiques d'enseignement (Strangman et al., 2006; Basham et al., 2010) et répondre à la diversité des besoins des apprenants (Buchheister et al., 2014). En ce sens, comme les finalités visées par la RAI et la pédagogie universelle sont alignées (Basham, et al., 2010; Strangman et al., 2006), il convient de réfléchir à mieux les intégrer pour assurer une cohérence des deux processus et faciliter leur mise en oeuvre respective.

CADRE DE RÉFÉRENCE ET OBJECTIFS

La RAI

La réponse à l'intervention (RAI) est un modèle d'organisation de services et d'interventions qui réunit des procédés d'évaluation et d'intervention dans un système axé sur la prévention pour maximiser la réussite des élèves (Desrochers et al., 2016). Dans ce système préventif, le premier palier est associé à un enseignement démontré efficace et offert à tous les élèves de la classe (Fuchs et al., 2012; Laplante et al., 2010). Le second palier correspond à des interventions supplémentaires qui se font en petits groupes d'élèves ayant des besoins similaires sur le plan des apprentissages

(Desrochers et al., 2012; Laplante et al., 2010). Le troisième palier concerne les interventions plus intensives et adaptées aux besoins individuels (Fuchs et al., 2012; Laplante et al., 2010).

La pédagogie universelle

La pédagogie universelle se définit comme « une structure qui sert de guide à des pratiques éducatives flexibles et accessibles dans la façon dont l'information est présentée, dans la façon dont l'élève démontre ses apprentissages, et dans la façon dont l'élève s'y engage » (Desmarais et al., 2018). Cette approche basée sur la flexibilité offre un cadre de référence pour faciliter la création de moyens éducatifs qui fonctionnent pour tous les individus (Bergeron, Rousseau et Leclerc., 2011; Rose et Meyer, 2002). Ce cadre de référence s'articule autour de trois principes de flexibilité proposés par Meyer, Rose et Gordon (2014). Ces trois principes sont en constante interaction et occupent la même importance (Desmarais, 2019). Ils sont décrits dans le Tableau 1.

Tableau 1

Lignes directrices de la pédagogie universelle du CAST (2018) (Traduction de Desmarais, 2019)

Offrir plusieurs moyens d'engagement	Offrir plusieurs moyens de représentation	Offrir plusieurs moyens d'action et d'expression
Offrir diverses possibilités pour favoriser :	Offrir diverses possibilités pour favoriser une meilleure :	Offrir diverses possibilités pour favoriser :
<ul style="list-style-type: none">• L'intérêt• L'effort et la persévérance• L'autorégulation	<ul style="list-style-type: none">• Représentation de l'information• Compréhension du langage, des expressions mathématiques et des symboles• Compréhension de la matière	<ul style="list-style-type: none">• La mise en action• L'expression et la communication• L'utilisation des fonctions exécutives

La RAI et la pédagogie universelle

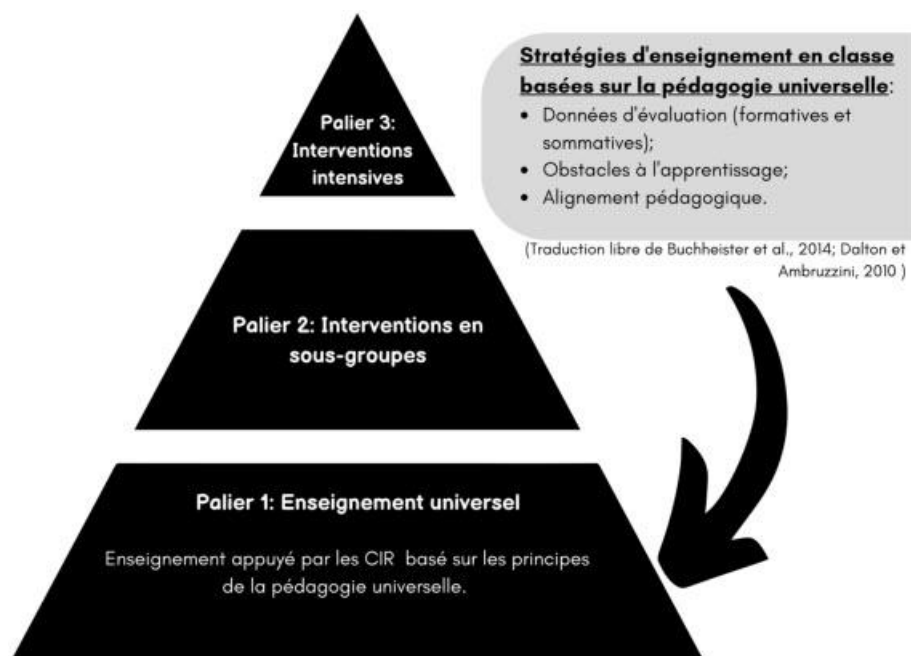
Selon certains auteurs, la RAI et la pédagogie universelle possèdent des fondements et des finalités communes (Basham et al., 2010; Strangman et al., 2006). Tout d'abord, les deux approches visent à améliorer la réussite éducative en établissant un système efficient pour l'enseignement et l'intervention (Basham et al., 2010). Pour ce faire, ces deux approches encouragent l'utilisation d'un enseignement basé sur les connaissances issues de la recherche (Basham et al., 2010; Strangman et al., 2006). Selon Strangman et al. (2006), la pédagogie universelle et la RAI reconnaissent que l'échec scolaire n'est pas nécessairement le reflet de difficultés, mais peut être le reflet d'un enseignement inadéquat. Ces auteurs ajoutent que ces deux approches s'appuient sur le fait qu'un enseignement peut fonctionner pour un élève, mais peut ne pas fonctionner pour un autre. Enfin, les deux approches se fondent sur le fait que les données issues des évaluations formatives et sommatives doivent orienter les décisions liées à l'enseignement et aux interventions (Basham et al., 2010; Strangman et al., 2006). Bien que ces deux approches présentent des caractéristiques communes, elles présentent une complémentarité dans ce qu'elles proposent. La RAI propose une approche plus intensive et individualisée pour maximiser la réussite des élèves à risque et ayant

des besoins particuliers, alors que la pédagogie universelle propose une variété d'options pour accommoder les besoins d'une diversité d'apprenants (Strangman et al., 2006).

Pour mieux cerner de quelles façons ces deux approches peuvent s'articuler, certains auteurs ont conceptualisé une vision du système de prévention à paliers multiples en y intégrant la pédagogie universelle (Basham et al., 2010; Buchheister et al., 2014; Davis, 2015; Katz, 2012; Robinson et Hutchison, 2014). Deux perspectives sont présentées dans ces conceptualisations. La première perspective intègre la pédagogie universelle dans le premier palier d'intervention, souvent au point d'être considérée comme équivalente, tel que cela est démontré dans la Figure 1 (Katz, 2012; Bucheister et al., 2014; Robinson et Hutchison, 2014).

Figure 1

La pyramide de la RAI intégrant la pédagogie universelle au premier palier d'intervention



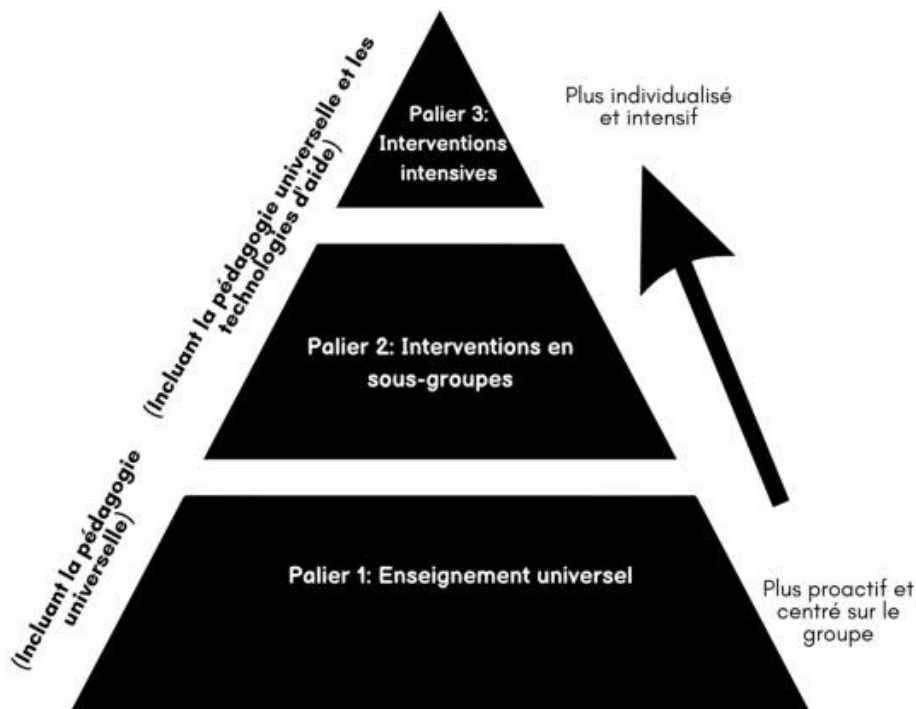
Source : Adapté de Katz, 2012 ; Robinson et Hutchison, 2014a

Buchheister et al. (2014) affirment que la RAI et la pédagogie universelle peuvent co-exister au sein du premier palier d'intervention dans le but de répondre aux besoins diversifiés des apprenants. Selon ces auteurs, certains éléments clés de la pédagogie universelle pourraient bonifier la mise en oeuvre de ce premier palier d'intervention, tels que l'identification des obstacles potentiels à l'apprentissage, ainsi que l'utilisation des évaluations formatives et sommatives pour documenter les forces, les intérêts et les besoins des apprenants. Le choix de stratégies pédagogiques alignées avec ces besoins éducatifs représente également un élément clé à intégrer dans ce premier palier d'intervention.

Dans la seconde perspective, la pédagogie universelle s'intègre au sein des trois paliers d'intervention (Basham et al., 2010), comme montré à la Figure 2.

Figure 2

La pyramide de la RAI intégrant la pédagogie universelle à tous les paliers d'intervention



Source : Traduction libre de Basham et al., 2010

Basham et ses collaborateurs (2010) ont développé une représentation de la RAI de façon écologique en intégrant la pédagogie universelle et les technologies d'aide dans les différents paliers d'intervention. Même si les interventions deviennent plus spécifiques et individualisées, les principes de pédagogie universelle demeurent applicables selon ces auteurs, et intègrent des ressources plus complexes, telles que les technologies d'aide.

Objectifs

Cet article s'appuie sur des données issues d'une recherche doctorale menée sur les rôles d'enseignantes et d'orthopédagogues en contexte d'implantation de la RAI. L'objectif de cet article est de présenter les résultats d'une analyse secondaire de ces données à travers le prisme de la pédagogie universelle pour étudier les mises en relation possibles avec la RAI, ce qui permettra un positionnement entre les différentes perspectives présentées.

MÉTHODOLOGIE

Les participantes

L'étude de cas multiples a été ciblée comme méthode de recherche pour mener cette étude. Les cas ont été sélectionnés à partir d'une procédure d'échantillonnage intentionnel. Chacun des cas est constitué d'une dyade, formée d'une enseignante et d'une orthopédagogue travaillant au premier cycle du primaire dans une école implantant la RAI en lecture. La première dyade (D1) travaille dans la même école depuis dix ans. Leur école se situe en milieu urbain et pluriethnique avec un indice socioéconomique de 4. La deuxième dyade (D2) travaille ensemble à la même école depuis deux ans. Leur école accueille 270 élèves, se situe dans un milieu urbain et pluriethnique avec un indice socioéconomique de 3. La troisième dyade (D3) travaille ensemble, à la même école, depuis huit ans. Leur école, qui accueille 155 élèves, se situe en milieu rural avec un indice socioéconomique de 9. Bien que l'échantillon soit issu de milieux scolaires implantant la RAI spécifiquement en lecture, les données sont étudiées dans une perspective plus globale dans le cadre de cette analyse secondaire.

Instrumentation et collecte de données

La chercheuse s'est rendue dans chaque milieu à trois moments au cours d'une année scolaire pour effectuer la collecte de données, comme montré à la Figure 3.

Figure 3

Calendrier des prises de données dans les milieux



Les données ont été recueillies à partir d'une variété de sources (entretiens semi-structurés, analyse documentaire, observation directe et journal de bord). Le recours à des sources d'information multiples et variées pour collecter les données représente d'ailleurs l'un des principaux critères de qualité d'une étude de cas (Albarello, 2011; Gagnon, 2012). Dans le cadre de cette analyse secondaire, ce sont exclusivement les données issues des séances d'observation directe qui sont utilisées puisqu'elles offrent un cadre plus riche pour explorer les relations entre la RAI et la pédagogie universelle. L'outil d'observation utilisé est adapté de l'instrument *Role observation instrument*, élaboré par Mitchell et al. (2012), qui vise à documenter de façon approfondie les rôles des enseignantes et des orthopédagogues en lien avec l'implantation du modèle RAI. Les enseignantes et les orthopédagogues ont été observées séparément à chacune des prises de données. Pour l'observation, elles devaient cibler une période de 30 à 45 minutes où elles effectuaient des tâches liées à l'enseignement/intervention ou à l'évaluation dans un contexte de RAI en lecture.

L'analyse de données

Un corpus réunissant les données issues de toutes les sources (verbatim, grilles d'observation, grilles de consignation, journal de bord) a été constitué au moyen du logiciel NVivo pour faciliter la codification et l'analyse (Roy, 2009). Une codification mixte a été privilégiée pour se baser sur les concepts inhérents à l'étude, tout en laissant de la place à des codes émergents (Gendron et Brunelle, 2010). Une analyse en profondeur de chaque cas a été effectuée, suivie d'une analyse intercas permettant de dégager les tendances, les similitudes et les différences (Albarello, 2011; Merriam, 1998). Pour cette analyse secondaire, une analyse intercas portant spécifiquement sur les données issues des périodes d'observation a été réalisée. Pour ce faire, les codes en lien avec l'enseignement et l'intervention au premier et au deuxième palier d'intervention ont été examinés. Les stratégies et les choix pédagogiques relevés lors de ces périodes d'observation ont été étudiés au regard des trois principes de la pédagogie universelle pour les deux premiers paliers d'intervention. Les données obtenues pour le troisième palier n'étaient pas suffisantes pour accomplir cette analyse.

RÉSULTATS

La pédagogie universelle au premier palier d'intervention (enseignantes)

Dans cette prochaine section, les données sont analysées plus finement au regard des trois principes de la pédagogie universelle en contexte d'observation de périodes d'enseignement au premier palier d'intervention. Le Tableau 2 indique l'application de ces principes en fonction des dyades aux différents moments de la collecte de données.

Tableau 2

Matrice d'analyse intercas en lien avec l'application des principes de la pédagogie universelle au premier palier d'intervention

	Offrir plusieurs moyens d'engagement	Offrir plusieurs moyens de représentation	Offrir plusieurs moyens d'action et d'expression
D1	<i>Lors des séances d'observation, cette enseignante animait des interventions de deuxième palier d'intervention.</i>		
D2	T1 ☒	T1 ☒	T1 ☒
	T2 ☒	T2 ☒	T2 ☒
	T3 ☒	T3 ☒	T3 ☒
D3	T1 ☒	T1 ☒	T1 ☒
	T2 ☒	T2 ☒	T2 ☒
	T3 ☒	T3 ☒	T3 ☒

À la lumière des résultats présentés dans le Tableau 2, il est possible de constater que les deux enseignantes observées dans un contexte d'enseignement au premier palier d'intervention mobilisent les trois principes de pédagogie universelle, et ce, à chacune des périodes d'observation.

Quelques exemples d'application pour chacun des principes viennent en appui. Ces deux enseignantes offrent **plusieurs moyens d'engagement à leurs élèves**. En guise d'exemple, elles attribuent des responsabilités ou des tâches plus complexes aux élèves qui terminent plus rapidement (soutien à la correction, un élève devient expert, etc.) pour rendre les défis plus stimulants. Elles offrent également des options variées pour s'asseoir pendant l'exécution de la tâche, ce qui permet d'optimiser les choix individuels. En ce qui concerne l'offre de **plusieurs moyens de représentation**, elles utilisent des supports visuels pour accompagner les informations auditives (présentation PowerPoint, extrait du cahier d'activité sur le tableau blanc interactif, livres numériques, etc.). Elles prennent soin d'activer les connaissances antérieures en utilisant le questionnement pour favoriser une meilleure compréhension de la matière. Enfin, elles offrent **plusieurs moyens d'action et d'expression** en apportant un étayage aux élèves en cours d'apprentissage. Elles guident et soutiennent les élèves en rappelant les outils disponibles, en clarifiant les consignes, en donnant des encouragements et en fournissant de la rétroaction. Une enseignante utilise également les tablettes (jeu-questionnaire, atelier autonome à partir d'une application), ce qui permet de varier les supports et les méthodes d'interaction. Pour illustrer la mise en oeuvre de ces principes de façon contextualisée, une période d'observation de la D3 est détaillée.

Extrait d'une période d'observation au premier palier d'intervention (D3 - T1)

Stéphanie anime une période d'enseignement auprès de ses élèves de 2^e année. Son intention pédagogique vise à travailler la lecture de phrases tout en amenant les élèves à repérer les catégories grammaticales des mots lus. Avant de commencer l'activité, les élèves font une pause active (**principe 3**) à partir d'une application projetée sur le tableau blanc interactif. Lors de l'explication de la notion et des consignes de la tâche, Isabelle utilise un support visuel sous forme de présentative (**principe 2**). Elle active les connaissances antérieures des élèves (**principe 2**) et utilise le questionnement de façon fréquente pour stimuler les interactions (**principe 3**). Lorsque les élèves se mettent au travail, ceux-ci peuvent choisir une place (**principe 1**). Les élèves qui terminent leur travail plus rapidement peuvent aider les autres (**principe 1**). Ils sont invités à supporter leurs pairs en posant des questions. Stéphanie supporte un élève en plus grande difficulté en lui rappelant d'utiliser son aide-mémoire pour surmonter son blocage (**principe 1**). À la fin de la période, Stéphanie lit un album aux élèves et elle clarifie certains termes ou expressions au passage (hallucinations, cymbales, réflexes affaiblis) (**principe 2**).

La pédagogie universelle au deuxième palier d'intervention (enseignante et orthopédagogues)

Dans cette prochaine section, les données sont analysées plus finement au regard des trois principes de la pédagogie universelle en contexte d'observation de périodes d'interventions de deuxième palier en sous-groupes. Le Tableau 3 indique l'application de ces principes en fonction des dyades aux différents moments de la collecte de données.

Tableau 3

Matrice d'analyse intercas en lien avec l'application des principes de la pédagogie universelle au deuxième palier d'intervention¹

	Offrir moyens d'engagement	plusieurs	Offrir moyens représentation	plusieurs de	Offrir moyens d'action et d'expression	plusieurs
D1 ¹ (enseignante)	T1 ☒ T3 ☒		T1 ☒ T3 ☒		T1 ☒ T3 ☒	
D1 (ortho)	T1 ☒ T3 ☒		T1 ☒ T3 ☒		T1 ☒ T3 ☒	
D2 (ortho)	T1 ☒ T2 ☒ T3 ☒		T1 ☒ T2 ☒ T3 ☒		T1 ☒ T2 ☒ T3 ☒	
D3 (ortho)	T1 ☒ T2 ☒ T3 ☒		T1 ☒ T2 ☒ T3 ☒		T1 ☒ T2 ☒ T3 ☒	

À la lumière des résultats présentés dans le Tableau 3, il est possible de constater que les orthopédagogues et l'enseignante observées dans un contexte d'interventions de deuxième palier mobilisent les trois principes de pédagogie universelle, et ce, à chacune des périodes d'observation.

Des exemples d'application pour chacun des principes ont été relevés. Pour ce qui est de l'offre de **plusieurs moyens d'engagement**, il apparaît que le fonctionnement en sous-groupes permet aux intervenantes de donner de la rétroaction rapide et individualisée aux élèves, ce qui favorise l'effort et la persévérance de ceux-ci. De plus, une orthopédagogue invite ses élèves à s'autoévaluer à chaque fin de séance. Pour offrir **plusieurs moyens de représentation**, les intervenantes utilisent une variété de matériel pédagogique permettant de présenter l'information de façon variée (affiches, cartes flash, ajout de repères visuels pour faciliter l'apprentissage, etc.). Certaines utilisent du matériel de manipulation pour illustrer certains principes (ex. : utilisation de lettres magnétiques sur une glissade pour démontrer le principe de fusion phonémique). Elles amènent également les élèves à utiliser leur corps pour intégrer certaines notions (ex. : segmentation syllabique en sautant dans des cerceaux ou en touchant une partie du corps). Pour offrir **plusieurs moyens d'action et d'expression**, les intervenantes amènent les élèves à développer leurs compétences à l'aide d'une succession de courtes activités visant l'entraînement et l'automatisation. Ces activités sont conçues de manière à rendre les élèves actifs (utilisation d'un tableau effaçable par élève, questionnement très fréquent, activation des connaissances antérieures). Pour illustrer la mise en oeuvre de ces principes de façon contextualisée, une période d'observation de la D1 est détaillée.

Extrait d'une période d'observation au deuxième palier d'intervention (D1 - T1)

L'orthopédagogue Aurélie intervient auprès d'un sous-groupe composé de trois élèves de 1^{re} année. Elle travaille avec eux dans son local afin de minimiser les distractions (**principe 1**). Ses interventions visent à travailler la conscience phonologique. Sa séance d'intervention est constituée d'une succession de courtes activités qui sollicitent la participation active des élèves (**principe 3**). Dans la première activité, les élèves doivent segmenter en syllabes des mots représentés sur une image en touchant des parties de leur corps (poignet, coude, épaule, tête) (**principe 2**). Dans la seconde activité, les élèves doivent représenter et identifier les syllabes des mots en utilisant des blocs (**principe 2**). Dans la troisième activité, Aurélie rappelle le principe de fusion phonémique en utilisant l'image d'une glissade sur laquelle elle fait glisser des lettres magnétiques (**principe 2**). Les élèves accomplissent les tâches demandées à tour de rôle et ils obtiennent une rétroaction rapide et individualisée (**principe 1**).

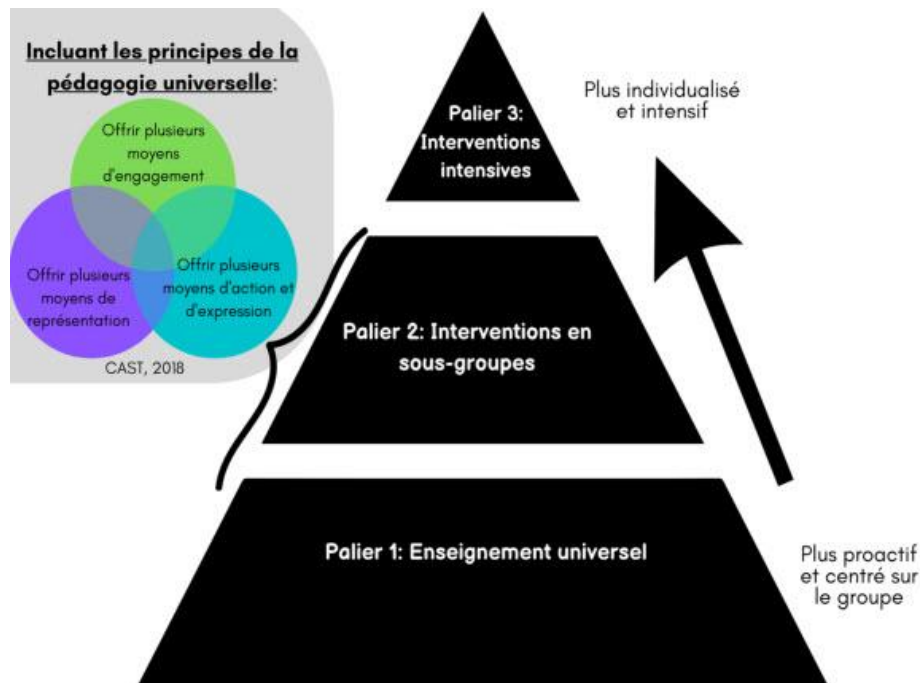
DISCUSSION

Cet article a pour but de présenter les résultats d'une analyse secondaire d'une recherche à travers le prisme de la pédagogie universelle pour étudier les mises en relation possibles avec la RAI. Les résultats révèlent que cette mise en relation est pertinente, puisqu'il a été possible de constater que ces enseignantes et ces orthopédagogues intervenant dans un contexte d'implantation de la RAI intègrent les principes de la pédagogie universelle dans leurs pratiques. Ces résultats corroborent les propos de certains auteurs qui considèrent que ces deux approches sont alignées (Basham et al., 2010; Strangman et al., 2006). La complémentarité des deux approches, comme rapporté par Strangman et al. (2006), ressort également de cette analyse secondaire. D'une part, le système de prévention à paliers multiples associé à la RAI offre un cadre d'analyse pour étudier les interventions permettant de maximiser la réussite des élèves à risque et ayant des besoins particuliers. D'autre part, la pédagogie universelle apporte un éclairage plus précis sur les pratiques déployées permettant de répondre aux besoins d'une diversité d'apprenants.

Bien que plusieurs auteurs s'entendent sur la pertinence de combiner la RAI et la pédagogie universelle, deux perspectives ressortent dans les écrits consultés. Dans la première, la pédagogie universelle serait intégrée seulement dans le premier palier d'intervention (Katz, 2012; Bucheister et al., 2014; Robinson et Hutchison, 2014). Dans la seconde, elle serait plutôt intégrée dans les trois paliers (Basham et al., 2010). La présente analyse révèle que les trois dyades observées mobilisent les trois principes de pédagogie universelle au premier et au deuxième palier d'intervention. La vision de Basham et al. (2010) correspondrait donc davantage aux résultats obtenus. Pour illustrer davantage les résultats obtenus dans cette analyse, la conceptualisation de Basham et al. (2010) a été adaptée pour mettre davantage en valeur les trois principes liés à la pédagogie universelle (voir Figure 4).

Figure 4

La pyramide de la RAI intégrant la pédagogie universelle aux deux premiers paliers d'intervention



Source : adapté de Basham et al., 2010

Cette intégration de la pédagogie universelle à travers les différents paliers d'intervention est d'ailleurs présente dans plusieurs représentations de système à paliers multiples dans différents états américains (Davis, 2015; DESE, 2020; Ohio Department of Education, 2022; PaTTAN, 2018). Selon Davis (2015), les principes de la pédagogie universelle peuvent contribuer à accroître l'efficacité des interventions de premier et de deuxième palier. Ceux-ci amenuisent les obstacles à l'apprentissage et permettent que l'enseignement et les interventions soient accessibles, compréhensibles et engageants pour tous les apprenants (Davis, 2015). Comme la réflexion sur l'arrimage entre la RAI et la pédagogie universelle est déjà bien amorcée aux États-Unis, il apparaît pertinent que celle-ci se poursuive également en contexte québécois.

CONCLUSION

L'objectif de cet article était de présenter les résultats d'une analyse secondaire d'une étude portant sur les rôles d'enseignantes et d'orthopédagogues en contexte d'implantation de la RAI à travers le prisme de la pédagogie universelle pour étudier les mises en relation possibles. La principale retombée de cet article est de mettre en lumière la pertinence d'une plus grande articulation entre la pédagogie universelle et la RAI. Cette réflexion visant à intégrer ces deux approches pourrait contribuer à leur mise en oeuvre respective. Tardif (2012) explique que le travail du personnel

enseignant s'est complexifié et intensifié ces dernières décennies en matière de charge mentale et émotionnelle, ainsi qu'en fonction du spectre beaucoup plus large de compétences, de rôles et de responsabilités professionnels qu'ils doivent assumer. En ce sens, comme la pédagogie universelle et la RAI présentent des finalités communes tout en étant complémentaires, il convient de mieux les arrimer pour assurer une plus grande cohérence et en faciliter l'implantation dans les milieux.

En ce qui concerne les limites, il est important de mentionner que ce projet de recherche s'inscrivait dans le contexte de l'enseignement de la lecture au premier cycle du primaire. Pour avoir une vision plus exhaustive, des recherches s'inscrivant dans des contextes riches et variés sont nécessaires. Il serait intéressant notamment d'étudier cet arrimage entre la pédagogie universelle et la RAI dans différents ordres d'enseignement (primaire, secondaire, etc.), à partir de diverses disciplines (français, mathématiques, etc.), dans des milieux variés (urbain, rural, etc.) et auprès d'un échantillon plus large. Il est également nécessaire de préciser que cet article se base sur une analyse secondaire. Il aurait été intéressant que la pédagogie universelle soit intégrée dès le départ pour enrichir les instruments et l'analyse des données. D'autres études sont donc nécessaires pour mieux cerner comment s'opérationnalise la pédagogie universelle dans une perspective de réponse à l'intervention.

Note

[1] Au T2, l'observation auprès de la D1 a été effectuée en contexte de mise en oeuvre du dépistage universel. Comme il n'y a pas eu d'enseignement, ni d'intervention, l'analyse en lien avec la pédagogie universelle était moins pertinente.

Bibliographie

Albarello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. De Boeck.

Allsopp, D. H., Farmer, J. L. et Hoppey, D. (2016). Preservice teacher education and response to intervention within multi-tiered systems support: What can we learn from research and practice? Dans S. J. Jimerson, M. K. Burns, et A. M. VanDerHeyden (dir.), *Handbook of Response to Intervention* (p. 143-163). Springer.

Basham, J. D., Israel, M., Graden, J., Poth, R. et Winston, M. (2010). A comprehensive approach to RTI: Embedding Universal Design for Learning and technology. *Learning Disability Quarterly*, 33(4), 243-255. (<https://doi.org/10.1177/073194871003300403>)

Bergeron, L., Rousseau, N. et Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle: au coeur de la planification de l'inclusion scolaire. *Revue Éducation et francophonie*, 39(2), 87-104.

Buchheister, K., Jackson, C. et Taylor, C. E. (2014). Integrating Universal Design and response to intervention in methods courses for general education mathematics teachers. *Journal of Mathematics Education at Teachers College*, 5(2), 63-71. (<https://digitalcommons.unl.edu/famconfacpub/307/>)

Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ). (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire*. (<https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2017/10/50-0500-AV-ecole-riche-eleves.pdf>)

Center for Applied Special Technology (CAST). (2018). *Universal Design for Learning guidelines version 2.0*. National center on universal design for learning. (<https://udlguidelines.cast.org/>)

- Davis, D. (2015). *Using UDL principles to support problem solving within a multi-tiered system of supports*. Article présenté au 2nd Annual UDL-IRN Summit, University of Southern Mississippi. (https://www.learningdesigned.org/sites/default/files/Davis_2015.pdf)
- Department of Elementary and Secondary Education (DESE). (2020). *Multi-tiered system of support*. System for Student Success Office. (<https://www.doe.mass.edu/sfss/mtss/>)
- Desmarais, M.-É. (2019). *L'appropriation et la mise en oeuvre des principes de flexibilité de la pédagogie universelle en contexte universitaire québécois : mieux comprendre le passage d'un paradigme de normalisation à un paradigme de dénormalisation* [thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognitio. (<https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/9368/>)
- Desmarais, M.-É., Rousseau, N. et Stanké, B. (2018). La pédagogie universelle : soutien à l'engagement d'une diversité d'élèves. Dans S. Ouellet (dir.), *Soutenir le goût de l'école : le plaisir d'apprendre ensemble* (2e éd., p. 154-172). Presses de l'Université du Québec.
- Desrochers, A., DesGagné, L. et Biron, G. (2012). La mise en oeuvre d'un modèle de réponse à l'intervention dans l'enseignement et l'apprentissage de la lecture du français. *Vie pédagogique*, (160).
- Desrochers, A., Laplante, L. et Brodeur, M. (2016). Le modèle de la réponse à l'intervention et la prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture au primaire. Dans M.-F. Morin, D. Alamargot et C. Gonçalves (dir.), *Perspectives actuelles sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture* (p. 290-314). Les Éditions de l'Université de Sherbrooke.
- Desrochers, A. et Guay, M.-H. (2020). L'évolution de la réponse à l'intervention : d'un modèle d'identification des élèves en difficulté à un système de soutien à paliers multiples. *Enfance en Difficulté*, 7, 5-25. (<https://doi.org/10.7202/1070381ar>)
- Fuchs, D., Fuchs, L. S. et Compton, D. L. (2012). Smart RTI: A next-generation approach to multilevel prevention. *Exceptional Children*, 78(3), 263-279. doi: 10.1177/001440291207800301 (<https://doi.org/10.1177/001440291207800301>)
- Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Presses de l'Université du Québec.
- Gendron, A. et Brunelle, N. (2010). *L'analyse d'entretiens de recherche qualitatifs* [Présentation PowerPoint]. (<https://docplayer.fr/4125128-L-analyse-d-entretiens-de-recherche-qualitatifs.html>)
- Katz, J. (2012). *Teaching to diversity: the three-block model of universal design for learning*. Portage & Main Press.
- Laplante, L., Chapleau, N. et Bédard, M. (2010). *Identification de la dyslexie : Contribution du modèle RTI et du modèle d'intervention multiniveaux*. Communication présentée lors du 36^e Congrès de l'Association Québécoise des Troubles d'Apprentissages, Montréal.
- McIntosh, K., MacKay, L. D., Andreou, T., Brown, J. A., Mathews, S., Gietz, C. et Bennett, J. L. (2011). Response to intervention in Canada: Definitions, the evidence base, and future directions. *Canadian Journal of School Psychology*, 26(1), 18-43. (<https://doi.org/10.1177/0829573511400857>)
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) (2020). *Guide pour la mise en oeuvre de la réponse à l'intervention dans le milieu scolaire*.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2012). Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans. (http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Referentiel-Lecture_section1.pdf)
- Mitchell, B. B., Deshler, D. D. et Lenz, B. K. B.-H. (2012). Examining the role of the special educator in a response to intervention model. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 10(2), 53-74.
- Meyer, A., Rose, D. H. et Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. CAST Professional Publishing.
- Murawski, W. W. et Hughes, C. E. (2009). Response to intervention, collaboration, and co-teaching: A logical combination for successful systemic change. *Preventing*

- School Failure*, 53(4), 267-277. (<https://doi.org/10.3200/PSFL.53.4.267-277>)
- Ohio Department of Education. (2022). *UDL and multi-tiered systems of supports*. State Support Team. (<https://www.sst6.org/UDLandMulti-TieredSystemsofSupportsMTSS.aspx>)
- Pennsylvania Training and Technical Assistance Network (PaTTAN). (2018). UDL & MTSS. (<https://www.pattan.net/Supports/Inclusive-Practices/Universal-Design-for-Learning-UDL/UDL-MTSS>)
- Robinson, K. et Hutchinson, N. L. (2014). Tiered approaches to the education of students with learning disabilities. *LD@school*. (<https://www.ldatschool.ca/tiered-approaches-to-the-education-of-students-with-learning-disabilities/>)
- Roy, S. N. (2009). L'étude de cas. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (6^e éd., p. 135-162). Presses de l'Université du Québec.
- Rose, D. H. et Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. ASCD.
- Strangman, N., Hitchcock, C., Hall, T., Meo, G. et Coyne, P. (2006). *Response-to-instruction and Universal Design for Learning: How might they intersect in the general education classroom?* (<https://ccie.ucf.edu/wp-content/uploads/sites/12/2018/02/RTIandUDFinal.pdf>)
- Tardif, M. (2012). Les enseignants au Canada : une vaste profession sous pression. *Formation et profession*, 20(1), 1-8. (https://formation-profession.org/files/numeros/1/v20_n01_172.pdf)