

Université de Montréal

L'intégration et la mise en œuvre de la pratique de différenciation pédagogique
chez les enseignants québécois du premier cycle du secondaire

par

Marie-Josée Kirouac

Département de psychopédagogie et d'andragogie

Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire de recherche présenté à la Faculté des études supérieures

en vue de l'obtention du grade de Maîtrise ès arts

Sciences de l'éducation, option psychopédagogie

Décembre 2010

© MarieJosée-Kirouac, 2010

Résumé

La présente recherche de type qualitatif veut décrire, analyser et comprendre la pratique de différenciation pédagogique chez des enseignants québécois du premier cycle du secondaire. Cette pratique s'insère au cœur des programmes de formation dont la principale visée est la réussite pour tous. Cependant, elle est constituée d'un flou théorique qui la rend parfois difficile à définir et à mettre en application, particulièrement chez les enseignants du secondaire. Ce travail dresse donc le portrait de trois enseignantes du premier cycle du secondaire qui choisissent tout de même de la comprendre et de la mettre en œuvre. À ce titre, l'étude des pratiques sous l'angle du travail tel que décrit par Tardif et Lessard (1999) permet de cerner la nature complexe et composite de leur travail et de tenir compte des facteurs personnels, internes et externes qui régissent leur travail d'adaptation des programmes, appelé *travail curriculaire*. Ainsi, une grille d'analyse inédite, construite au regard de ces facteurs et à partir des concepts inhérents à la différenciation pédagogique, permet d'étudier trois cas de manière complète et approfondie. De manière générale, l'analyse des facteurs personnels, internes et externes à la pratique de différenciation pédagogique des enseignantes donnent des informations pertinentes sur leurs façons de différencier, sur leur motivation à différencier et sur l'influence de leur milieu de travail dans l'exercice de cette pratique. Ces résultats permettent non seulement de mieux comprendre cette pratique effectuée par des enseignants du secondaire, mais permet aussi l'élaboration des principaux facteurs pouvant faciliter sa mise en œuvre ou au contraire la limiter. Au final, les propos recueillis chez les enseignantes interrogées signalent qu'au-delà de la réussite éducative, d'autres éléments entrent en jeu dans l'exercice de cette pratique. En fait, malgré plusieurs contraintes liées aux ressources matérielles, organisationnelles et humaines, la pratique de différenciation pédagogique génère entre autres une grande source de motivation scolaire pour les élèves et contribue à augmenter la satisfaction professionnelle de ces enseignantes dans leur travail au quotidien.

Mots-clés : *différenciation pédagogique, pédagogie différenciée, pratique enseignante*

Abstract

This qualitative research will describe, analyze and understand the practice of differentiated instruction for teachers of the Quebec junior high. This practice fits in the heart of the training programs whose main sight is the success for all. However, it consists of a conceptual confusion makes it difficult to define and implement, particularly among secondary school teachers. This work gives us a picture of three teachers from junior high who still choose to understand and implement. As such, the study of practices in terms of work, as described by Tardif and Lessard (1999) identifies the complex and composite character of their work and to consider personal factors, both internal and external governing their adaptation work program, called *travail curriculaire*. Thus, an entirely new framework, built with respect to these factors and applying the concepts inherent in differentiated instruction, used to study three cases of complete and thorough. Overall, the analysis of personal factors, both internal and external to the practice of differentiated instruction teachers provide relevant information on their ways to differentiate, their motivation and to differentiate the influence of their workplace in this practice. These results provide not only better understand the practice carried out by secondary school teachers, but also allows the development of the key factors that facilitate its implementation or otherwise limiting. Finally, the comments collected by the teachers surveyed reported that beyond educational success, other factors come into play in carrying out this practice. In fact, despite several constraints related to material resources, organizational and human resources, the practice of differentiated instruction generates among other great source of motivation for school students and helps increase job satisfaction of teachers in their daily work.

Key words: *differentiated instruction, teacher practice*

Remerciements

Plusieurs personnes ont contribué à l'achèvement de ce mémoire. Je tiens à les remercier sincèrement.

D'abord, Claude Jean qui est le conseiller en orientation de l'école dans laquelle j'enseigne et qui m'a donné l'idée d'entreprendre ce projet un peu fou compte tenu d'un mon horaire de travail chargé et de ma vie de famille. Claude a toujours cru en moi et en mes capacités que j'ai souvent tendance à sous-estimer. Son expertise et ses encouragements ont permis de mener à bien ce projet. Merci Claude!

Ensuite, Cécilia Borges, ma directrice de recherche. Cette dernière a accepté de me diriger et de me soutenir dans cette entreprise malgré les contraintes liées à mon emploi du temps et à l'éloignement géographique. Ces conseils judicieux, sa grande disponibilité et son professionnalisme ont fait de moi une étudiante privilégiée. Cécilia est pour moi plus qu'une directrice. Elle est un mentor, un guide qui sait écouter sans jamais imposer ses croyances et ses idées. Merci Cécilia!

Puis, les membres du jury qui ont procédé à la lecture de mon devis. Leurs commentaires constructifs et leurs suggestions pertinentes ont permis de maintenir le cap durant ce long processus d'écriture. Leurs précieux conseils ont assuré la cohérence de mon travail. Merci Annie Malo, Colette Gervais, Cécilia Borges et Maurice Tardif!

De plus, il ne faut pas passer sous silence la participation des trois enseignantes qui ont gracieusement accepté d'être interrogées dans leur milieu malgré le manque de temps et leur charge de travail. J'admire leur professionnalisme et leur volonté de trouver des moyens pour favoriser l'apprentissage et la réussite de leurs élèves. Merci à toutes trois.

Aussi, je tiens à remercier mes amies, mes sœurs de cœur qui sont toujours là pour moi et qui ont compris mes choix tout simplement. Vous savez que je rattraperai

ces moments où je ne pouvais être avec vous. Merci à Claudia, Jocelyne, Karina, Louise, Lucie et Manon!

Merci à ma mère chérie qui m'a hébergée à Montréal quand il le fallait. Ses bons petits plats furent réconfortants et ses encouragements se sont avérés essentiels à la poursuite de mes études. Merci aussi à mes beaux-parents qui ont souvent gardé les enfants. Sans leur gentillesse hors du commun et leur grande générosité, je n'aurais pas pu terminer ce projet. Merci à Cécile, Jocelyne et Gérard.

Merci à mes enfants que j'adore et que j'ai eu si peur de négliger tout au long de cette aventure. Vous êtes les enfants les plus EXTRAORDINAIRES du monde! Jamais vous ne m'avez reproché mes absences et je sais pourtant que vous auriez aimé que je puisse être là à certains moments. Votre compréhension et votre amour inconditionnel a été une source de motivation exceptionnelle. Merci à Thomas, Christophe, Marion et Arnaud!

Finalement, je tiens à remercier sincèrement et affectueusement mon complice de tous les jours, mon amoureux. Grâce à lui, j'ai pu réaliser ce retour aux études, souvent inaccessible pour une mère de famille qui travaille à temps plein. J'ai la chance d'être aux côtés d'un homme heureux de voir sa conjointe se réaliser professionnellement et intellectuellement et malgré les difficultés, il a toujours voulu que je persiste et il a tout mis en œuvre pour j'aille au bout de ce projet. C'est une chance de te connaître et de partager ta vie! Merci à toi Stephan!

Table des matières

| | |
|--|-------------|
| Résumé | i |
| Remerciements | iv |
| Table des matières | vi |
| Liste des tableaux | x |
| Liste des figures..... | xi |
| Liste des annexes | xiii |
| Acronymes | xiv |
| Introduction | 1 |
| 1 La différenciation pédagogique au cœur des programmes de formation de l'école québécoise..... | 5 |
| 1.1 Du programme catalogue aux programmes des programmes..... | 6 |
| 1.2 La différenciation pédagogique : un pratique suggérée dans le programme de formation de l'école québécoise du premier cycle du secondaire | 10 |
| 1.2.1 Les orientations du programmes | 10 |
| 1.2.1.1 L'évaluation au service de l'apprentissage | 10 |
| 1.2.1.2 Une formation centrée sur le développement de compétences | 11 |
| 1.2.1.3 Une formation décloisonnée..... | 11 |
| 1.2.1.4 La réussite pour tous..... | 11 |
| 1.2.2 Le renouvellement des pratiques..... | 12 |
| 1.2.2.1 Une pratique de l'accompagnement..... | 13 |
| 1.2.2.2 Une pratique de régulation | 13 |
| 1.2.2.3 Une pratique de collégialité | 13 |
| 1.2.2.4 Une pratique de différenciation pédagogique | 13 |
| 1.3 Les enjeux de l'implantation des programmes et de la mise en œuvre de la pratique de différenciation pédagogique..... | 16 |
| 1.4 Question de recherche..... | 20 |

| | | |
|----------|--|-----------|
| 2 | La différenciation pédagogique..... | 23 |
| 2.1 | Contexte précurseur et contexte actuel..... | 23 |
| 2.2 | Définitions et précisions | 25 |
| 2.3 | Les dispositifs de différenciation (différencier quoi?)..... | 29 |
| 2.4 | Les moments d'une pédagogie différenciée (différencier quand?) | 32 |
| 2.5 | Les façons de différencier (différencier comment?)..... | 33 |
| 2.6 | Le choix de différencier l'enseignement (différencier pourquoi?)..... | 38 |
| 3 | La pratique et le travail des enseignants | 43 |
| 3.1 | Pratique enseignante : définition | 43 |
| 3.2 | L'étude des pratiques enseignantes et ses visées | 44 |
| 3.3 | L'étude du travail des enseignants..... | 46 |
| 3.3.1 | Un travail codifié..... | 46 |
| 3.3.2 | Un travail flou | 47 |
| 3.3.3 | Un travail composite..... | 47 |
| 3.4 | Le <i>travail curriculaire</i> | 48 |
| 4 | La méthodologie | 55 |
| 4.1 | Le cadre conceptuel..... | 55 |
| 4.2 | Les objectifs de la recherche..... | 60 |
| 4.3 | Le type de recherche | 61 |
| 4.4 | La collecte des données..... | 62 |
| 4.4.1 | Les outils | 62 |
| 4.4.2 | La démarche de la collecte de données..... | 66 |
| 4.4.3 | Les participants à l'étude..... | 66 |
| 4.5 | La méthode d'analyse des données..... | 68 |
| 5 | La présentation et l'analyse des données..... | 75 |
| 5.1 | La pédagogie différenciée de Maude | 76 |
| 5.1.1 | Le profil général de Maude..... | 76 |
| 5.1.2 | Les facteurs personnels de Maude..... | 77 |
| 5.1.3 | Les facteurs internes à la pratique de différenciation pédagogique de Maude..... | 78 |
| 5.1.3.1 | La connaissance des élèves selon Maude | 78 |
| 5.1.3.2 | Les dispositifs de différenciation pédagogique de Maude..... | 79 |

| | | |
|------------|---|------------|
| 5.1.3.3 | Les façons de différencier selon Maude | 83 |
| 5.1.3.4 | Les moments de la différenciation pédagogique selon Maude | 86 |
| 5.1.3.5 | Le local-classe de Maude | 87 |
| 5.1.3.6 | Le choix de différencier selon Maude | 88 |
| 5.1.4 | Les facteurs externes à la pratique de différenciation pédagogique de Maude | 91 |
| 5.2 | La pédagogie différenciée de Nancy | 92 |
| 5.2.1 | Le profil général de Nancy | 92 |
| 5.2.2 | Les facteurs personnels de Nancy | 93 |
| 5.2.3 | Les facteurs internes à la pratique de différenciation pédagogique de Nancy | 94 |
| 5.2.3.1 | La connaissance des élèves selon Nancy | 95 |
| 5.2.3.2 | Les dispositifs de différenciation pédagogique de Nancy | 96 |
| 5.2.3.3 | Les façons de différencier selon Nancy | 100 |
| 5.2.3.4 | Les moments de la différenciation pédagogique selon Nancy | 102 |
| 5.2.3.5 | Le local-classe de Nancy | 103 |
| 5.2.3.6 | Le choix de différencier selon Nancy | 104 |
| 5.2.4 | Les facteurs externes à la pratique de différenciation pédagogique de Nancy | 106 |
| 5.3 | La pédagogie différenciée de Julie | 109 |
| 5.3.1 | Le profil général de Julie | 109 |
| 5.3.2 | Les facteurs personnels de Julie | 110 |
| 5.3.3 | Les facteurs internes à la pratique de différenciation de Julie | 111 |
| 5.3.3.1 | La connaissance des élèves selon Julie | 111 |
| 5.3.3.2 | Les dispositifs de différenciation pédagogique de Julie | 114 |
| 5.3.3.3 | Les façons de différencier selon Julie | 116 |
| 5.3.3.4 | Les moments de la différenciation pédagogique selon Julie (différencier quand?) | 118 |
| 5.3.3.5 | Le local-classe de Julie | 120 |
| 5.3.3.6 | Le choix de différencier selon Julie | 121 |
| 5.3.4 | Les facteurs externes à la pratique de différenciation de Julie | 123 |
| 6 | L'interprétation et la discussion des résultats | 126 |
| 6.1.1 | L'influence des facteurs personnels des trois enseignantes en différenciation pédagogique | 126 |

| | | |
|---------|---|------------|
| 6.1.2 | L'influence des facteurs internes privilégiés par les trois enseignantes en différenciation pédagogique..... | 129 |
| 6.1.2.1 | La connaissance des élèves | 129 |
| 6.1.2.2 | Les dispositifs de différenciation pédagogique utilisés par les trois enseignantes | 131 |
| 6.1.2.3 | Les façons de différencier des trois enseignantes | 134 |
| 6.1.2.4 | Les moments de la différenciation pédagogique des trois enseignantes 138 | |
| 6.1.2.5 | Le local-classe..... | 140 |
| 6.1.2.6 | Le choix de différencier des trois enseignantes | 140 |
| 6.1.3 | L'influence des facteurs externes à la pratique de différenciation des trois enseignantes..... | 143 |
| 6.1.4 | Les facteurs limitant et facilitant la pratique de différenciation pédagogique | 146 |
| | Conclusion..... | 150 |
| | Références | 162 |
| | Les annexes..... | 168 |

Liste des tableaux

| | |
|--|-----|
| TABLEAU 1: LES DISPOSITIFS DE DIFFÉRENCIATION (ADAPTÉ DE CARON 2003)..... | 31 |
| TABLEAU 2: LES MOMENTS DE DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE (ADAPTÉ DE CARON 2003)..... | 33 |
| TABLEAU 3: LES FAÇONS DE DIFFÉRENCIER (ADAPTÉ DE CARON, 2003)..... | 37 |
| TABLEAU 4: LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE : CE QU'ELLE EST ET CE QU'ELLE N'EST PAS..... | 41 |
| TABLEAU 5: LES FACTEURS RÉGISSANT LE <i>TRAVAIL CURRICULAIRE</i> DES ENSEIGNANTS PAR TARDIF ET LESSARD, 1999..... | 50 |
| TABLEAU 6: LES CONCEPTS ISSUS DE LA RECENSION DES ÉCRITS PORTANT SUR LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE..... | 57 |
| TABLEAU 7: LES DIMENSIONS ET LES INDICATEURS RETENUS..... | 58 |
| TABLEAU 8: LES ÉTAPES DU CODAGE..... | 70 |
| TABLEAU 9: LA GRILLE DE CODIFICATION..... | 73 |
| TABLEAU 10: LES FACTEURS PERSONNELS DE MAUDE..... | 78 |
| TABLEAU 11: LES FACTEURS PERSONNELS DE NANCY..... | 94 |
| TABLEAU 12: LES FACTEURS PERSONNELS DE JULIE..... | 111 |
| TABLEAU 13: MOYENS MIS EN PLACE POUR CONNAÎTRE LES ÉLÈVES..... | 130 |
| TABLEAU 14 : LES FACTEURS FACILITANT ET LES FACTEURS LIMITANT LA PRATIQUE DE DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE..... | 147 |

Liste des figures

| | |
|--|-----|
| FIGURE 1: LES ORIENTATIONS DU PROGRAMME DU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE ET LE RENOUVELLEMENT DES PRATIQUES ENSEIGNANTES (MELS, 2006)..... | 15 |
| FIGURE 2: LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE ET LES ANTENNES-MÈRES (ADAPTÉ DE CARON, 2003)..... | 36 |
| FIGURE 3: LE <i>TRAVAIL CURRICULAIRE</i> , LE PROGRAMME DE FORMATION DU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE ET LA PRATIQUE DE DIFFÉRENCIATION..... | 52 |
| FIGURE 4: LA PRATIQUE DE DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE <i>COMPOSITE</i> OU <i>TRANSFORMÉE</i> PAR LE <i>TRAVAIL CURRICULAIRE</i> | 53 |
| FIGURE 5: SCHÉMA CONCEPTUEL DE LA RECHERCHE | 59 |
| FIGURE 6: LA FRÉQUENCE DES CODES LIÉS AUX DISPOSITIFS DE DIFFÉRENCIATION UTILISÉS PAR MAUDE | 82 |
| FIGURE 7: LA FRÉQUENCE DES CODES LIÉS AUX FAÇONS DE DIFFÉRENCIER DE MAUDE | 84 |
| FIGURE 8: LA FRÉQUENCE DES CODES CONCERNANT LES MOMENTS DE DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE DE MAUDE | 86 |
| FIGURE 9: LE CHOIX DE DIFFÉRENCIER DE MAUDE | 89 |
| FIGURE 10: LA FRÉQUENCE DES CODES LIÉS AUX DISPOSITIFS DE DIFFÉRENCIATION UTILISÉS PAR NANCY..... | 97 |
| FIGURE 11: LA FRÉQUENCE DES CODES LIÉS AUX FAÇONS DE DIFFÉRENCIER DE NANCY | 100 |
| FIGURE 12: LA FRÉQUENCE DES CODES CONCERNANT LES MOMENTS DE DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE DE NANCY | 102 |
| FIGURE 13: LE CHOIX DE DIFFÉRENCIER DE NANCY | 105 |
| FIGURE 14: LA FRÉQUENCE DES CODES LIÉS AUX DISPOSITIFS DE DIFFÉRENCIATION UTILISÉS PAR JULIE..... | 114 |

| | |
|--|-----|
| FIGURE 15: LA FRÉQUENCE DES CODES LIÉS AUX FAÇONS DE DIFFÉRENCIER DE JULIE | 117 |
| FIGURE 16: LA FRÉQUENCE DES CODES CONCERNANT LES MOMENTS DE DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE DE JULIE | 119 |
| FIGURE 17: LE CHOIX DE DIFFÉRENCIER DE JULIE | 122 |
| FIGURE 18: LES DISPOSITIFS DE DIFFÉRENCIATION UTILISÉS SELON LES PROPOS DES TROIS ENSEIGNANTES | 131 |
| FIGURE 19: LES FAÇONS DE DIFFÉRENCIER SELON LES PROPOS DES TROIS ENSEIGNANTES | 134 |
| FIGURE 20: LES MOMENTS DE DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE SELON LES PROPOS DES TROIS ENSEIGNANTES | 139 |
| FIGURE 21: LE CHOIX DE DIFFÉRENCIER SELON LES PROPOS DES TROIS ENSEIGNANTES | 141 |

Liste des annexes

| | |
|--|-----|
| ANNEXE 1: QUESTIONNAIRE PRÉALABLE À L'ENTREVUE | 169 |
| ANNEXE 2: GUIDE D'ENTREVUE | 170 |
| ANNEXE 3: FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DE L'ENSEIGNANT | 173 |

Acronymes

AQUETA : Association québécoise des troubles de l'apprentissage.

FAE : Fédération autonome des enseignants.

FSE : Fédération des syndicats de l'enseignement.

Introduction

À l'ère des changements rapides et de la diversité culturelle et sociale, le système éducatif québécois veut tenir compte des particularités de chacun des élèves afin de favoriser la réussite du plus grand nombre d'entre eux. À ce titre, la différenciation pédagogique s'inscrit au cœur des nouvelles pratiques suggérées dans le programme de formation du premier cycle du secondaire en réponse aux nouveaux défis lancés dans le monde de l'éducation.

En fait, la fin du 20^e siècle présente un portrait peu reluisant de l'école québécoise. Certains constats témoignent d'un haut taux de décrochage scolaire, des enfants qui possèdent des connaissances inertes (souvent non réutilisables en contextes réels ou différents), d'une organisation scolaire déficiente, des enseignants obligés de *passer* des programmes au détriment des apprentissages des élèves (Archambault, 2005). Ce contexte oblige les instances concernées à revoir le système éducatif. De fait, au terme des États généraux de l'Éducation (1997), une vaste consultation publique sur l'état de l'éducation nationale, naît la Réforme scolaire québécoise. On assiste alors à la création de nouveaux programmes dont la principale visée est *la réussite pour tous*.

Dans cet esprit, la différenciation pédagogique a pour but de favoriser l'apprentissage de tous les élèves. Il n'est pas étonnant alors qu'elle fasse partie des pratiques suggérées des programmes. Elle se concentre autant sur les élèves dits surdoués que ceux qui ont des difficultés ou un handicap particulier (Guay, Legault, & Germain, 2006). Elle veut faire obstacle à l'échec scolaire en acceptant, par divers moyens, de gérer les différences de chacun. Somme toute, cette pratique nécessite l'acquisition de connaissances et de compétences professionnelles particulières et complexes. À titre d'exemple, elle commande de faire le deuil de certaines routines réconfortantes inhérentes à l'enseignement : l'enseignement magistral, les habitudes bien ancrées, le confortable isolement, les rituels évaluatifs, le réflexe premier de chercher des coupables à l'échec scolaire, etc. (Caron, 2003). Dorénavant, l'enseignant doit arriver à créer des situations d'apprentissage où l'élève est vraiment actif (Gauthier & Saint-Jacques, 2002) et doit se préoccuper surtout de l'apprenant dans l'apprentissage de la matière enseignée.

Ainsi, cette pratique de différenciation pédagogique qui découle des orientations des programmes concorde avec un paradigme davantage centré sur l'apprentissage avec une vision socio-constructiviste de l'enseignement.

Or, cette vision de l'enseignement véhiculée dans les programmes de formation est fortement remise en cause tant par des parents, journalistes, politiciens, syndicats, chercheurs et même par plusieurs enseignants. De virulentes critiques portent entre autres sur l'évaluation, le non-redoublement, l'approche par compétences, approche, qui est au cœur des grandes visées du programme. De *Stoppons la réforme* (FAE, 2008) à *Réformer la réforme* (FSE, 2008) et à *Réussir la réforme* (Lessard, 2006), les discours syndicaux, souvent appuyés par les recherches scientifiques, témoignent de la polémique autour de la réforme. Les principaux débats portent surtout sur les programmes de formation qui remettent en perspective non seulement les pratiques enseignantes, mais aussi les croyances et routines, grandes sources de résistances aux changements, constatées principalement chez les enseignants du secondaire.

Conséquemment, en plus d'être complexe, la pratique différenciation pédagogique telle que véhiculée dans les orientations du programme de formation du premier cycle du secondaire est donc au cœur des débats et des divergences de points de vue. Mais que pensent les enseignants sur le terrain, eux qui sont directement concernés par la différenciation dans leurs pratiques pédagogiques? Comment les enseignants l'intègrent-ils et la mettent-ils en œuvre au premier cycle du secondaire? Qu'en disent-ils? Comment adaptent-ils cette pratique engendrée par le récent programme dans leur travail au quotidien? Quelles sont les raisons qui les incitent à choisir cette pratique compte tenu de sa complexité, du contexte difficile dans laquelle elle s'est implantée et du changement de paradigme qu'elle sous-tend?

La présente recherche veut donc tenter de répondre à ces questions en examinant la pratique de différenciation pédagogique effectuée par des enseignants du premier cycle du secondaire qui choisissent, malgré tous les obstacles, de l'insérer dans leur travail quotidien. Ceci, dans le but d'éclaircir, en autant que cela soit possible, le flou associé à la différenciation pédagogique et d'exposer les facteurs facilitant et limitant cette pratique au regard de ceux et celles qui la mettent en œuvre au premier cycle du secondaire.

Ce travail est structuré en six chapitres organisés comme suit. Le premier aborde le contexte historique et évolutif des programmes, du plus ancien au plus récent qui encourage le renouvellement des pratiques enseignantes. Il est d'ailleurs question, par la suite, de ces nouvelles pratiques suggérées par le Programme de formation du premier cycle du secondaire (Ministère de l'éducation, du loisir et du sport MELS, 2006), à l'intérieur duquel s'insère la différenciation pédagogique. Enfin, les controverses syndicales, scientifiques, politiques et médiatiques suscitées par l'implantation de ce programme et par la pratique de différenciation pédagogique, elle-même, terminent cette mise en contexte laquelle permet de mieux saisir et situer la question de recherche qui cherche à mieux comprendre la différenciation pédagogique et sa mise en oeuvre.

Le second chapitre traite principalement de la différenciation pédagogique telle que vue par les auteurs qui se sont penchés sur la question. Puisque celle-ci s'inscrit dans le renouvellement des pratiques, le troisième chapitre a trait à l'étude des pratiques enseignantes. Plus particulièrement, ce chapitre aborde le « travail curriculaire » de l'enseignant (Tardif et Lessard, 1999), qui concerne la manière dont les enseignants interprètent, transforment et adaptent le programme scolaire afin de le rendre justement enseignable aux élèves. En occurrence, le « travail curriculaire » dont il sera question dans ces pages est celui de la différenciation pédagogique.

Ces deux chapitres font ainsi le point sur les concepts théoriques centraux à la base desquels repose notre cadre conceptuel sous-jacent à notre démarche méthodologique laquelle sera présentée au quatrième chapitre. Plus précisément, cette recherche, de nature qualitative, étudie le cas de trois enseignantes du secondaire dont le profil est varié et qui choisissent la pratique de différenciation pédagogique dans leurs classes auprès de leurs élèves.

Le cinquième chapitre concerne la présentation, l'analyse de données et discute les principaux résultats obtenus. À la lumière du cadre théorique et conceptuel, la recherche dresse un portrait esquissé de chaque enseignante autour des facteurs (personnels, internes et externes à leur pratique) qui contribuent à comprendre leur pratique de différenciation pédagogique. Pour terminer, le sixième chapitre met en évidence les régularités et les spécificités de chacun des cas par le croisement des

résultats obtenus. Cette façon de procéder permet à la fois de présenter les résultats dans leur globalité et à la fois de les analyser et les interpréter pour dégager ensuite les facteurs limitant et favorisant cette pratique.

Finalement, une conclusion rappelle le parcours suivi tout au long de cette étude en reprenant les objectifs poursuivis dans ce travail, les concepts à la base du cadre d'analyse ainsi que les principaux résultats. De manière générale, ces résultats présentent les diverses possibilités d'exercer une pratique de différenciation pédagogique au premier cycle du secondaire et font part de certains obstacles qui minimisent ces possibilités dans le travail quotidien des enseignantes interrogées. Ceci conduit à formuler quelques recommandations et permet de mettre en lumière les limites de cette recherche ainsi que les avenues futures à explorer dans l'étude de la différenciation pédagogique.

1 La différenciation pédagogique au cœur des programmes de formation de l'école québécoise

De tout temps, les programmes de formation québécois tentent de répondre aux besoins et aspirations de la société en perpétuels changements. Ils constituent un cadre de référence utilisé par les enseignants dans leur pratique tout en privilégiant différents moyens pour répondre aux orientations et aux objectifs mis en place par le système éducatif qui veut assurer la formation des jeunes citoyens de demain. De nos jours, la réussite pour tous constitue la principale orientation des programmes et tout doit être mise en œuvre en classe pour que l'élève devienne le principal agent de ses apprentissages. Cette centration sur l'élève amène, semble-t-il, une toute nouvelle façon d'entrevoir l'éducation et les pratiques qui en découlent se voient aussi transformées. C'est à ce moment qu'entre en jeu la pratique de différenciation pédagogique qui, en principe, devrait favoriser, parmi d'autres pratiques, l'atteinte de ces grands objectifs éducatifs. Mais pourquoi choisir cette pratique? Que s'est-il passé pour qu'elle s'insère ainsi dans les programmes de formation québécois? Quelle place occupe cette pratique de différenciation pédagogique dans les programmes de formation actuels et quels sont les enjeux de ce choix pédagogique?

Le présent chapitre tente justement de répondre à ces questions. Pour ce faire, un bref rappel historique permet d'explorer les programmes de formation québécois, leurs visées et leur évolution dans le temps afin de montrer que la pratique de différenciation pédagogique s'insère dans un ensemble de changements qui ne datent pas d'aujourd'hui. Ensuite, pour mieux saisir la place qu'elle occupe maintenant dans les programmes scolaires, cette pratique est décrite de manière plus précise au regard du Programme de formation de l'école québécoise du premier cycle du secondaire (MELS, 2006). Enfin, pour comprendre les enjeux qui découlent de la pratique de la différenciation et pour connaître l'impact de ce changement sur les enseignants, la dernière partie du chapitre consiste à présenter le contexte d'implantation des récents programmes de formation.

1.1 Du programme catalogue aux programmes des programmes

La différenciation pédagogique fait partie des pratiques suggérées dans le Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2006) et il est évident qu'il n'en a pas toujours été ainsi. Pour comprendre le processus évolutif par lequel s'inscrit cette pratique à l'intérieur des programmes, il est intéressant de regarder en quoi consiste les programmes de formation antérieurs.

Le premier programme de formation québécois naît au début du 20^e siècle sous l'égide du Comité catholique du Conseil de l'instruction publique qui crée le *programme catalogue*. Dans ce programme, inspiré de la prédominance de la religion et de l'agriculture, le contenu de chaque matière est minutieusement détaillé et comporte des directives pédagogiques et des principes éducatifs (Martineau & Gauthier, 2002, p. 37). À cette époque, le rôle principal de l'enseignant est de servir d'exemple à l'élève qui est perçu comme étant un être enclin à de mauvais penchants. Le maître doit alors exercer une pression pour transformer ce vil individu. L'école est dominée par l'église qui voit au bien-être de la communauté et des enfants des écoles. Son attention doit se centrer sur la religion, l'agriculture et sur l'enseignement des matières essentielles. Le maître est alors passeur de savoirs essentiels et de valeurs sociales. Ce long moment d'histoire de l'éducation qui a duré environ soixante ans n'est marqué d'aucune réelle politique ministérielle, car seule l'Église alimente et gère les écoles québécoises.

Au cours des années soixante, le système éducatif québécois connaît sa plus grande réforme. C'est la création du Ministère de l'éducation (MEQ) ainsi que la publication du rapport Parent (1963-1966) qui marquent le début d'une ère nouvelle dans le monde de l'éducation québécoise. Les programmes de formation se démocratisent et adoptent un virage plus moderne. En fait, le *programme catalogue* est remplacé par le *programme cadre*. Contrairement au programme uniforme et restrictif antérieur, ce programme ne contient que quelques pages. Il permet de suivre sommairement les objectifs du MEQ (1966) et veut favoriser une plus grande autonomie professionnelle des enseignants. Grandement influencé par les recherches en psychologie humaniste de

l'individu, l'emphase se centre sur l'enfant en fonction duquel le système éducatif doit ajuster ses orientations.

Par conséquent, cette centration sur l'élève veut transformer le rôle de l'enseignant : le maître ne doit plus être l'autorité suprême porteuse du *savoir*, car il écoute, en théorie, les besoins de l'apprenant. En effet, croyant bien faire, les concepteurs du programme cadre de 1969 ont éliminé le listage officiel des contenus et fait du maître l'accompagnateur ou le guide de l'élève (Roy, 2002, p. 97). Cependant, suite aux performances douteuses des élèves, les milieux d'affaire s'interrogent sur la formation des futurs travailleurs québécois. De plus, l'arrivée massive d'une population immigrante transforme peu à peu le portrait de la société québécoise. Donc, d'un point de vue social et économique, la fin des années soixante-dix est marquée par ces réalités nouvelles engendrées par la diversité morale, culturelle et religieuse. Cette situation influence les politiques de l'éducation qui s'en suivent.

Au cours des années 1980, l'idée de rendre l'école accessible à tous est très importante et fait partie des grandes orientations du système éducatif de l'époque. On assiste donc à une mise en vigueur d'une trentaine de nouveaux programmes d'habiletés dont les principales visées veulent améliorer la qualité de l'enseignement et promouvoir l'égalité des chances. Il ne sera plus question des seuls besoins et intérêts des élèves comme dans les grandes orientations du *programme cadre*, mais également des attentes de la société.

Ainsi, dans le *programme d'habiletés*, l'enfant possède des talents et habiletés que l'école doit développer. Pour ce faire, sans effectuer un retour au *programme catalogue* axé sur les contenus à enseigner, le nouveau programme est beaucoup plus détaillé que le *programme cadre* et est constitué d'objectifs hiérarchisés pour chaque matière enseignée. Ils sont formulés sous forme d'habiletés et se regroupent à l'intérieur de multiples guides pédagogiques. En bref, le *programme d'habiletés* ressemble à un compromis entre le *programme catalogue* et le *programme cadre*.

Au début des années 90, le système éducatif québécois préconise des politiques de l'éducation surtout axées sur la réussite. Des normes, des modalités et des programmes sont créés à la pièce, au fur à mesure, selon les besoins des institutions. L'état oriente ses

politiques en vue de préparer les jeunes au 21^e siècle. Plus tard, l'année 1995 marque le début des États généraux de l'éducation. L'état veut cesser de régler les problèmes à la pièce en s'y attardant en profondeur et de manière globale. Cette vaste consultation démocratique portant sur l'éducation permet à la population de toutes les régions et de tous les secteurs d'activités de se faire entendre. Après dix-huit mois d'écoute, d'échanges et de réflexions, la Commission des États généraux publie son rapport qui consiste en deux préoccupations majeures :

1. À l'accès à tous des années soixante est combiné la réussite pour tous. « Il faut cesser de placer les élèves les moins privilégiés dans les conditions les plus désavantageuses », clame la commission des États généraux.

2. « L'école est au cœur d'un projet de société et un levier pour relancer le développement économique social et culturel pour créer une société plus juste. Elle n'est plus un poste budgétaire comme les autres » (Lessard, Henripin, Larochelle, & Cournoyer, 2004, p. 14).

Afin de répondre à ces deux grandes préoccupations, les programmes de formation exposent trois missions:

Instruire, en faisant acquérir des connaissances;

Socialiser, en transmettant des valeurs qui fondent notre société démocratique (respect des règles et des institutions et ouverture à la diversité);

Qualifier, en assurant la formation et le perfectionnement nécessaire à l'exercice d'une activité professionnelle correspondant à la fois au marché du travail et aux intérêts et aptitudes des jeunes adultes (Lessard *et al.*, 2004, p. 14).

Pour atteindre ces missions et cette visée de réussite pour tous, le récent curriculum promeut le développement de compétences. Il n'est plus question alors de dissocier les savoirs de leur usage. Les connaissances ne doivent plus demeurer inertes et délimitées par une évaluation éventuelle. Elles ne peuvent plus être morcelées comme dans les *programmes d'habiletés*, mais doivent faire partie de ressources pour un savoir-agir large, pour développer une compétence dans la classe comme ailleurs. « Une

compétence s'acquiert lentement au fur et à mesure du développement entier de l'individu » (MELS, 2006, p. 10).

Ainsi, les programmes de formation antérieurs s'inscrivent donc dans une volonté de répondre aux aspirations de la société québécoise, tout en tentant de corriger ou de poursuivre les actions entreprises antérieurement. Par ses concordances avec les défis lancés par les États généraux de l'éducation, il en va de même pour les programmes de formation actuels. Entre autre, le vœu antérieur de rendre l'école accessible à tous circonscrit dans les anciens programmes a fait place à celui de la réussite pour tous. Cette réussite dépasse maintenant le simple succès académique et les performances scolaires de l'élève. En effet, l'idée du développement de compétences de l'élève témoigne, entre autres, d'une volonté d'élargir la réussite au développement d'attitudes personnelles et d'aptitudes en vue de préparer le jeune vers leur avenir professionnel.

À l'instar du *programme cadre* lancée dans les années soixante, le programme axé sur le développement de compétences, appelé le *programme des programmes*, se centre à nouveau sur les besoins de l'élève, mais met aussi en avant-plan l'atteinte d'objectifs, appelés compétences disciplinaires, un peu à la manière des *programmes d'habiletés*. Cependant, les lignes directrices de ce programme tendent vers l'appropriation de pratiques dépassant le simple savoir enseigné ou le savoir tout court et valorise l'acquisition d'une pédagogie plus pointue liée à un savoir-être et un savoir-faire afin de répondre aux particularités de chaque élève. Ceci a évidemment pour effet d'engendrer le renouvellement de certaines pratiques et le Programme de formation du premier du cycle de secondaire suggère d'ailleurs différentes façons d'aborder ce renouvellement de pratiques. Parmi celles-ci, on retrouve la pratique de différenciation pédagogique (MELS, 2006).

Ceci dit, deux raisons semblent expliquer ce choix d'insérer la pratique de différenciation pédagogique à l'intérieur des programmes. Premièrement, elle s'inscrit dans un ensemble de changements graduels survenus au fil des années et deuxièmement, par ses principes directeurs, elle devrait contribuer à répondre aux orientations des récents programmes dont la principale visée est la réussite pour tous. Reste à voir maintenant comment cela s'articule dans les faits en examinant la place qu'elle occupe dans les

programmes de formation et observant comment on explique sa contribution à l'atteinte des orientations du programme.

1.2 La différenciation pédagogique : une pratique suggérée dans le programme de formation de l'école québécoise du premier cycle du secondaire

Expérimenté dans certaines écoles ciblées depuis 2003 et appliqué obligatoirement depuis septembre 2005, le Programme de formation du premier cycle du secondaire poursuit les grandes orientations déjà lancées au primaire en 2001. Depuis quelques années, les enseignants ont donc la possibilité de procéder à l'intégration de plusieurs aspects de ce programme et d'expérimenter certaines pratiques inhérentes à son application. Quatre orientations et quatre pratiques nouvelles sont décrites dans le programme pour atteindre ce défi, parmi celles-ci, on retrouve évidemment la différenciation pédagogique.

1.2.1 Les orientations du programmes

Les quatre orientations décrites dans le Programme de formation de l'école québécoise du premier cycle du secondaire (MELS, 2006) ont des répercussions sur les façons d'envisager l'enseignement dans les écoles et voici comment cela se traduit concrètement.

1.2.1.1 L'évaluation au service de l'apprentissage

L'évaluation des compétences de l'élève fait partie d'une démarche d'apprentissage qui est considérée comme un processus actif. En fait, l'élève ne doit plus seulement apprendre pour être évalué, mais l'évaluation doit faire partie du processus d'apprentissage de l'apprenant, qui guidé par l'enseignant, devient de plus en plus compétent à répondre aux attentes de fin de cycle. En ce sens, il convient d'opter pour un système d'évaluation qui fait part de la progression de l'élève sans le comparer aux

autres. En effet, le développement d'une compétence est personnel à chacun et se définit difficilement de manière quantitative.

1.2.1.2 Une formation centrée sur le développement de compétences

Définie comme « un *savoir-agir*, la compétence dépasse la simple addition ou juxtaposition d'éléments et de connaissances » (MELS, 2006, p. 9). Les *compétences transversales* (habiletés intellectuelles, sociales, personnelles et de communication) se développent progressivement tout au long du parcours de l'élève, intègrent des *compétences disciplinaires* et des *savoirs essentiels* pour chacun des domaines d'apprentissage (langues, mathématiques, univers social, sciences et technologies).

1.2.1.3 Une formation décloisonnée

Cette orientation aborde la formation intellectuelle et affective de manière à ce que l'élève fasse des liens entre ce qu'il sait et les problématiques des différentes sphères de la société mondiale. Une formation décloisonnée veut également suivre l'élève dans un continuum où les acquis d'une étape servent à l'autre étape, ce qui demande à l'école de suivre l'élève en dépassant les frontières des ordres d'enseignement et des disciplines. L'organisation par cycle assure cette continuité des apprentissages et la complémentarité des interventions. Ce type d'organisation donne plus de temps à l'élève pour devenir compétent et la gestion des activités de formation doit être assumée par l'équipe-cycle.

1.2.1.4 La réussite pour tous

Tel qu'énoncé précédemment, la *réussite pour tous* constitue la principale visée et fait partie intégrante des orientations du programme de formation de l'école québécoise. Si cette visée de réussite est incluse dans les conditions pour y accéder, c'est qu'elle revêt plusieurs sens en éducation qu'il convient de préciser (MELS, 2006). Pour mieux saisir les actions qui en découlent, il importe de voir comment on la définit. La réussite est donc abordée sous quatre angles :

1. L'angle de **la réussite formelle** : chaque élève doit acquérir les compétences nécessaires à l'obtention d'un diplôme d'étude secondaire sans abaisser le niveau d'exigences.

2. L'angle de **la réussite éducative** : Chaque élève doit posséder toutes les bases essentielles à sa vie sociale;
3. L'angle de **la réussite à la mesure de chacun** : Chaque élève doit aspirer à ses rêves dans le respect de son rythme d'apprentissage.
4. L'angle de **réussite institutionnelle** : Chaque école a des responsabilités à l'égard de la société et doit amener l'élève à être le plus compétent possible dans le respect des standards sociaux.

Dans le programme de formation du premier cycle du secondaire, la réussite est donc personnelle, sociale et professionnelle. Cette idée s'appuie sur le principe que tous les apprentissages fondamentaux associent, d'une part, des concepts, des connaissances, et, d'autre part, un rapport au monde, un projet, des attitudes, des valeurs (Perrenoud, 2002).

Par conséquent, le concept de réussite scolaire fait place à la réussite éducative qui est beaucoup plus vaste. Ce concept concerne à la fois **l'instruction** par l'acquisition de connaissances et le développement de compétences, **la socialisation** dans l'esprit d'un développement global de l'élève et la **qualification** pour préparer le jeune vers le marché de l'emploi. C'est la réalisation du plein potentiel de l'élève qui est visé ici par l'atteinte des objectifs personnels qu'il a établi avec l'aide de son enseignant.

Cette façon d'aborder la réussite fait place à une toute nouvelle façon d'entrevoir les pratiques enseignantes. À la lumière de cette conception de la réussite et des orientations qui en découlent, le programme de formation du premier cycle du secondaire décrit quelques nouvelles pratiques suggérées.

1.2.2 Le renouvellement des pratiques

Les orientations du programme de formation s'actualisent par certaines pratiques pédagogiques qui, bien que distinctes, sont interdépendantes. Bien que ce travail s'intéresse à la pratique de différenciation pédagogique, il est intéressant de voir comment celle-ci entre en interrelation avec les autres pratiques suggérées.

1.2.2.1 Une pratique de l'accompagnement

En principe, le développement d'une compétence ne s'enseigne pas, il se construit par l'élève (MELS, 2006). Pour développer ses compétences, l'élève a donc besoin du soutien de l'enseignant. Ce dernier permet de prendre conscience de ce que l'apprenant connaît et de ce qu'il doit développer. Ce faisant, l'enseignant doit non seulement inculquer les notions et concepts liés à sa discipline, mais s'assure de tenir compte de la dimension affective et des particularités des individus dans le processus d'apprentissage de l'élève.

1.2.2.2 Une pratique de régulation

Dans sa pratique, l'enseignant doit fréquemment faire le point sur les acquis de l'élève et lui fournir des outils pour qu'il développe des compétences auto-évaluatives et métacognitives utiles à son cheminement futur. La régulation peut être spontanée ou planifiée et requiert un jugement rigoureux et transparent surtout lorsqu'elle termine une séquence d'apprentissage. L'évaluation est transmise à l'élève et aux parents sous diverses formes : travaux commentés, bulletins qualitatifs ou quantitatifs, rencontres, appels téléphoniques etc.

1.2.2.3 Une pratique de collégialité

Une pratique de collégialité veut encourager le décloisonnement de la formation par une concertation entre l'école, les professionnels, le personnel de soutien et les enseignants qui travaillent vers le même but : l'apprentissage pour la réussite de tous. Une vision commune de l'école est valorisée et les solutions apportées aux problèmes associés aux apprentissages des élèves doivent être concertées pour en assurer la pertinence et l'efficacité. La structure du cycle favorise ce mode de concertation et de gestion souple dans les regroupements d'élèves, le temps et l'espace. En proposant un projet de formation à réaliser à l'intérieur d'un cycle, le programme sollicite la mise en synergie des compétences professionnelles (MELS, 2006).

1.2.2.4 Une pratique de différenciation pédagogique

La réussite pour tous repose sur la conviction que « l'échec scolaire n'est pas une fatalité et que, placé devant des défis qui le mobilisent, tout élève peut exploiter ses

capacités et apprendre » (MELS, 2006). Cette conviction favorise le respect des rythmes d'apprentissage de chacun et, conséquemment, elle encourage les enseignants à opter pour une pratique qui tient compte des différences individuelles : une pratique de différenciation pédagogique. Cette dernière englobe les trois autres puisque différencier nécessite aussi une pratique de l'accompagnement, de régulation et de collégialité. En effet, certains auteurs dont Caron (2003) abordent plusieurs aspects de la différenciation qui consiste à l'accompagnement de l'apprenant, le travail collégial et la régulation des apprentissages. Le chapitre suivant traite d'ailleurs de la différenciation pédagogique et présente comment les autres pratiques s'y insèrent.

Somme toute, afin de faire le point sur ce qui a été présenté jusqu'à maintenant, voici, de manière schématisée, en quoi consistent les orientations du récent programme de formation du premier cycle du secondaire et le renouvellement des pratiques qui en découlent.

Les orientations du programme et les pratiques enseignantes

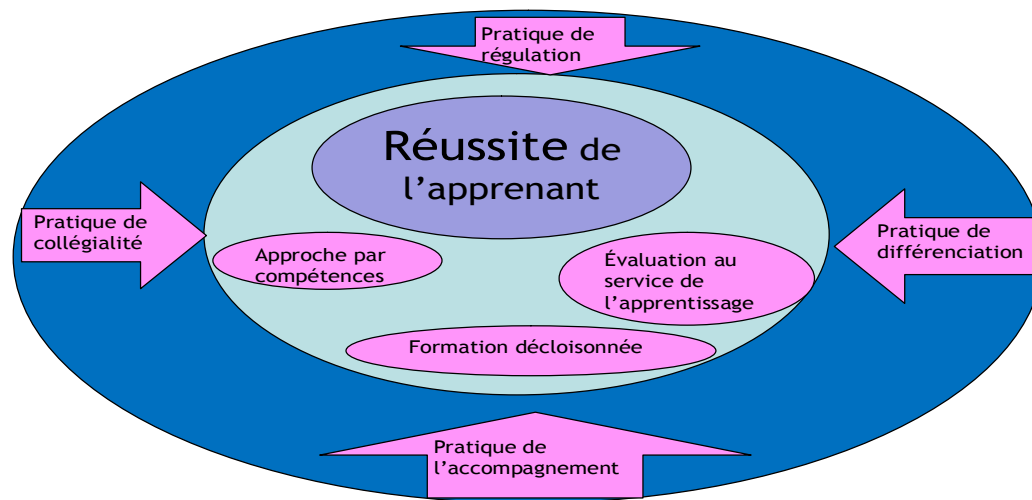


Figure 1: Les orientations du programme du premier cycle du secondaire et le renouvellement des pratiques enseignantes (MELS, 2006)

Cette figure montre que les orientations du programme de formation du premier cycle du secondaire favorisent le développement de nouvelles pratiques, dont la différenciation pédagogique. Celle-ci s'inscrit dans ces nouveaux défis lancés par l'école québécoise qui veut favoriser la réussite du plus grand nombre. Ainsi présentée, la pratique de différenciation devient donc une condition pour accéder à ce vœu de réussite de tous.

Ceci dit, ce programme favorisant l'émergence d'une pratique de différenciation pédagogique met au placard certaines approches comportementales ou béhavioristes et encourage l'émergence d'une pratique pédagogique davantage constructiviste qui cherche à comprendre comment se réalise la construction de l'apprentissage chez le sujet

apprenant (Tardif, Gascon, & Saint-Pierre, 1999). Par conséquent, si le paradigme de l'enseignement¹ marque l'histoire des programmes, celui de l'apprentissage² semble émerger des programmes actuels. Le dénominateur commun des diverses composantes des programmes par compétences est la représentation de l'apprentissage et son appropriation par l'élève lui-même (Wood & Lebrun, 2004). Par conséquent, si les programmes s'inscrivent dans une logique de continuité, l'enseignement quant à lui se voit transformé. « Nous sommes maintenant dans une trajectoire qui est probablement beaucoup plus de l'ordre de la rupture que de la continuité » (Tardif, 2001).

Ce changement de paradigme, dont fait partie la différenciation pédagogique, conduit non seulement à un changement de pratiques, mais aussi à une nouvelle façon de concevoir l'enseignement. Cette conception de l'enseignement se répercute sur le travail des principaux acteurs de l'éducation et ne laisse personne indifférent. Le point suivant jette justement un regard sur les enjeux de l'implantation et de la mise en œuvre de la différenciation pédagogique.

1.3 Les enjeux de l'implantation des programmes et de la mise en œuvre de la pratique de différenciation pédagogique

Les pressions syndicales, politiques et médiatiques, les coupures budgétaires, le manque de ressources, les croyances et idéologies des praticiens et des chercheurs en éducation sont des éléments, parmi d'autres, qui compliquent l'entrée en vigueur de la dernière version du programme. Il faut dire aussi « qu'une large place est laissée à ses opposants » (Lessard, 2006, p. 3).

¹ L'enseignant est toujours transmetteur de savoirs et toujours expert en son domaine d'enseignement. L'apprentissage est subordonné à l'enseignement (Tardif, 2001)

² L'enseignant comprend comment l'élève apprend et le guide dans ses apprentissages. L'enseignement se retrouve en relation de subordination par rapport à l'apprentissage (Tardif, 2001)

En effet, les nouvelles pratiques pédagogiques suggérées dans les programmes suscitent des débats syndicaux concernant l'autonomie professionnelle des enseignants. À ceci s'ajoute trois années de *boycott* lancées aussi par les instances syndicales qui reportent les délais prévus à l'implantation des programmes. De plus, le choix du gouvernement en place d'implanter les programmes dans un contexte de compressions budgétaires n'améliore en rien les conditions de sa mise en vigueur. En effet, les coupures de postes de conseillers, de professionnels ne laissent que très peu de place au soutien des nouveaux enseignants, à la formation du personnel et, par conséquent, à l'appropriation de nouvelles pratiques.

Par ailleurs, la confusion sémantique et interprétative concernant la terminologie utilisée dans le programme est alimentée par une pléiade de ministres qui se sont succédés au sein du Ministère de l'éducation du loisir et du sport. En fait, « depuis les États généraux de l'éducation (1995), deux gouvernements et maintenant cinq ministres ont maintenu et poursuivi cette politique éducative » (Lessard, 2006, p. 4)³, chacun, évidemment, étant porteur de ses interprétations et croyances. D'autant que certains concepts centraux, comme celui de compétence, restent encore mal définis et incompris et « les définitions du terme compétence conservent un caractère général et approximatif » (Jonnaert, Barrette, Boufrahi, & Masciotra, 2004, p. 672). À ce titre, c'est la pertinence même des programmes qui est remise en cause. « Jamais une réforme au Québec n'aura fait l'objet d'autant d'analyses et de critiques » ont souligné Wood et Lebrun (2004). Ce contexte discordant lié à l'implantation des programmes complexifie évidemment le travail des enseignants, grands responsables de leur application dans les écoles. En effet, il devient difficile d'appliquer un programme de formation auquel on ne croit pas.

D'une part, des quotidiens populaires québécois rapportent les paroles de quelques enseignants refusant systématiquement d'appliquer certains éléments du programme :

³ En 2010, on compte huit ministres de l'éducation depuis les États généraux québécois.

De plus en plus de profs délinquants refusent de mettre en œuvre des chapitres complets de la réforme des programmes, allant même jusqu'à donner des notes bidons dans les bulletins pour des « compétences » qu'ils n'évaluent tout simplement pas (Pineault, 2006).

D'autre part, certains textes présentent des enseignants du primaire plutôt satisfaits des changements proposés :

Sans être univoque, on peut avancer que les enseignants ont une opinion assez favorable de la réforme des programmes en invoquant, entre autres, comme principale raison le fait que le système scolaire nécessitait de sérieux changements face au taux élevé de d'abandon et de redoublement des élèves (Wood & Lebrun, 2004, p. 2).

Par ailleurs, la réforme des programmes de formation de l'école québécoise entraîne une forte résistance chez les enseignants du secondaire qui doivent dorénavant se regrouper non plus par champs disciplinaires, mais par équipe-cycle.

Chez les enseignants du secondaire le défi de la réforme n'est pas que politique, ils possèdent une culture professionnelle forte, centrée sur les savoirs disciplinaires et sur une autonomie professionnelle laissant une large place au travail individuel (Lessard, 2006, p. 28).

L'école se doit donc de soutenir les enseignants dans cette nouvelle organisation. Déjà au primaire, quelques enseignants déplorent le manque de ressources et d'outils qu'ils associent à l'implantation incomplète et trop hâtive des programmes. De plus, l'absence d'une politique d'évaluation claire et complète est citée comme étant la source de nombreuses difficultés qui prévalent actuellement (Wood & Lebrun, 2004).

Il y a donc ceux qui s'investissent dans la réforme des programmes, ceux qui s'y opposent et ceux qui demeurent dans l'ambivalence. En clair, tout changement divise et il n'y a rien là que de très normal. «Cela ne règle toutefois pas l'adhésion d'une majorité, sans laquelle la réforme est vide de sens dès lors qu'elle passe par de nouvelles représentations et de nouvelles pratiques » (Perrenoud, 2003, p. 8). Pour les enseignants qui s'y conforment, l'application du programme demeure, néanmoins, un exercice

délicat. En effet, les changements apportés au curriculum heurtent de plein fouet des pratiques jusque-là bien ancrées⁴.

La pratique de différenciation pédagogique est donc au cœur de cette ambivalence marquée par les changements apportés dans les programmes de formation québécois. Au Québec, comme dans plusieurs pays développés, elle apparaît comme une solution voire une nécessité pour faire face à la diversité des élèves dans les écoles (Jobin & Gauthier, 2008). Mais le changement de paradigme auquel elle est associée et la diversité des écrits sur la question rendent son intégration difficile. En effet, pour Jobin et Gauthier (2008), les écrits sur la pédagogie différenciée se retrouvent en abondance dans les milieux de l'éducation et les perspectives des auteurs sont nombreuses. Il peut donc être difficile de s'y retrouver. Toujours selon Jobin et Gauthier (2008), la différenciation pédagogique s'accompagne donc d'un flou et son efficacité est remise en cause par le peu d'études empiriques à son sujet. Pour d'autres, la pratique de différenciation pédagogique relève de l'utopie. Zarkhartchouck (2001, p.48), fait d'ailleurs part des principaux arguments lancés par ses opposants :

- Elle est trop coûteuse en temps, en énergie, en moyens nécessaires;
- elle n'est pas possible sans une mobilisation de tout l'établissement;
- elle demande une formation pointue des enseignants;
- elle n'est pas compatible avec les programmes actuels;⁵
- elle implique un fort volontarisme des pouvoirs politiques (Zarkhartchouck, 2001, p. 48).

De plus, pour certains, la différenciation pédagogique pourrait même être dangereuse pour les élèves et pour la pratique professionnelle des enseignants. En effet, Zarkhartchouk (2001) mentionne que, pour plusieurs, la pédagogie différenciée renferme l'élève dans ce qu'il est plutôt que de le faire évoluer. Dans cet esprit, elle fait place à un

⁴ Encore là, le débat reste ouvert sur la teneur des changements apportés : si certains y voient de profonds changements (Tardif, 2001), d'autres concluent à une prolongation des programmes antérieurs (Martineau & Gauthier, 2002) et (Roy, 2002).

⁵ Il s'agit ici d'un texte français avant l'implantation des programmes de formation québécois.

savoir à rabais par un nivellement par le bas. Elle contraint à l'individualisme au détriment de l'esprit collectif et elle encourage le culte de l'enfant-roi. Enfin, pour d'autres, « la pédagogie différenciée fait place à une entreprise totalitaire et imposée qui nuit à la liberté professionnelle des enseignants » (Zakhartchouck, 2001, pp. 51-65).

En outre, l'un des principaux obstacles à la différenciation pédagogique est sa complexité. En effet, le premier de ces obstacles tient à la pédagogie différenciée elle-même : elle apparaît particulièrement complexe et a tendance à décourager tout nouvel adepte par le nombre de facteurs à prendre en compte (Houssaye, 1998).

Reste que pour ceux qui partent du principe que l'hétérogénéité des élèves est une évidence, la pratique de différenciation pédagogique demeure un exercice incontournable à la réussite du plus grand nombre. En fait, la pédagogie différenciée devient une nécessité dès lors qu'on démystifie «les constructions abstraites qui oublient que le rapport au savoir n'est jamais sans lien avec une histoire personnelle où l'affectif joue un rôle capital » (Zakhartchouck, 2001, p. 81). Pour ceux-là alors, le défi de différenciation pédagogique exige une toute nouvelle façon de concevoir l'enseignement et jette un nouveau regard sur les façons d'aborder la pratique enseignante, surtout au secondaire où les pratiques sont bien ancrées.

Ainsi, au-delà des discours mettant en cause l'efficacité et la pertinence de la différenciation pédagogique, au-delà des divergences de points de vue et de la complexité qui lui sont associées, il existe nombre d'enseignants du secondaire qui choisissent tout de même de la mettre en œuvre. Mais comment et pourquoi le font-ils? Qu'est-ce qui les motivent à opter pour ce changement de pratique à la fois controversée et complexe? Quels sont les facteurs qui limitent et facilitent cette pratique au quotidien?

Le présent projet de recherche veut justement tenter de répondre à ce questionnement qui est repris de manière plus précise au point suivant.

1.4 Question de recherche

Le présent chapitre a voulu montrer l'évolution des programmes de formation dans le but de cerner le contexte dans lequel la pratique de différenciation pédagogique

s'y est insérée. Tel que démontré, celle-ci s'inscrit au cœur des pratiques suggérées par la réforme des programmes de formation qui vise la réussite du plus grand nombre d'élèves. Or, toute réforme en éducation est inévitablement controversée et apporte son lot de résistances et tel que montré précédemment, celle des programmes de formation québécois est particulièrement riche en polémiques et en débats. De plus, certaines contraintes inhérentes aux ressources humaines et matérielles, mais aussi aux conceptions et aux habitudes enracinées limitent l'application des programmes de formation, et ce, particulièrement chez les enseignants du secondaire.

Bien que toutes les pratiques suggérées (pratiques de l'accompagnement, de régulation, de collégialité et de différenciation pédagogique) dans le programme du premier cycle du secondaire revêtent un caractère important pour la réussite du plus grand nombre, la pratique de différenciation pédagogique inclut en elle-même les trois autres pratiques et présente ainsi des caractéristiques plus complexes⁶. Cette complexité est d'ailleurs mise en évidence tant par ceux qui la valorisent que par ceux qui s'y opposent.

Dans ce contexte particulier une question s'impose : **Au-delà des débats et de sa complexité, comment les enseignants du premier cycle du secondaire intègrent-ils et mettent-ils en œuvre la différenciation pédagogique dans leur travail au quotidien afin de favoriser la réussite du plus grand nombre tel que suggéré dans le programme de formation?**

Cette question revêt deux éléments importants en ce qui a trait à la pratique de différenciation pédagogique. En effet, tenter d'y répondre permet non seulement de mieux comprendre l'intégration et la mise en œuvre de la différenciation pédagogique effectuée par les enseignants du secondaire, mais devrait permettre aussi de dégager les facteurs qui facilitent et qui limitent cette pratique. De plus, si l'on veut comprendre les véritables enjeux de cette pratique et limiter le flou qui lui est associé, il est essentiel de regarder le travail de ceux qui l'appliquent au quotidien.

⁶ Le chapitre suivant traite de cette inclusion des autres pratiques suggérées dans la pratique de différenciation pédagogique.

Néanmoins, avant de répondre à cette question, il importe de cerner en quoi consiste précisément une pratique de différenciation pédagogique en dépouillant les écrits sur la question. Il convient aussi de définir le sens donné au mot *pratique* et d'exposer quelques façons de l'étudier afin d'établir les assises théoriques du travail. Les deux prochains chapitres traitent justement de ces aspects associés à la différenciation pédagogique et à l'étude des pratiques enseignantes.

2 La différenciation pédagogique

Le présent chapitre veut comprendre la différenciation pédagogique en faisant état de la documentation à son sujet. De manière plus précise, il est question des contextes précurseur et actuel de la différenciation pédagogique ainsi que des concepts qui lui sont reliés. Ce chapitre présente aussi les différents dispositifs de différenciation, les moments choisis pour la pratiquer ainsi que les façons de différencier et les raisons pour lesquelles les enseignants choisissent de le faire.

2.1 Contexte précurseur et contexte actuel

L'idée de différenciation pédagogique est déjà présente en France, dans les années 20, chez Célestin Freinet lorsqu'il met en place les plans de travail individuel, les fichiers autocorrectifs, les bandes enseignantes et les brevets (système d'évaluation par compétences) (Robbes, 2009). Cependant, le concept de pédagogie différenciée apparaît plus clairement à la fin des années soixante au travers des travaux de Louis Legrand. Il trouve son origine dans la psychologie différentielle qui préconise un effort de diversification des réponses à la diversité des élèves.

On associe aussi souvent la pédagogie différenciée à une variante de la psychologie de maîtrise mise en évidence aux États-Unis par Bloom (1979)⁷. Ces courants sont poursuivis dans les recherches sur l'aide méthodologique à l'élève, le soutien pédagogique, les styles d'apprentissages, les gestes mentaux, l'introspection, la métacognition (Bonneton, 2001).

Selon Zakhartchouk (2001), la pratique de différenciation pédagogique prend aussi appui sur les postulats de Burn (1972) qui se résument en ceci :

⁷ Tel que mentionné par Robbes, « la psychologie de maîtrise vise l'encadrement temporel de l'apprentissage par des prises d'informations objectives avant et après son déroulement, portant sur les données cognitives et affectives de l'élève.» (Robbes, 2009, p. 9)

- Il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse;
- il n'y a pas deux apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps;
- il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude;
- il n'y a pas deux apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière;
- il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même répertoire de comportements;
- il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêts;
- il n'y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts.

Partant de ces principes, il n'y a pas deux apprenants qui apprennent de la même façon et l'école devrait idéalement ajuster ses orientations pédagogiques en conséquence. En effet, « la pédagogie différenciée s'appuie donc sur ce constat anthropologique indiscutable: l'hétérogénéité entre les humains est de fait et ce fait constitue la justification principale de la différenciation de la pédagogie » (Robbes, 2009, p. 5).

La différenciation pédagogique n'est donc pas née d'hier. De nos jours, elle est pourtant considérée comme faisant partie des pratiques nouvelles pouvant favoriser la réussite des élèves. Au Québec, comme dans la plupart des pays industrialisés, la finalité de la pédagogie différenciée est la lutte contre l'échec scolaire en alliant la transmission des savoirs au développement de chacun. Pour certains auteurs, elle est une « stratégie de réussite réellement efficace à l'école » (Przesmycki, 2004, p. 13). C'est un peu comme si la prise en compte des inégalités, de la diversité et des besoins des élèves conduisait à l'utilisation de différents outils et moyens pouvant faciliter leur compréhension et indubitablement leur réussite. DeVecchi (2000) va même jusqu'à dire que toute pédagogie qui a réussi a été différenciée, c'est-à-dire adaptée aux individus à qui elle était proposée. En ce sens, « la diversité ne doit donc plus être considérée uniquement comme un handicap, mais peut devenir une base qui permettra d'obtenir de bien meilleurs résultats et qui, quelquefois, mettra en évidence les richesses de chacun. » (DeVecchi, 2000, p. 117).

La différenciation pédagogique semble donc s'inscrire dans un paradigme davantage centré sur l'apprentissage dont la prise en compte des besoins particuliers des élèves est nécessaire. À ce titre, le programme de formation québécois qui préconise la pratique de différenciation pédagogique s'inscrivent donc les courants pédagogiques actuels qui prévalent aussi bien en Europe qu'aux États-Unis.

Pourtant, bien que faisant partie des avancées et des recherches sur l'apprentissage depuis plusieurs années, la mise en contexte du présent travail de recherche a mis en évidence le flou et la complexité associés à la différenciation pédagogique et à son application dans les écoles. Les prochains points du chapitre tentent donc de la définir de manière plus précise et présentent les principaux aspects liés aux façons de la pratiquer.

2.2 Définitions et précisions

Avant de définir la différenciation pédagogique de manière précise, il est nécessaire de présenter les termes qui lui sont associés. Les textes recueillis permettent de découvrir que le terme *diversification* est souvent lié au terme *différenciation*. En fait, au Québec comme dans plusieurs pays, la différenciation et la diversification sont souvent employés de manière univoque par plusieurs auteurs et la plupart des définitions de la première notion réfèrent à l'autre et réciproquement (Henripin, 1999; Legrand 1998; Perraudau, 1997). Barry (2004) apporte toutefois des précisions au sujet des deux termes. Pour cet auteur, trois axes peuvent être considérés dans la prise en compte des différences entre les élèves : l'axe pédagogique et didactique (stratégies et activités d'apprentissage), l'axe des contenus ou des programmes d'études et l'axe de la structure (organisation de la formation dans la classe). « La différenciation fait davantage référence à l'axe pédagogique et l'axe des contenus tandis que la diversification a trait à l'axe des structures. » (Barry, 2004, p. 21).

De plus, la recension des écrits en lien avec la différenciation pédagogique conduit nécessairement aux textes liés à l'expression *pédagogie différenciée*. Les deux locutions semblent d'ailleurs utilisées comme synonymes dans plusieurs textes. Il convient alors de se demander : existe-t-il une différence entre la pédagogie différenciée et la différenciation pédagogique? Pour reprendre Astolfi (2008): « Il ne s'agit pas ici de

finasser sur les mots ni de couper les cheveux en quatre, mais de prendre conscience qu'on n'évoque pas exactement les mêmes choses, selon qu'on parle de pédagogie différenciée ou de différenciation pédagogique »(Astolfi, 2008, p. 1).

À ce titre, certains textes apportent des précisions entre les deux formules et montrent que la pédagogie différenciée fait davantage référence à une méthode d'enseignement et peut, comme cela se produit souvent en éducation, être rapidement remplacée par une autre méthode plus en vogue. De son côté, la différenciation pédagogique suggère plutôt la mobilisation d'une diversité de méthodologies disponibles afin d'optimiser les prises de décisions des enseignants. Davantage qu'une méthode, cela évoque une attitude pour mieux gérer de façon calculée un ensemble de ressources (Astolfi, 2008).

Certaines précisions peuvent être aussi apportées d'un point de vue linguistique. Tel que mentionné plus haut, l'expression *pédagogie différenciée* est née dans les années soixante-dix des travaux de Louis Legrand. Pour lui, *différenciée* est un qualificatif associé au substantif *pédagogie* pour spécifier une « variété de pédagogies recommandée saux professeurs en exercice dans les collèges d'enseignement secondaire expérimentaux français où ils se trouvaient confrontés à la diversité des profils d'élèves » (Gillig, 2001, p. 58). Toutefois, bien qu'il préfère la formule de *différenciation pédagogique*, Gillig (2001) mentionne que le sens commun a adopté les deux locutions et n'y voit pas de distinction. En effet, outre Astolfi (2008) et Gillig (2001), peu d'auteurs discriminent les deux expressions et les définitions inhérentes à la *différenciation pédagogique* rejoignent souvent, en tous points, celles liées à la *pédagogie différenciée*. Il est intéressant alors d'examiner, de manière succincte, quelle est l'expression privilégiée par les auteurs et de cerner maintenant comment ils la définissent.

Plusieurs documents et certains auteurs choisissent la locution *pédagogie différenciée*. C'est le cas du rapport Raby (1979) en France qui définit la pédagogie différenciée de manière officielle : « tout en conservant la totalité des élèves pendant les heures de cours, le maître doit arriver à diversifier le vocabulaire qu'il utilise, les méthodes employées, la nature et la difficulté des exercices proposés aux élèves » (Lorimier, 1987).

Meirieu (1987) parle aussi de pédagogie différenciée en ces termes :

Différencier, c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité... être en quête d'une médiation toujours plus efficace entre l'élève et le savoir... C'est pourquoi, il ne faut pas parler de la pédagogie différenciée comme d'un nouveau système pédagogique, mais bien plutôt comme d'une dynamique à insuffler à tout acte pédagogique... un moment nécessaire dans tout enseignement... celui où s'insinue la personne dans le système. (Meirieu, 1987, p. 17).

Un peu plus tard, Houssaye (1998) présente la pédagogie différenciée comme un façon de « prendre en compte les différences entre les élèves d'une même classe, se propose de reconnaître ces différences, de les estimer légitimes, de se fonder sur elles pour assurer l'ordre de l'apprentissage dans la classe » (Houssaye, 1998, p. 14).

De son côté, Perraudau (1997) parle surtout de différenciation pédagogique et la définit ainsi : « Les différences entre apprenants sont des réalités qui doivent être prises en compte : donc, plusieurs voies d'accès doivent être offertes, pour un ensemble d'élèves, selon leur profil pédagogique » (Perraudau, 1997, p. 2). Plus récemment, Przesmycki (2004) discute de la pédagogie différenciée comme d'une pédagogie de processus qui encourage la diversification des apprentissages à l'intérieur d'un cadre souple pour que les élèves travaillent selon le propre itinéraire dans une démarche collective. Aussi, Tomlinson (2001) définit ainsi la différenciation pédagogique: « *at its most basic level, differentiating instruction means shaking up what goes on in a classroom so that students have multiple options for taking in informations, making sense of ideas and expressing what they learn* » (Tomlinson, 2001, p. 1).

Inspiré des travaux de Legendre (2005) portant sur les situations pédagogiques, Guay *et al* (2006) présentent la différenciation pédagogique en ces termes : « analyser et ajuster sa pratique de même que l'environnement d'apprentissage de façon à tenir compte des préalables et caractéristiques d'un ou de plusieurs élèves au regard d'un objet d'apprentissage particulier » (Guay *et al.*, 2006, p. 1).

De son côté, Caron (2003) énumère divers auteurs⁸ qui définissent à leur façon la différenciation pédagogique. À la lumière de ces différents points de vue, elle formule cette définition:

La différenciation est une façon d'appréhender les différences, de vivre avec elles, de les exploiter et d'en tirer parti. D'une part, différencier c'est accepter de prendre des moyens différents, afin de permettre à ces derniers de se développer de façon optimale à partir de ressources internes de chacun. D'autre part, c'est acquérir des savoir-faire pédagogiques nouveaux jusque-là inédits, parfois même marginaux, pour permettre la réalisation de parcours d'apprentissage différents à l'intérieur d'un même laps de temps. Finalement, c'est conduire chaque élève aussi loin et aussi haut qu'il peut aller ou accéder (Caron, 2003, p. 80).

Donc, en termes simples, pour la plupart des auteurs, la *différenciation pédagogique* ou la *pédagogie différenciée* correspond donc à la volonté des enseignants à vouloir répondre à la diversité de leurs élèves en classe. Cependant, dans la majorité des cas, que l'on opte pour l'une ou l'autre des locutions, il ne faut pas les considérer comme une nouvelle méthode d'enseignement. Une *pédagogie différenciée* ou une *différenciation pédagogique* se réalise par la façon d'entrevoir ou de penser l'éducation. Elle n'est ni une méthode, ni un dispositif particulier, mais une préoccupation, qui devrait concerner toutes les méthodes, tous les dispositifs, toutes les disciplines, tous les niveaux d'enseignement. Elle n'est pas un *kit* livré « clés en main », c'est un chantier difficile, une entreprise incertaine et qui se réalise à long terme. Différencier l'enseignement, c'est aussi faire en sorte que chaque élève soit aussi souvent que possible placé dans une situation féconde pour lui (Perrenoud, 2005). Ainsi, la prise en compte des besoins et particularités associée à une *pédagogie différenciée* ou à une *différenciation pédagogique* touche tant à une conception de l'éducation qu'à une pratique de l'enseignement. Elle fait donc appel, d'une part, aux croyances des enseignants et à leurs connaissances de la question et, d'autre part, à leur capacité de l'appliquer dans leur travail quotidien.

Ceci dit, tel que mentionné par Gillig (2001), peu d'auteurs apportent des distinctions entre la *différenciation pédagogique* et *pédagogie différenciée* et les définitions proposées dans les différents textes répertoriés le montrent clairement. En fait,

⁸ Philippe Perrenoud (1997), Philippe Meirieu (1992), Carol Ann Tomlinson (2003), Perraudeau (1997), André de Peretti (1992), Halina Przesmycki (1991).

les définitions se rejoignent dans la plupart des cas que l'on parle de *pédagogie différenciée* ou de *différenciation pédagogique*. C'est la raison pour laquelle les deux termes seront donc utilisés comme synonymes pour la poursuite du présent travail.

Reste à voir maintenant comment la différenciation pédagogique peut se réaliser concrètement dans une classe. À ce titre, quelques auteurs suggèrent différents moyens de mettre en œuvre la différenciation pédagogique dans les écoles, mais la diversité des écrits est telle qu'il est parfois difficile de s'y retrouver. Afin de mettre un peu d'ordre dans ce flou théorique, Caron (2003) choisit de parler de la pratique de la différenciation simplement en regroupant les différents textes portant sur la question et en répondant à ces quatre questions : quoi, comment, quand et pourquoi; ce qu'elle appelle *horloge pédagogique*. Dans son ouvrage, Caron (2003) s'adresse directement aux enseignants et ses écrits sont souvent utilisés dans les écoles québécoises et européennes pour l'intégration et la mise en application de la différenciation pédagogique. Par conséquent, puisque la question de recherche veut comprendre comment les enseignants intègrent et mettent en œuvre la pratique de différenciation pédagogique, c'est donc à partir de ces quatre questions que les différents aspects de la pratique de différenciation pédagogique seront présentés ici.

2.3 Les dispositifs de différenciation (différencier quoi?)

À la lumière de plusieurs travaux portant sur la différenciation pédagogique, Caron (2003) présente quatre dispositifs de différenciation qui permettent d'établir ce qu'il est possible de différencier en classe. Tout en gardant en tête que chaque élève est différent, le travail de l'enseignant qui différencie consiste à moduler efficacement les actions de formation en classe au regard des :

- **Processus** : Les moyens utilisés pour comprendre les contenus : tutorat, monitorat, ateliers, accompagnement... L'idée ici est d'envisager l'importance de comprendre le processus d'apprentissage utilisé par l'élève dans le but de pouvoir le soutenir adéquatement. Gillig (2001) parle aussi de l'importance de la variation des approches et des aides méthodologiques. Il est également question ici de la prise en compte des différents rythmes d'apprentissages des

élèves. Le choix d'une méthode qui convient à l'élève est une excellente porte d'entrée en vue d'un apprentissage adéquat pour celui-ci, mais une fois la méthode établie, il est important d'envisager l'apprentissage d'autres méthodes. En effet, « Nous voulons rappeler qu'il est indispensable de ne pas faire travailler chaque élève uniquement avec les méthodes qui lui conviennent, puisqu'il est important qu'il puisse aussi s'approprier les autres stratégies » (DeVecchi, 2000, p. 182).

- **Contenus** : Les éléments d'apprentissage : compétences disciplinaires, sujets variés... Il s'agit ici d'adapter et de proposer des contenus d'apprentissage en fonction des caractéristiques d'un élève ou d'un groupe d'élèves. En ce qui concerne la différenciation des contenus, Astolfi (2008) insiste sur l'importance d'établir un «*programme-noyau*» qui consiste à réaliser des liens ou des regroupements d'items entre les contenus des programmes de façon à les rendre moins complexes et davantage signifiants à l'apprentissage des élèves.
- **Productions** : Les moyens utilisés par les élèves pour illustrer leur compréhension: affiches, dessins, textes, etc. La différenciation des productions permet à l'élève de présenter le résultat de leurs travaux de plusieurs façons.
- **Structures** : La façon de travailler en classe : en équipe, plan de travail, horaire de travail, groupes variés, etc. La différenciation des structures propose que chaque élève se trouve aussi souvent que possible regrouper dans des situations fécondes pour lui (Leclerc, Picard, & Poliquin-Verville, 2004). Gillig (2001) présente l'importance des variations structurelles dans les classes en énumérant différentes possibilités : groupe de besoin, groupe niveau-matière, groupe homogène ou groupe hétérogène. Pour cet auteur, il est nécessaire de varier les structures en classe afin de ne pas sombrer dans un excès d'homogénéité ou un excès d'hétérogénéité. Les écarts entre les élèves peuvent être amoindris par la création de différents groupes : groupe de besoins, groupe de niveau, etc. Ce choix s'effectue par l'enseignant qui

possède une bonne connaissance de ses élèves et qui voit à ne pas s'attarder uniquement sur les élèves les plus faibles.

Selon Caron (2003), c'est la prise en compte de ces différents dispositifs qui permet une différenciation authentique. Le tableau suivant présente ces dispositifs de différenciation pédagogique de manière schématisée.

Tableau 1: Les dispositifs de différenciation (adapté de Caron 2003)

| Les dispositifs de la différenciation | |
|--|--|
| DISPOSITIFS | EXEMPLES |
| Différencier les structures : déterminer les regroupements à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe | Formation de groupe de besoin, de dyade, de travail individuel |
| Différencier les processus : utiliser différents moyens pour comprendre le contenu | Un enseignant utilise différentes stratégies d'enseignement pour l'apprentissage |
| Différencier les contenus : choisir des contenus du programme en fonction des particularités des élèves | Un élève ou un groupe d'élèves peut travailler ou développer des compétences, des concepts, des habiletés et des notions différentes |
| Différencier les productions : choisir la façon de communiquer les apprentissages | Les élèves ont le choix de présenter leurs réalisations à leur convenance ou selon les propositions de l'enseignant |

Le choix de l'un ou l'autre des dispositifs dépend de l'intention pédagogique de l'enseignant fixée en fonction du programme et de différents éléments relatifs aux besoins de l'apprenant. Ce qui exige, par conséquent, une excellente connaissance de chacun des élèves de la classe et une maîtrise accrue du programme de formation, surtout en ce qui a trait à la différenciation des contenus. De plus, la formation d'une équipe-cycle encourage la consultation entre enseignants, contribue à exercer un suivi plus serré

de l'élève d'année en année et, par conséquent, permet une meilleure connaissance de l'élève.

2.4 Les moments d'une pédagogie différenciée (différencier quand?)

Même si la différenciation pédagogique doit se situer au cœur du travail de l'enseignant, «ce dernier ne peut différencier constamment » (Caron, 2003, p. 109). Il est possible de différencier avant, après et en cours d'apprentissage, mais aussi après une évaluation formative.

Différencier *avant ou au tout début* de l'apprentissage signifie, par exemple, de présenter un test diagnostique à l'apprenant. La différenciation faite à partir d'un diagnostic initial s'inscrit dans une perspective préventive : « elle offre un contexte de réussite à l'élève » (Caron, 2003, p. 109). En procédant de la sorte, l'enseignant tient compte des besoins particuliers de l'élève pour le faire progresser par la suite.

La différenciation pédagogique faite *en cours* d'apprentissage permet à l'élève et à l'enseignant, par un travail de concertation, de déterminer les stratégies d'apprentissage à privilégier. Effectuer une évaluation continue au moyen de la régulation des apprentissages réalisée parfois par l'élève et parfois par l'enseignant prend alors tout son sens. L'enseignant doit voir lui aussi à réguler ses actions éducatives en cours de route.

Différencier *après* l'apprentissage fait appel l'évaluation des apprentissages. Cela consiste à choisir le moment de l'évaluation en fonction du rythme de l'apprenant et à déterminer le mode d'évaluation à partir des particularités de l'élève. Par exemple, pour une même compétence, un enseignant peut décider d'opter pour une évaluation orale dans certains cas et une évaluation écrite dans d'autres cas, et ce, à différemment moments d'une année. Il revient tant à l'enseignant qu'à l'élève de choisir le mode et le moment de l'évaluation.

La différenciation effectuée *après une évaluation formative* contribue à revoir l'enseignement donné et à prendre conscience des apprentissages réalisés. C'est le moment de fournir des explications supplémentaires à l'élève en difficulté ou de donner

des exercices d'enrichissement à ceux qui ont plus de facilité. Il convient à cette étape de la différenciation de faire le point et d'ajuster l'enseignement à venir en fonction des données recueillies par l'évaluation.

Le tableau de la page suivante synthétise les moments de la différenciation et les précise par quelques exemples concrets.

Tableau 2: Les moments de différenciation pédagogique (adapté de Caron 2003)

| LES MOMENTS DE DIFFÉRENCIATION | |
|---------------------------------------|--|
| MOMENTS | EXEMPLES |
| Avant ou au début de l'apprentissage | Passation d'une évaluation diagnostique |
| Pendant l'apprentissage | Choix de dispositifs, de stratégies d'apprentissage Régulation des apprentissages |
| Après l'apprentissage | Choix de l'évaluation pouvant s'effectuer de concert avec l'élève |
| Après une évaluation formative | Planification d'une <i>remédiation</i> des apprentissages par différents dispositifs |

2.5 Les façons de différencier (différencier comment?)

Il existe plusieurs façons de mettre en œuvre la différenciation pédagogique, façons que Jacqueline Caron (2003) appelle *les antennes de la différenciation*. Ainsi, la différenciation peut être **intuitive** lorsqu'elle est basée sur l'expérience et sur le gros bon sens de l'enseignant. Le temps supplémentaire accordé à un élève retardataire est un exemple de différenciation intuitive. Elle est informelle et n'ouvre qu'une petite brèche à la différenciation. À l'inverse, la différenciation **planifiée** se réalise consciemment par l'enseignant au moment où ce dernier est en mesure de cerner les particularités des élèves et après un travail de régulation des apprentissages. Elle s'inscrit donc dans une démarche

de rigueur, d'écoute et de sensibilité aux difficultés que les élèves peuvent éprouver (Caron, 2003).

La différenciation peut être aussi **successive** ou **simultanée**. La première réfère à des regroupements ou à des individus autour d'un même objectif en utilisant différents outils, méthodes ou situations. Il est possible par exemple que les élèves aient recours à l'utilisation d'un dessin, ensuite de l'informatique, puis d'une communication orale ou écrite pour exploiter l'univers narratif dans une classe de français par exemple. Toutefois, si les différences à l'intérieur d'un même groupe sont davantage marquées, l'enseignant a recours à une différenciation simultanée qui permet de distribuer à chaque élève le travail qui lui convient. Pour éviter la dispersion dans la gestion des travaux, l'enseignant peut utiliser des plans de travail individuel, des contrats d'apprentissage ou des tableaux de programmation qui font l'objet d'évaluation et de régulation régulières (Caron, 2003). Ces façons de différencier sont repris par plusieurs auteurs. Par exemple, Zarkhartchouck (2001) limite d'ailleurs sa compréhension de la différenciation à ces deux modes de différenciation auxquelles ils associent les différents dispositifs qui sont décrits plus haut⁹, mais en d'autres termes. Il en va de même pour De Vecchi (2000) qui parle de «varier les méthodes (processus), les outils (productions), les structures et/ou les contenus de manière successive ou simultanée » (DeVecchi, 2000, p. 182).

Il existe aussi d'autres façons de tenir compte des différences par une différenciation **mécanique** et une différenciation **régulatrice**. La première exige une excellente connaissance des élèves pour lesquels l'enseignant structure préalablement une série d'exercices pour les faire progresser. Cette forme de différenciation est difficile à gérer et son côté mécanique peut nuire à l'aspect polyvalent de la différenciation. À l'inverse, la différenciation régulatrice est plus ouverte et laisse place à plus de spontanéité de l'enseignant. En effet, cette forme de différenciation permet de réagir au fur et à mesure à partir d'observations issues des particularités de l'apprenant et d'intervenir efficacement avec l'élève sur les apprentissages réalisés en classe.

⁹ Voir les dispositifs de différenciation (quoi) au point 2.3 du présent chapitre.

Enfin, la différenciation peut se réaliser à **l'intérieur** et à **l'extérieur** de la classe. En fait, elle se déroule surtout à l'intérieur de la classe si l'enseignant ne travaille qu'une seule année auprès d'un même groupe. Toutefois, la structure par cycle peut ouvrir les portes à une gestion interclasses où les groupes sont formés à partir de besoins, d'intérêts, de talents, etc.

Toujours selon Jacqueline Caron, sans les *antennes-mères* associées à une différenciation authentique (variation des dispositifs décrits plus haut), planifiée et régulatrice, la différenciation pédagogique ne peut être efficace. La figure suivante illustre justement les façons de différencier à partir des antennes-mères dont fait part Caron (2003).

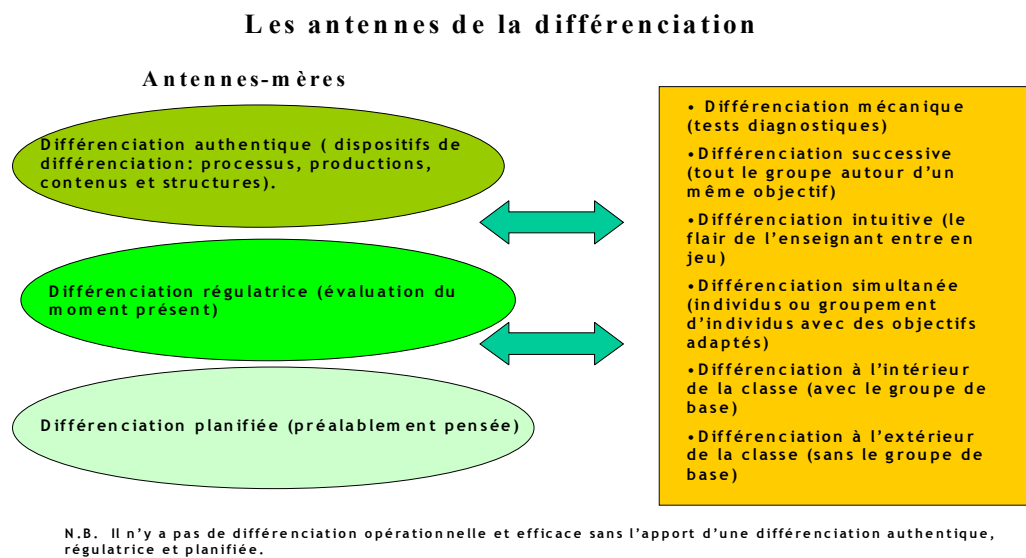


Figure 2: La différenciation pédagogique et les antennes-mères (adapté de Caron, 2003)

Tous ces éléments conceptuels inhérents aux façons de différencier amènent aussi à comprendre qu'une pratique de différenciation pédagogique favorise l'actualisation d'une pratique de *l'accompagnement* et de *régulation*, mentionnées dans le programme de formation du premier cycle du secondaire. De plus, une pédagogie différenciée commande une organisation scolaire qui encourage une concertation entre les enseignants et tous les acteurs scolaires afin qu'ils puissent identifier, de concert, les meilleurs éléments d'apprentissage et d'évaluation menant à la réussite de chaque élève. Une pratique de *collégialité* telle que stipulée dans le programme rejoint aussi cet aspect d'une pédagogie différenciée.

Ainsi, tel que vu dans le chapitre précédent, bien que ces éléments de la pratique soient présentés de manière distincte dans le programme de formation, ils font partie intégrante de la différenciation pédagogique. Par souci de clarté, le tableau suivant permet une récapitulation des principaux concepts inhérents aux façons de différencier.

Tableau 3: Les façons de différencier (adapté de Caron, 2003)

| LE FAÇONS DE DIFFÉRENCIER | |
|---|---|
| COMMENT DIFFÉRENCIER | EXEMPLES |
| Différenciation intuitive : sans une prise de conscience de la différenciation. | Réduction ou allongement spontané de la longueur d'une tâche. Changement naturel d'une procédure déjà établie pour encourager ou stimuler un élève ou un groupe d'élèves. |
| Différenciation planifiée : réalisation consciente de la différenciation | Organisation physique de la classe en vue de la différenciation Plan de travail organisé pour différencier Variation de dispositifs de différenciation |
| Différenciation successive : tâche collective variée autour d'un objectif commun | Utilisation successive de diverses méthodes, divers supports, différentes situations et démarches d'apprentissage autour d'un même objet pour que chacun ait un maximum de chance de trouver une méthode qui lui convient |
| Différenciation simultanée : tâche et objectifs adaptés à chaque élève. Les dispositifs varient | Utilisation de différents outils, méthodes ou support définis et adaptés à chacun d'eux. Souvent après une évaluation formative |
| Différenciation mécanique : très structurée et préalablement programmée à partir d'évaluations diagnostiques | Utilisation de tests diagnostiques pour une planification serrée et encadrée des élèves Formation de groupes de besoins en fonction d'une évaluation diagnostique |
| Différenciation régulatrice : prise en compte du moment présent en gardant en mémoire que ce qui a été prévu peut être modifié | Par exemple, au cours d'une même période : 1. Variation du temps de travail pour certains 2. Travail intermédiaire pour d'autres |
| Différenciation à l'intérieur de la classe : le groupe de base est sollicité | L'enseignant décide seul des éléments de différenciation |
| Différenciation à l'extérieur de la classe : L'enseignant n'est plus le seul intervenant | Gestion interclasse |

Il faut mentionner que ces concepts sont inter reliés et peuvent donc parfois s'entrecouper. En effet, il est possible de réaliser à la fois une différenciation mécanique et planifiée. « En fait, la différenciation mécanique est toujours planifiée, mais l'inverse n'est pas vrai » (Caron, 2003, p. 92). De plus, une différenciation planifiée peut comporter certains aspects intuitifs lorsqu'elle est réalisée dans un contexte de différenciation régulatrice qui nécessite une intervention adaptée dans l'action.

2.6 Le choix de différencier l'enseignement (différencier pourquoi?)

La société pluriethnique qui caractérise de plus en plus les écoles ainsi que la variété des cultures oblige la prise en compte des différences. En effet, différencier les interventions semble être une voie incontournable pour répondre aux besoins variés des différents élèves qui composent les classes (Leclerc et *al.*, 2004). D'ailleurs, cela ne relève pas du hasard si le programme de formation du premier cycle du secondaire considère la pratique de différenciation pédagogique dans sa visée de réussite pour tous.

En fait, ce qui lie le programme de formation de l'école québécoise et la différenciation pédagogique, c'est que cette dernière veut rompre avec « l'indifférence aux différences et favoriser les défavorisés, de manière active, explicite et légitime, au nom de l'égalité des chances » (Perrenoud, 2005). Conséquemment, différencier un enseignement incite l'école et les enseignants à opter pour une pédagogie qui tient compte des différences individuelles, sans pour autant exercer un enseignement individualisé. Pour différencier, il convient donc d'optimiser les situations d'apprentissage et les tâches proposées aux élèves, de façon à « permettre à chacun et à chacune d'emprunter le parcours qui correspond le mieux à ses goûts, à ses aspirations et à ses potentialités » (Barry, 2004, p. 20). Selon Caron (2003), il n'y a pas vraiment d'apprentissage que « si l'apprentissage est accessible à l'élève, si l'élève est motivé à apprendre et ce dernier est efficace dans l'appropriation de son apprentissage » (Caron, 2003, p. 103). Tous ces éléments axés sur le respect des besoins des élèves et sur la valorisation de leur apprentissage laissent envisager que le choix de différencier est une réponse à ce vœu de réussite, tel que stipulé dans les finalités de l'éducation.

Reste que la différenciation pédagogique, c'est de la «haute voltige pour des enseignants de haut calibre » (Bolduc & Van Neste, 2002, p. 26). En effet, elle n'est pas une méthode que l'on maîtrisera du premier coup après quelques explications. Elle ne peut donc pas se limiter à une simple description comme celle présentée dans le programme de formation du premier cycle du secondaire pour s'inscrire automatiquement dans la pratique. Elle exige d'abord que l'enseignant vainque des peurs légitimes: «perdre le contrôle, perdre ses certitudes, travailler avec l'imprévu, trouver du temps, manquer d'idées » (Bolduc & Van Neste, 2002, p. 27). Il doit ensuite « accepter de sauter dans le vide et faire le deuil des routines sécurisantes, le deuil de l'approche uniforme si simple »(Bolduc & Van Neste, 2002, p. 26). C'est un long processus qui réfère à des savoirs complexes et qui exige de la patience et de la rigueur. D'ailleurs, dans une conférence présentée aux membres de l'AQUETA, Caron (2008) mentionne qu'il faut compter au moins trois ans pour différencier efficacement. D'ailleurs pour certains auteurs comme (Perrenoud, 2005), la différenciation pédagogique se doit donc d'être démystifiée par les enseignants pour qu'elle agisse sur la réussite du plus grand nombre et il serait absurde de leur demander de différencier en classe sans leur offrir une formation, des outils, des locaux adaptés, des possibilités de coopérer et des conditions de travail convenables.

Il existe aussi plusieurs réactions découlant du choix de différencier. En fait, si certains y adhèrent spontanément comme une solution à l'échec scolaire, Zakhartchouk (2001) expose deux principales réactions ne facilitant pas cette adhésion:

- Ou on décrète que tout cela est irréaliste, impossible à mettre en œuvre étant donné les moyens existants, etc.
- Ou au contraire, on conteste la nouveauté de ce qui est proposé...*Rien de nouveau sous le soleil!* (Zakhartchouck, 2001, p. 45).

Bien que contradictoires, il semble que ces dernières affirmations comportent une certaine part de vérité. En effet, le peu de structures mises en place, le manque de moyens dans les établissements ainsi que la formation déficiente des enseignants peuvent faire obstacle à une pédagogie différenciée. Mais est-ce que cela l'empêche? Il est vrai aussi qu'au quotidien, certaines pratiques encouragent la prise en compte des différences de l'apprenant. Mais s'agit-il pour autant d'une différenciation pédagogique authentique?

Il existe donc autant de bonnes raisons de choisir de faire de la différenciation pédagogique que de choisir de ne pas le faire. À la lumière de ce qui a été énoncé précédemment, ce qui semble faire obstacle à la différenciation pédagogique relève davantage des différentes interprétations liées à sa complexité théorique et aux difficultés de sa mise en pratique en classe. Pas étonnant d'ailleurs, que dans son ouvrage, Zarhartchouk (2001) tente de répondre aux principaux arguments lancés par ses opposants afin de mettre en lumière les fondements de cette pratique pour le moins controversée. Malgré les divergences, le choix de différencier est présent chez plusieurs enseignants par souci de répondre aux besoins variés de leurs élèves et pour répondre à ce vœu de réussite du plus grand nombre.

De fait, pour clore ce chapitre, il convient alors de reprendre les principaux points relatifs à la différenciation pédagogique en présentant ce qu'elle est et ce qu'elle n'est pas. Ceci dans le but d'éviter les erreurs interprétatives et d'éclaircir, en autant que cela soit possible, le flou qui lui est associée:

Tableau 4: La différenciation pédagogique : ce qu'elle est et ce qu'elle n'est pas

| LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE | |
|--|--|
| CE QUE C'EST | CE QUE CE N'EST PAS |
| Une façon de penser l'enseignement et d'appréhender les différences; la différenciation pédagogique est un moyen | Une finalité ou une doctrine; elle ne fournit ni méthodes ni solutions toutes faites (Caron, 2003, p. 81) |
| Une dimension de toutes pédagogies | Une pédagogie de plus à ajouter au catalogue des approches didactiques disponibles (Caron, 2003, p. 81) |
| Une conséquence de l'évolution des pratiques pédagogiques | Une nouvelle mode en matière de pédagogie |
| Un souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité...(Meirieu, 1987) | Un enseignement individualisé |
| Une façon d'ajuster sa pratique en fonction des particularités des élèves d'un groupe-classe | Du soutien à l'élève |
| Un respect des rythmes ou des styles d'apprentissage chaque fois que cela est possible (Caron, 2003, p. 81) | Un respect des rythmes d'apprentissage ou des styles d'apprentissage à chaque instant (Caron, 2003, p. 81) |
| Une façon de conduire l'élève aussi haut et aussi loin qu'il peut aller ou accéder (Caron, 2003, p. 80) | Un nivellement par le bas |
| Une entreprise complexe qui se réalise à long terme et qui relève d'un pragmatisme éclairé | Une recette facile et miraculeuse à la réussite |
| Une préoccupation qui permet de croire qu'il existe une variété de moyens pouvant faciliter l'apprentissage | Une fatalité |

Ceci dit, ce chapitre a voulu mettre en lumière la documentation portant sur la différenciation pédagogique. Ces écrits abordent la différenciation pédagogique comme étant d'abord une préoccupation qui concerne toutes les méthodes. Cependant, pour ne

pas rester qu'un élément théorique et conceptuel, elle doit être mise en œuvre par les enseignants en classe. Dès lors, il est possible de parler de pratique de différenciation pédagogique. Le chapitre suivant traite justement des façons d'aborder les pratiques enseignantes afin de mettre en lumière comment la pratique de différenciation sera étudiée ici.

3 La pratique et le travail des enseignants

Tel que décrit au cours des chapitres précédents, pour atteindre son défi de réussite du plus grand nombre, le programme de formation du premier cycle du secondaire met l'accent, entre autres, sur le renouvellement des pratiques enseignantes dont l'une consiste à différencier l'enseignement. La pratique de différenciation pédagogique nécessite le développement de compétences complexes qui transforment les façons de *faire* et de *penser* l'enseignement. Elle correspond davantage à un paradigme davantage centré sur l'apprentissage.

Ceci étant dit, de manière générale, comment les écrits scientifiques ont-ils abordé l'étude des pratiques enseignantes? Pourquoi étudier les pratiques en enseignement? Comment ces études peuvent-elles servir d'assises théoriques pour réaliser le présent travail qui veut comprendre l'intégration et la mise en œuvre d'une pratique de différenciation pédagogique chez les enseignants du premier cycle du secondaire?

En tentant de répondre à ces questions, ce chapitre veut mettre en lumière différentes définitions liées aux pratiques enseignantes. Il présente aussi les façons d'aborder et d'étudier les pratiques dont l'une consiste à examiner le travail des enseignants au quotidien.

3.1 Pratique enseignante : définition

D'après le dictionnaire Larousse (2005), le mot *pratique* est défini comme une application, une mise en œuvre des règles et des principes d'une science ou d'une technique ou comme une connaissance acquise par l'expérience, par une habitude approfondie de quelque chose. On parle aussi de *pratiques* (souvent pluriel) comme d'un comportement habituel ou une façon d'agir. D'un point de vue plus philosophique, le terme *pratique* est décrit comme une activité concrète, historiquement déterminée, des hommes. Il existe donc plusieurs sens au mot selon les champs d'intérêt qu'on lui prête.

Toutefois, il ressort de l'union de ces éléments sémantiques que la *pratique* est une activité humaine qui suppose des connaissances et des « *agirs* » guidés par l'expérience.

Cette définition rejoint en quelque sorte celles de Altet (2007). Pour cette auteure, la pratique enseignante s'articule autour de :

- La manière de faire singulière d'une personne, sa façon propre d'exécuter l'activité d'enseignement ;
- La pratique reconnaît à la fois des actions, des gestes, des procédures, mais aussi des choix, des stratégies, des décisions, des fins, des buts et les normes du groupe professionnel;
- Des processus (Altet, 2007).

Selon, Marcel (2002), le terme *pratique* est confus. Somme toute, il est possible de mieux comprendre ce que l'on entend par pratique enseignante en observant en quoi consiste l'étude sur la question et leur apport enseignement. En effet, chacune des façons d'étudier les pratiques enseignantes fournit un regard différent et « c'est bien la confrontation de ce que ces regards qui présentent un intérêt pour les pratiques » (Bru, 2002, p. 71).

3.2 L'étude des pratiques enseignantes et ses visées

Même s'il semble difficile d'établir clairement ce qu'on entend par *pratique enseignante*, cet aspect de la recherche en éducation est considérablement exploité dans la littérature. Cet intérêt grandissant pour les pratiques, tant en formation qu'en recherche, s'accompagne aussi d'une certaine confusion. Ainsi, les termes d'action, d'activité(s), de pratique(s), de tâche, etc., sont parfois utilisés comme des synonymes, parfois distingués, mais sans que ces distinctions ne rencontrent un véritable consensus (Marcel, Orly, Rothier-Bautzer, & Sonntag, 2002, p. 136). De plus, il faut aussi mentionner que beaucoup de travaux consacrés à la description des pratiques enseignantes relèvent d'un empirisme théoriquement éclairé, mais la diversité des références théoriques est telle, qu'il est difficile d'identifier de façon explicite les théories établies ou en construction (CREFI, 2007).

Il existe trois visées principales et importantes à la recherche sur les pratiques: 1. Une visée de formation. 2. Une visée de transformation et d'évolution des pratiques. 3. une visée de production de connaissances sur les pratiques. Ces visées qui sous-tendent l'intérêt de l'étude des pratiques enseignantes sont complexes à repérer dans les dispositifs d'analyse présentés (Marcel et *al.*, 2002). Parfois, elles se regroupent, parfois elles se combinent et parfois encore l'une ou l'autre est exclusive. L'étude des pratiques enseignantes est donc un domaine vaste qui contribue considérablement à l'avancement de la recherche en enseignement même si ce domaine de recherche est complexe à définir et à situer.

Nonobstant cet aspect pour le moins nébuleux associé au terme, mais aussi à l'étude des pratiques et à ses visées, les écrits permettent d'avancer que les pratiques enseignantes englobent les termes d'actions, d'activités, de tâche, et même de travail, etc. Autrement dit, lorsqu'on étudie l'action, l'activité ou le travail des enseignants, on pose nécessairement un regard sur leur pratique.

À ce sujet, inspirés des traditions de recherches sociologiques, les travaux de Tardif et Lessard (1999) abordent eux aussi la pratique par l'analyse du travail interactif des enseignants au quotidien. Pour eux, le travail des enseignants est trop souvent oublié par les différentes études portant sur l'enseignement.

Et pourtant, au même titre que les industries, les banques ou un service public quelconque, l'école repose sur le travail accompli par les principaux agents, sur leurs connaissances professionnelles, sur certaines ressources matérielles et symboliques en fonction des contraintes et des buts particuliers (Tardif et Lessard, 1999, p. 12).

Ainsi, selon ces auteurs, étudier la pratique sous l'angle du travail, c'est tenir compte de l'ensemble des particularités de la profession et des transformations de la société qui agissent sur le travail journalier des enseignants, mais c'est aussi mettre en lumière les traits caractéristiques de la profession et apporter une vision d'ensemble de la pratique. Puisque le présent projet de recherche veut comprendre comment s'exercent l'intégration et la mise en œuvre de la pratique de différenciation et puisque *intégrer* signifie: *faire entrer dans un ensemble plus vaste; incorporer, inclure* (Larousse, 2002, p. 552), cette vision d'ensemble assure un regard complet sur la façon d'*intégrer* la pratique de différenciation pédagogique. Ce faisant, il est possible d'éviter les abstractions faites

dans les autres champs d'études sur les pratiques (la pédagogie, la didactique, la cognition) (Tardif et Lessard, 1999).

Ainsi, tout comme les travaux de Tardif et Lessard (1999), cette recherche veut mettre en évidence la nature complexe de la pratique de différenciation pédagogique par l'analyse du travail de l'enseignant. Elle veut comprendre et analyser cette activité en tenant compte de l'aspect objectif (normes, programmes, horaires, etc.) et subjectif (interactions entre enseignants et élèves, personnalité des individus, croyances, imprévus, etc.). Il convient alors de regarder en quoi consiste l'étude du travail des enseignants de manière plus précise.

3.3 L'étude du travail des enseignants

Ce qui caractérise principalement le travail de l'enseignant c'est sa complexité. Cependant, il semble que l'étude du travail des enseignants se distribue ordinairement selon deux pôles appelés *travail codifié* et *travail flou* (Tardif et Lessard, 1999, p. 28).

3.3.1 Un travail codifié

Tous les éléments faisant appel aux aspects organisés relevant d'une structure établie et routinière correspondent au *travail codifié* mis en œuvre par les enseignants. Les buts institutionnels, les règles syndicales, les routines, les traditions scolaires et les programmes de formation font partie de l'aspect formel et organisé de l'enseignement. Vu sous cet angle, l'enseignement apparaît comme une activité instrumentale fortement contrôlée et formalisée (Tardif et Lessard, 1999).

Étudier le travail de l'enseignant uniquement sous cet angle normatif et structuré limite l'activité enseignante à l'application de règles et réduit sa tâche au respect et à la transmission de ces prescriptions. Cela veut dire, par exemple, que le *travail codifié* «pur» place l'enseignant dans un contexte où il transmet à la lettre le programme de formation sans tenir compte de certains éléments liés au contexte de travail (caractéristiques des élèves et du milieu, les imprévus, les conditions de travail, etc.). Ne tenir compte que de cet aspect codifié cache les informations que procure le contexte «réel» de la pratique.

3.3.2 Un travail flou

L'activité enseignante comporte, par ailleurs, des éléments imprévisibles et variés qui complexifient la tâche d'enseignement. Ainsi, les particularités du milieu, l'organisation scolaire, les caractéristiques individuelles et collectives des élèves, la diversification de la tâche et même l'individualité de l'enseignant agissent sur son travail. Par exemple, ce qui paraît aller de soi dans un milieu ou une classe peut ne pas fonctionner dans un autre. Qui plus est, ce qui fonctionne une journée peut ne pas fonctionner le lendemain. C'est l'aspect difficilement généralisable et contrôlable du travail de l'enseignant qui le rend flou. En définitive, enseigner:

C'est œuvrer au sein d'un environnement complexe, multivarié, impossible à contrôler entièrement, car il s'y produit simultanément plusieurs choses à différents niveaux de réalité: physique, biologique, psychologique, symbolique, individuel, social, etc. On ne peut jamais parfaitement contrôler une classe dans la mesure où l'interaction en cours avec les élèves est porteuse d'événements et d'intention qui rejaillissent sur l'activité elle-même (Tardif et Lessard, 1999, p. 31).

3.3.3 Un travail composite

Il faut donc étudier le travail de l'enseignant en tenant compte de ses aspects codifiés et flous. Tardif et Lessard (1999) parlent ainsi de l'enseignement comme d'une réalité *composite* qui comporte des aspects formels et informels. Pour ces auteurs, le travail de l'enseignant engendre une pratique contrôlée et autonome, déterminée et contingente. Par conséquent, « il est absolument nécessaire de l'étudier sous ce double point de vue si on veut comprendre la nature particulière de cette activité » (Tardif et Lessard, 1999, p. 33).

Conséquemment, l'intégration et la mise en œuvre d'une pratique de différenciation telles que suggérées dans le programme de formation ne peuvent être étudiées sans tenir compte de la nature complexe et composite de leur travail. Ainsi, pour comprendre comment les enseignants intègrent et mettent en œuvre une pratique de différenciation pédagogique, il convient d'étudier la question à partir du travail composite des enseignants. D'ailleurs, Tardif et Lessard (1999) abordent cet aspect composite lorsqu'ils traitent du *travail curriculaire* des enseignants.

3.4 Le travail curriculaire

Le *travail curriculaire* réfère aux buts de l'école. De manière plus précise, ces buts s'actualisent surtout par les programmes de formation qui constituent les principaux cadres de travail. Sans ces programmes, les buts de l'école perdent de leur unité et l'atteinte des standards nationaux est plutôt vaine. À ce titre, ils font partie intégrante du mandat des enseignants, car enseigner dans une école, c'est forcément suivre un programme et tenter de réaliser ses objectifs (Tardif, 2000) (Tardif et Lessard, 1999). Les travaux de Tardif et Lessard (1999) permettent de dégager ce constat :

Les enseignants n'appliquent ni ne suivent mécaniquement les programmes scolaires; au contraire, ils se les approprient et les transforment en fonction des contraintes situationnelles qu'ils rencontrent, de leur expérience antérieure, ainsi que de diverses autres conditions, telle que leur compréhension de la matière, leur interprétation des besoins des élèves, les ressources disponibles, l'évolution du groupe, leurs préférences, leurs valeurs, etc.» (Tardif et Lessard, 1999, p. 259).

Par conséquent, voici comment Tardif et Lessard (1999) définissent le travail curriculaire au regard des programmes de formation. Le travail curriculaire est:

Un continuel va-et-vient entre les exigences des programmes et les contraintes de la réalité du métier. Ce va-et-vient suppose de leur part une interprétation hiérarchisée des programmes, c'est-à-dire une interprétation qui retient les éléments considérés comme importants ou nécessaires pour les élèves et l'évaluation scolaire» (Tardif et Lessard, 1999, p. 252).

Au regard de leurs études sur les trois phases de l'enseignement: la planification de l'enseignement (phase préactive), l'enseignement proprement dit (phase active) et l'évaluation de l'enseignement (phase postactive), trois facteurs régissent « le travail curriculaire »:

- Les **facteurs personnels** : le travail de transformation des programmes s'effectue à partir de l'expérience des enseignants, de leurs connaissances des programmes, de leur personnalité, etc.
- Les **facteurs internes** à la situation d'enseignement: les enseignants adaptent les programmes en fonction du temps disponible, de l'intérêt des élèves, de la nature et des changements de programmes, des événements imprévisibles, du matériel, des ressources mises à leur disposition, etc.

- Les **facteurs externes** à la situation d'enseignement: l'adaptation des programmes se réalise en fonction l'évolution des clientèles scolaires, du milieu social de l'école, des parents, de la collaboration avec les autres enseignants, de la formation en cours de carrière, des changements sociaux, etc.

Ces trois facteurs, détaillés dans le tableau suivant, rejoignent en quelque sortes les axes de la *pratique contextualisée* telle que décrite plus récemment par Bru (2002), lorsqu'il réfère à la contextualisation externe, temporelle et interne à la pratique. Ils rendent compte de l'aspect complexe du *travail curriculaire* des enseignants.

Tableau 5: Les facteurs régissant le *travail curriculaire* des enseignants par Tardif et Lessard, 1999

| Facteurs contribuant à la transformation des objectifs du programme en vue de leur contexte du travail quotidien | Exemples d'adaptations et de transformations curriculaires dans le cours du travail enseignant |
|--|---|
| FACTEURS PERSONNELS | |
| L'expérience des enseignants | Adaptation, flexibilité et souplesse vis-à-vis du programme en fonction des contraintes temporelles et situationnelles de l'action Meilleure gestion du temps. Approche moins rigide et moins stressante de la planification au regard de l'action. Conception plus réaliste vis-à-vis des exigences du programme : il est impossible à couvrir entièrement, il faut apprendre à faire des choix Plus grande habileté à superviser, dans l'action, les enchaînements et les transitions d'activités |
| Sa connaissance des programmes | Distinction entre l'essentiel et l'accessoire dans le programme. Envisage le programme pour l'année et l'adapte en fonction des jours de la semaine |
| Sa connaissance des autres degrés d'enseignement | Permet de faire des liens entre les matières enseignées |
| Personnalité de l'enseignant | Met sur pied des projets spéciaux, des stratégies pédagogiques d'apprentissage de la matière selon ses intérêts, ses connaissances et le plaisir retiré : l'enseignant « colle » le programme à ce qu'il aime faire |
| FACTEURS INTERNES À LA SITUATION D'ENSEIGNEMENT | |
| Le temps disponible | Nécessité d'un ajustement continu entre le minutage des programmes, le temps réel des leçons et le temps d'apprentissage de chacun des élèves. Entraîne des choix conduisant à une réorganisation du programme officiel tout en le couvrant entièrement |
| L'intérêt des élèves | Oblige les enseignants à des changements à pied levé : nécessité de doser l'apprentissage, par exemple en alternant les leçons difficiles et les repos |
| Nature du programme | Les programmes sont lourds et chargés. Ils obligent les enseignants à les adapter, c'est-à-dire à sélectionner certains objectifs qu'ils considèrent importants |
| Changements dans les programmes | Appellent un nouvel apprentissage de la part des enseignants et un réarrangement des routines antérieures. |
| Les événements imprévus | Brisent les routines et exigent des enseignants des capacités d'improvisation. Ils doivent les utiliser à leur avantage |
| Le matériel et les ressources disponibles | Problème important pour les enseignants, qui doivent transformer et adapter les exigences des programmes en fonction des ressources plutôt rares et du manque de soutien pédagogique |
| FACTEURS EXTERNES À LA SITUATION D'ENSEIGNEMENT | |
| Évolution des clientèles | Les élèves changent avec le temps et les années, avec l'évolution de la société. L'enseignant doit s'adapter à ses changements |
| Milieu social de l'école | Adaptation, selon les quartiers, des attentes et des exigences des enseignants envers les élèves et les standards de l'apprentissage |
| Parents | Les parents exercent une pression sur les enseignants, notamment au regard des matières à privilégier mais aussi pour leurs propres enfants |
| Collaboration et entraide avec d'autres enseignants | Peuvent être la source des nouvelles stratégies pédagogiques et de nouvelles façons d'aborder les programmes |
| Formation en cours de carrière | Peut amener à l'introduction de nouvelles stratégies d'enseignement |
| Changements sociaux | Des phénomènes sociaux, comme l'appauvrissement de certaines couches de population, l'éclatement des familles traditionnelles, alourdissent les activités d'enseignement |

Ainsi, le *travail curriculaire* des enseignants est régi par les trois facteurs décrits plus haut. Par conséquent, les programmes de formation ne sont jamais appliqués à la lettre. Ils sont transformés et adaptés par les enseignants au regard de certains aspects personnels et par des éléments internes et externes à leur tâche d'enseignement. En effet, « les enseignants adaptent et transforment les programmes pour tenir compte de la réalité de leur travail quotidien avec les élèves » (Borges et Lessard, 2008). Il ne faut donc pas s'attendre à voir les mêmes éléments entre ce qui est attendu dans les programmes et ce qui est possible de réaliser en pratique. Par conséquent, l'étude du *travail curriculaire*, tel que décrit par Tardif et Lessard (1999), permet de mettre en perspective le travail prescrit et le travail effectif des enseignants en contexte réel. En clair, ce *travail curriculaire*, caractérisé par un va-et-vient continu entre les aspects *codifiés* et *flous* de la réalité du métier, montre aussi l'aspect *composite* de la nature du travail de l'enseignant.

Reste à voir comment situer la pratique de différenciation telle que décrite dans le programme de formation du premier cycle du secondaire au regard de cet aspect *composite* du travail de l'enseignant. Il est possible justement de voir comment cela se traduit plus précisément à l'intérieur des deux prochaines figures.

Le travail de transformation du programme de formation du premier cycle du secondaire

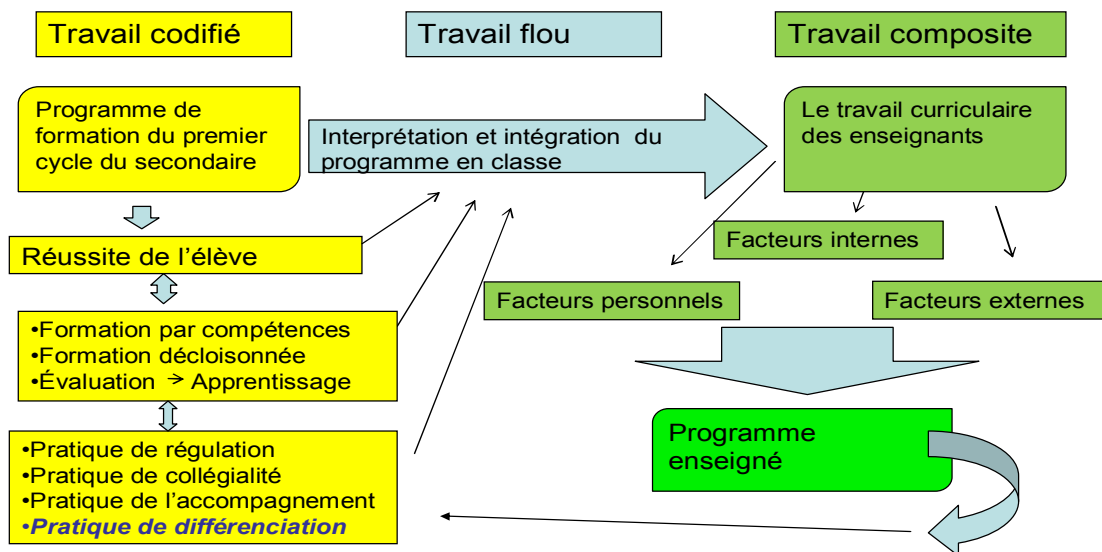


Figure 3: Le *travail curriculaire*, le programme de formation du premier cycle du secondaire et la pratique de différenciation

En fait, les visées, les orientations et les pratiques suggérées par le programme de formation représentent quelques aspects formels du travail des enseignants. Ce que Tardif et Lessard (1999) appellent le *travail codifié* dont fait partie la différenciation pédagogique telle que décrite dans le programme du premier cycle du secondaire. Tous les aspects informels du travail enseignant correspondent aux imprévus, aux ambiguïtés, aux grandes diversités de tâches et surtout à la nature individuelle et humaine de son objet. «Ayant affaire à des individus, les enseignants sont confrontés à l'irréductibilité de l'individuel par rapport aux règles générales, aux schémas globaux, aux routines collectives» (Tardif et Lessard, 1999, p. 31).

Ainsi, l'intégration de la différenciation pédagogique dans la pratique est associée à ce que ces auteurs appellent le *travail flu*. En effet, la qualité et la pertinence des formations reçues, les particularités des élèves et du milieu, la personnalité de l'enseignant, etc., agissent sur la façon dont les enseignants vont intégrer cette pratique

dans leur travail quotidien. Par ailleurs, puisqu'il faut considérer ces aspects formels et informels lors de l'étude du travail enseignant, le travail curriculaire en est un *composite*. En effet, ce travail d'adaptation et de transformation de programme se réalise par l'aspect formel du programme et l'aspect informel de la pratique. Les conséquences de ce *travail curriculaire* amènent nécessairement à penser qu'il existe un programme *prescrit* et un programme *enseigné*, ce dernier étant intégré à la pratique. Il est nécessaire de préciser ici que bien que la différenciation pédagogique soit davantage une pratique *suggérée* que *prescrite* par le programme de formation du premier cycle du secondaire, elle fait tout de même partie des éléments codifiés du curriculum. Par conséquent, il existe donc une pratique de différenciation pédagogique *suggérée* dans les programmes de formation et une pratique de différenciation *composite* qui est transformée par les enseignants dans leur travail quotidien. Voici en quoi consiste cette idée de manière schématisée:

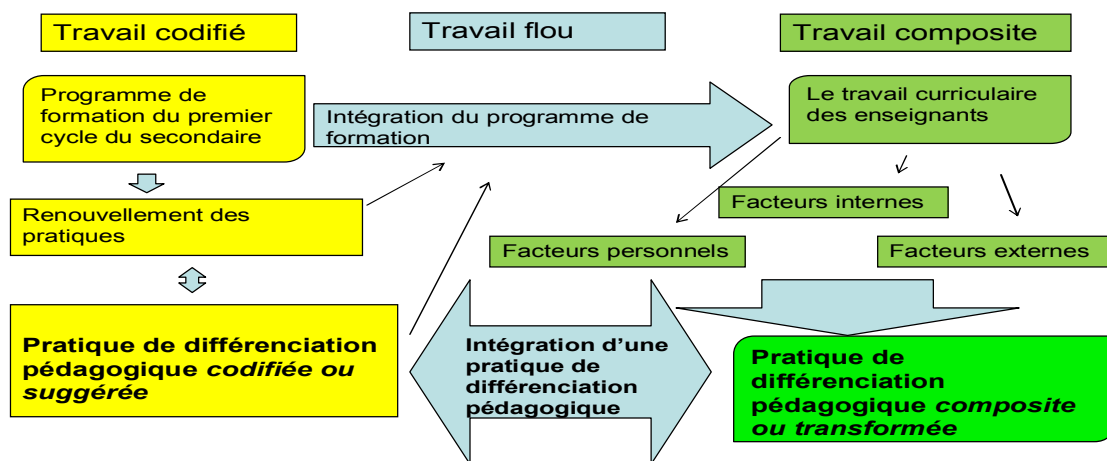


Figure 4: La pratique de différenciation pédagogique *composite* ou *transformée* par le *travail curriculaire*

Inspirée des travaux de Tardif et Lessard (1999), cette figure veut montrer que l'enseignant, dans son travail, n'intègre pas une pratique de différenciation pédagogique

d'un point de vue strictement codifié ou théorique. Les facteurs personnels, internes et externes à la tâche d'enseignement influencent sa pratique.

Étudier la pratique de différenciation pédagogique au regard du *travail curriculaire* coïncide donc avec la question posée qui s'attarde sur les processus d'intégration et de mise en œuvre de la différenciation pédagogique effectués par les enseignants dans leur pratique quotidienne. Le présent travail veut donc examiner l'aspect flou du travail des enseignants à la lumière du travail codifié afin de rendre compte d'une pratique différenciation pédagogique transformée ou adaptée par les enseignants par le biais des facteurs qui régissent le *travail curriculaire*.

Ceci dit, deux éléments théoriques importants ressortent des propos énoncés jusqu'à maintenant: la **différenciation pédagogique** et le **travail curriculaire**. Le premier réfère à l'objet d'étude: la pratique de différenciation pédagogique. Le second présente la façon d'étudier la pratique de différenciation pédagogique. En fait, la prise en compte du *travail curriculaire* détermine la manière d'étudier la pratique de différenciation pédagogique dans le présent travail. En effet, examiner cette pratique sous l'angle du travail permet de considérer son aspect composite.

Ceci étant énoncé, c'est donc à partir du *travail curriculaire* des enseignants et des facteurs qui le régissent (facteurs personnels, facteurs internes et externes à la tâche d'enseignement) que la pratique de différenciation sera étudiée ici. Le prochain chapitre présente la méthodologie employée pour y arriver.

4 La méthodologie

Ce chapitre rappelle d'abord les éléments conceptuels retenus lors de la recension des écrits en vue d'identifier les buts de la recherche. Il délimite, par la suite, les moyens utilisés pour répondre à la question et aux objectifs de recherche. Il expose aussi le type de recherche, la démarche et les outils de la collecte de données ainsi que la méthode privilégiée pour procéder à l'analyse des données.

4.1 Le cadre conceptuel

Le moment est venu de présenter les principaux concepts retenus; mais auparavant, par souci de clarté, il convient de revenir sur certains aspects du travail effectué jusqu'ici.

Les parties antérieures du projet montrent que la différenciation pédagogique s'inscrit dans un processus évolutif marqué dans les programmes de formation de l'école québécoise, mais aussi dans les programmes européens et états-uniens. Cette pratique, qui en est une suggérée dans le curriculum du premier cycle du secondaire, semble difficile à définir et complexe à mettre en place, surtout au secondaire. Les écrits présentent toutefois la pertinence de celle-ci dans un contexte de diversités culturelles et de prise en compte des différentes façons d'apprendre des élèves. La recension des écrits rappelle aussi que la différenciation pédagogique fait partie des pratiques suggérées dans le programme de formation de l'école québécoise pour atteindre son but de réussite de tous. La différenciation pédagogique fait également appel à un paradigme davantage centré sur l'apprentissage qui a pour effet de transformer les pratiques. Une question de recherche est alors soulevée: comment les enseignants du premier cycle du secondaire intègrent-ils et mettent-ils en œuvre cette pratique de différenciation pédagogique? Cette question liée à la pratique enseignante en amène une autre: comment la documentation aborde-t-elle l'étude des pratiques enseignantes? Force est de constater qu'il existe autant de façons d'aborder la pratique que de la définir. Cependant, il est montré qu'étudier la pratique

sous l'angle du travail permet de l'examiner sous un aspect composite qui tient compte à la fois de l'aspect normatif et de l'aspect flou de la pratique.

De manière plus précise, l'étude du *travail curriculaire* des enseignants tient compte tant des facteurs personnels que des facteurs internes et externes à la situation d'enseignement. Par conséquent, puisque la différenciation pédagogique s'inscrit dans une démarche suggérée par le curriculum, il convient d'étudier cette pratique à partir du *travail curriculaire* des enseignants. D'autant que cette façon d'aborder la pratique sous l'angle du travail de l'enseignant permet de scruter la question dans son ensemble.

La manière d'étudier la pratique étant établie, le tableau présenté ci-bas évoque les concepts de différenciation pédagogique retenus à partir de la recension des écrits. Même s'il présente un condensé des écrits répertoriés sur la question, ce tableau reprend surtout les travaux de Caron (2003) pour deux raisons principales.

Premièrement, les travaux de Caron (2003) sont souvent utilisés par les enseignants puisqu'ils «collent» davantage à leur réalité et la terminologie leur est souvent plus accessible. Puisque que cette recherche veut comprendre comment la pratique de différenciation pédagogique est intégrée et mise en œuvre par les enseignants, les concepts retenus risquent d'être plus accessibles lors de la collecte de données.

Deuxièmement, ces travaux font référence à plusieurs chercheurs importants ayant étudié la question de différenciation pédagogique.¹⁰ Ils permettent en quelque sorte de structurer le flou associé à cette pratique et de condenser ce qui est émis sur la question.

¹⁰ Les auteurs cités entre autres dans ses ouvrages : Philippe Perrenoud (1997), Philippe Meirieu (1992), Carol Ann Tomlinson (2003), Perraudeau (1997), André de Peretti (1992), Halina Przesmycki (1991).

Tableau 6: Les concepts issus de la recension des écrits portant sur la différenciation pédagogique

| | | | |
|---------------------------------------|---|------------------|---------------------------------------|
| CONNAISSANCE ACCRUE DES ÉLÈVES | | | |
| PRATIQUE DÉCLOISONNÉE | | | |
| PRATIQUE COLLÉGIALE | | | |
| PRATIQUE DE RÉGULATION | | | |
| Quoi? | Différencier les structures | Quand? | Avant l'apprentissage |
| | Différencier les processus | | Pendant l'apprentissage |
| | Différencier les contenus | | Après l'apprentissage |
| | Différencier les productions | | Après une évaluation formative |
| Comment? | Différenciation intuitive | Pourquoi? | Nécessité |
| | Différenciation planifiée | | Réussite-élève |
| | Différenciation régulatrice | | |
| | Différenciation mécanique | | |
| | Différenciation simultanée | | |
| | Différenciation successive | | |
| | Différenciation à l'intérieur de la classe | | |
| | Différenciation à l'extérieur de la classe | | |

Sachant aussi que cette recherche se réalise à la lumière du *travail curriculaire* des enseignants qui tient compte des facteurs personnels, internes et externes à la tâche d'enseignement, voici, les dimensions et les indicateurs retenus, détaillés dans le tableau suivant. Ils regroupent les deux éléments théoriques importants de cette étude: le *travail curriculaire* (comment aborder la recherche?) et la différenciation pédagogique (quoi analyser?).

Tableau 7: Les dimensions et les indicateurs retenus.

| TRAVAIL CURRICULAIRE ET PRATIQUE DE DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE | |
|---|--|
| DIMENSIONS | INDICATEURS |
| Facteurs personnels | <ul style="list-style-type: none"> • Nombre d'années d'expérience • Nombre d'années de pratique de différenciation pédagogique • Formation reçue • Ouverture face au renouvellement des pratiques |
| Facteurs internes à la situation d'enseignement | <ul style="list-style-type: none"> • Matière enseignée • Connaissance des élèves • Le type de différenciation choisi: dispositifs (quoi) • Les moments pour différencier (quand) • Les façons de différencier (comment) • Les raisons évoquées pour différencier (pourquoi) • Locaux • Ressources matérielles • Ressources humaines |
| Facteurs externes à la situation d'enseignement | <ul style="list-style-type: none"> • Structure équipe-cycle • Temps accordé pour la planification de la différenciation pédagogique • Possibilité de travailler en collégialité pour exercer une différenciation pédagogique • Appui du milieu |

Ce tableau s'inspire de celui de Tardif et Lessard (1999) présenté au chapitre 3 lorsqu'ils décrivent les facteurs qui régissent le *travail curriculaire*. Ces derniers sont décrits ici comme étant les dimensions explorées dans ce travail. Les indicateurs ont été choisis en fonction de ces facteurs et aussi à partir des concepts de différenciation présentés dans le tableau précédent. De manière plus précise voici comment tous ces concepts entrent en interrelation :

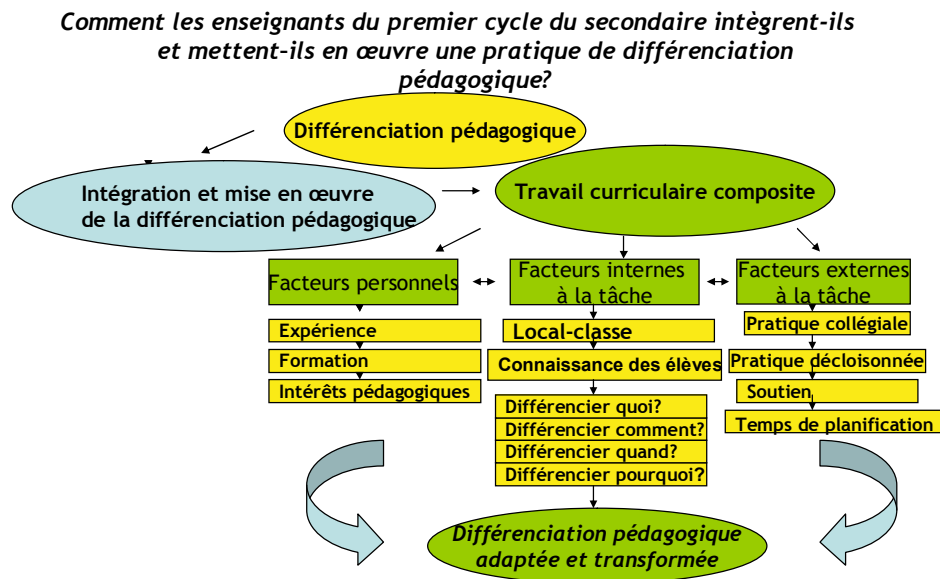


Figure 5: Schéma conceptuel de la recherche

Ce schéma présente les relations entre les variables retenues. Ainsi, tel que susmentionné, l'intégration de la pratique de différenciation pédagogique sera étudiée à partir des facteurs qui régissent le *travail curriculaire*. Cette pratique se réalise surtout en présence d'élèves à l'intérieur de la classe; c'est donc à partir des facteurs internes à la tâche d'enseignement que la différenciation pédagogique sera davantage examinée ici, tout en tenant compte aussi de certains facteurs personnels et externes à la tâche d'enseignement afin d'étudier cette pratique dans son ensemble.

Tous ces éléments liés à l'étude du *travail curriculaire* des enseignants et à la pratique de différenciation pédagogique apportent un éclairage théorique qui fixe les assises de la présente recherche. L'union des facteurs régissant le *travail curriculaire* et la pratique de différenciation pédagogique assure donc la pertinence de la présente étude et permet d'énoncer les buts de la recherche qui sont précisés au point suivant.

4.2 Les objectifs de la recherche

À la lumière des concepts répertoriés et de la question générale posée précédemment qui veut comprendre comment les enseignants du premier cycle du secondaire intègrent et mettent en œuvre la pratique de différenciation, l'objectif de la présente recherche vise à **décrire, analyser et comprendre la pratique de différenciation pédagogique à la lumière du travail curriculaire effectué par les enseignants du premier cycle du secondaire**. Il ne s'agit donc pas de vérifier si les enseignants du premier cycle du secondaire exercent une pratique de différenciation pédagogique efficace ou appropriée, mais de voir comment ils s'y prennent pour différencier dans leur travail au quotidien. Ce faisant, il devient alors possible de dégager certains éléments facilitant et limitant la différenciation pédagogique. De manière plus précise, voici donc les deux objectifs de la recherche:

1. Décrire, analyser et comprendre la pratique de différenciation pédagogique au regard des facteurs (personnels, internes et externes) qui régissent le « travail curriculaire » des enseignants du premier cycle du secondaire.
2. Décrire les conditions limitant et facilitant l'utilisation d'une pédagogie différenciée au premier cycle du secondaire.

L'atteinte de ces objectifs est pertinente, car ils correspondent aux trois visées inhérentes à l'étude des pratiques enseignantes décrites au chapitre 3 (visée de formation, visée de transformation et d'évolution des pratiques, visée de productions de connaissance sur les pratiques). En effet, il existe que très peu d'études concernant la pratique de différenciation pédagogique au secondaire. Bien peu encore ne font état de cette pratique à partir du travail de l'enseignant au quotidien. Ce travail pourra, en quelque sorte, contribuer à mieux comprendre cette pratique et apporter un éclairage supplémentaire pouvant contribuer à la formation et à une meilleure connaissance de la question.

Les objectifs étant maintenant fixés et les éléments conceptuels étant réunis, le moment est venu de considérer le type de recherche choisi et de rassembler les outils et la procédure de la collecte des données tels que décrits aux points suivants.

4.3 Le type de recherche

Comprendre comment les enseignants intègrent et mettent en œuvre une pratique de différenciation pédagogique permet l'exploration de cette pratique en tenant compte de l'ensemble des particularités de la tâche comme le préconisent les recherches exploratoires de type qualitatif. En fait, la recherche qualitative consiste à explorer un phénomène tel qu'il se présente comme le veulent les méthodes exploratoires dont elle fait partie. Elle fait référence aussi au paradigme interprétatif qui tient compte de la variabilité des comportements et de leur signification, mais aussi à des théories prescriptives qui présentent des données éthiques, normatives et praxéologiques (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 1990; Van der Maren, 1996). Ce type de recherche se définit essentiellement par le fait que les données de la recherche ne sont pas numériques (Lamoureux, 2000, p. 38). Très répandue en éducation, la recherche qualitative vise à comprendre un phénomène en se souciant du caractère singulier des situations éducatives et de l'ensemble des contextes éducatifs.

Cette approche ouverte inhérente à toute méthode exploratoire/qualitative s'avère toute désignée pour atteindre les objectifs visés par la présente recherche qui veut dresser un portrait d'un phénomène. Il faut rappeler qu'il s'agit ici de décrire, analyser de comprendre (dans le sens d'interpréter) la pratique de différenciation pédagogique. L'étude de cas, qui permet de saisir des informations exhaustives au sujet d'une situation, demeure le meilleur moyen d'examiner en détail et de façon approfondie cette pratique. Cette méthode donne un éclairage multiple et ouvre la recherche sur plusieurs sources d'informations (Lamoureux, 2000, p. 58).

À ce titre, la prise en compte des facteurs (personnels, internes et externes) régissant le *travail curriculaire* permet d'étudier la pratique de différenciation en tenant compte des particularités du travail des enseignants. Ces particularités influencent la façon avec laquelle les enseignants s'approprient les programmes et les adaptent à leur tâche effective dans leur travail au quotidien. Chaque élément issu de la collecte de données peut devenir important lors de l'analyse et l'interprétation des données. Il s'agit ici d'une démarche inductive dont la structure est malléable en fonction des données recueillies.

La découverte du phénomène se réalise donc en cours et à la fin de la recherche après avoir porté une attention particulière à toutes les variables accumulées sur le terrain. Comme le mentionne Poupart (1981), « le cadre d'analyse n'est pas fourni d'emblée: il s'élabore souvent en cours de route par le questionnement incessant des données » (Lessard-Hébert et al., 1990, p. 95). Bien qu'ici plusieurs éléments ont été répertoriés lors de la recension des écrits, le cadre d'analyse est appelé à changer en cours de route à la lumière des données recueillies. Encore faut-il recueillir des données pertinentes. La façon de collecter les données prend alors tout son sens. Le point suivant fait justement part des outils et de la procédure privilégiée pour réaliser la collecte de données.

4.4 La collecte des données

Il s'agit, à cette étape-ci du projet, d'interroger le phénomène étudié en recueillant des faits favorisant l'atteinte des objectifs fixés précédemment. Voici donc les principaux choix méthodologiques effectués dans le cadre de cette recherche.

4.4.1 Les outils

Bien que l'entretien demeure l'outil principal de la collecte de données, le questionnaire préalable à l'entrevue et l'observation du matériel et du milieu constituent aussi d'autres outils utilisés dans cette recherche. En effet, même si la place occupée par le questionnaire et l'observation est moins grande que celle occupée par l'entretien, ceux-ci demeurent des outils précieux servant à mieux comprendre la pratique de différenciation pédagogique. Les données recueillies sont donc essentiellement issues des propos d'enseignants, mais sont aussi enrichies par l'observation du milieu et la description du matériel utilisé. Idéalement, l'observation des interactions élèves-enseignants en classe auraient aussi permis d'ajouter d'autres données pertinentes à l'étude, mais certaines contraintes imprévisibles ont empêché ce type d'observation. À ce titre, la tendance actuelle en éducation favorise l'étude des pratiques enseignantes par la mise à jour des compétences incorporées à l'action enseignante en classe pour comprendre les particularités de l'enseignement, mais elle ne constitue pas la seule avenue pour comprendre leur pratique. En effet comme le mentionne Maubant (2007),

Quoique prometteur, cet objet de recherche constitue de toute évidence aussi un effet de mode tant semble se l'approprier un ensemble d'acteurs occupant des statuts et des fonctions différentes dans l'institution scolaire et plus généralement dans la société : chercheurs, cadres pédagogiques, journalistes, etc. Or, ceux et celles qui semblent le moins parler des pratiques enseignantes sont les enseignants eux-mêmes» (Maubant, 2007, p. 18).

Il faut aussi citer ici les travaux de Tardif et Lessard (1999):

On ne peut pas comprendre l'enseignement en étudiant exclusivement ce qui se passe en classe, on ne peut pas comprendre non plus la connaissance des enseignants en limitant leur travail en classe» (Tardif et Lessard, 1999, p. 362).

Pour ces auteurs qui cherchent à comprendre la nature du travail enseignant, outre les interactions avec les élèves, il existe d'autres facteurs qui influencent leur travail, comme, par exemple, l'interactivité avec d'autres agents scolaires. Dans cet esprit, pour Maubant (2007), il existe trois grandes catégories de recherches visant l'analyse des pratiques enseignantes: « des recherches s'appuyant sur l'analyse des pratiques déclarées, des recherches portant sur l'analyse d'une situation de classe et des recherches portant sur l'analyse des pratiques effectives » (Maubant, 2007, p. 19). Si cet auteur écarte les deux premières catégories qu'il juge abondamment exploitées en recherche, c'est qu'il émet l'hypothèse que la recherche portant sur les pratiques effectives permet d'approcher les réalités multidimensionnelles de l'intervention éducative.

Tel que cela a été présenté au chapitre 3, il en va de même pour le *travail curriculaire* qui est régi non seulement par les facteurs internes à la tâche d'enseignement, mais aussi par les facteurs personnels et externes à leur pratique. Comme présenté précédemment, ces facteurs servent d'appui à la présente recherche et permettent d'offrir une vue d'ensemble de la pratique. Par conséquent, comme le font Tardif et Lessard (1999) lorsqu'ils étudient les connaissances professionnelles des enseignants, la présente étude se réalisera à partir du discours, des représentations, mais aussi des activités de praticiens afin de dégager, par induction et réflexions, l'intégration et la mise en œuvre de la pratique de différenciation. Il ne s'agit donc pas uniquement d'analyser la pratique déclarée, mais d'observer la pratique dans son ensemble, telle qu'elle est, par l'aspect composite ou multidimensionnel de *travail curriculaire* en interrogeant bien sûr les enseignants, mais en observant le milieu dans lequel ils

travaillent ainsi que les ressources matérielles et humaines dont ils disposent. L'analyse du discours ne sert pas ici à dégager de nouveaux concepts en ce qui a trait à la différenciation pédagogique, mais à analyser la pratique telle qu'elle est vécue par les enseignants pour mieux la comprendre.

Ainsi, pour répondre aux objectifs de la recherche qui veut connaître, comprendre et analyser la pratique de différenciation mise en œuvre par les enseignants du premier cycle du secondaire, mais qui veut aussi en dégager les facteurs limitant et favorisant cette pratique, il convient d'interroger les enseignants par l'entremise d'un entretien du genre entrevue semi-structurée face à face. Cette façon de collecter les données permet de recueillir le témoignage verbal des personnes rencontrées (Lamoureux, 2000, p. 147). Les questions posées lors d'une entrevue semi-structurée sont surtout ouvertes et établies à partir des concepts et indicateurs formulés préalablement.

Dans le cas présent, ces questions ont été construites au regard du cadre conceptuel et du tableau 7 intégrant le travail curriculaire à la différenciation pédagogique (voir l'annexe 2 pour les questions). Elles ont tenu compte des facteurs personnels, internes et externes à la tâche d'enseignement tout en regroupant les éléments théoriques liés à une pratique de différenciation pédagogique. Ces questions ouvertes encadraient l'entrevue tout en laissant la place à la spontanéité des enseignantes interrogées. Les entrevues ont eu lieu en octobre de l'année 2009.

Les questions d'entrevue ont été regroupées dans un guide d'entrevue qui a standardisé en quelque sorte la rencontre. Ce guide d'entrevue (tel que vu à l'annexe 2) contient non seulement les questions, mais la façon de commencer, de mener et de terminer l'entrevue (Lamoureux, 2000). Par exemple, chaque interviewée a été informée du caractère confidentiel et anonyme de la recherche. De plus, ce type d'entrevue ne commandait pas de bonnes ou de mauvaises réponses. En effet, il faut rappeler que la présente étude ne veut pas vérifier les dires des participants pour porter un jugement positif ou négatif à partir des informations apportées, mais bien de saisir ces informations afin de mieux comprendre leur pratique. D'ailleurs, pour favoriser l'implication des participants, un climat de confiance et d'écoute active s'est avéré essentiel. Puisque l'avantage d'une rencontre face à face permet de déceler les malaises ou la motivation

des participants, un espace de consignation des éléments non verbaux a aussi été prévu dans le guide d'entrevue. Afin de ne pas interrompre l'interviewée et d'écouter ses propos aussi souvent que nécessaire, l'utilisation d'un appareil à enregistrement a été requise.

La durée de l'entrevue n'a pas dépassé les soixante minutes afin de stimuler la participation des enseignants pour qui le temps est souvent précieux. D'ailleurs, la passation d'un court questionnaire portant surtout sur les facteurs personnels des enseignants a permis de recueillir rapidement certaines informations portant sur leur formation et leur expérience (voir l'annexe 1). Ceci a permis de consacrer plus de temps aux questions nécessitant davantage d'explications.

Évidemment, si l'entrevue a l'avantage de motiver les participants et de visualiser les signes non-verbaux (malaises, réticences, incompréhensions, etc.), elle comporte certaines limites (Lamoureux, 2000). En effet, la qualité des liens créés avec les participants et les croyances personnelles du chercheur ne devaient en aucun cas agir sur l'interprétation et l'analyse de données à venir. Dans le cas de la présente recherche, la chercheuse a réalisé elle-même les interviews pour assurer ainsi la stabilité et la qualité des interrelations, mais cette dernière devait garder en tête les dangers d'une trop grande proximité avec les interviewées. De plus, elle s'est assurée de la crédibilité et de la clarté de ses questions en les testant préalablement auprès d'un volontaire neutre.

Chaque entrevue s'est déroulée dans le local-classe des participantes afin d'observer le lieu dans lequel elles exercent leur pratique. Cet aspect de la collecte des données a été important puisqu'une question de l'entrevue portait sur l'utilisation du local-classe. De plus, puisque la présente recherche prend en compte le discours des enseignants, il était important de compléter leurs propos en visualisant l'organisation de la classe, les ressources disponibles et le matériel pédagogique servant à la pratique de différenciation. À ce titre, chaque enseignante a bien voulu présenter, quand cela a été possible, les outils pédagogiques utilisés en classe avec les élèves. L'enseignante interrogée pouvait ainsi appuyer ses dires à l'aide d'exemples et dans un contexte concret.

4.4.2 La démarche de la collecte de données

Après avoir obtenu un certificat d'éthique de l'Université de Montréal, un premier contact a été effectué, par courriel, auprès des ressources humaines d'une commission scolaire québécoise afin de connaître les procédures internes permettant de rencontrer les enseignants dans le cadre d'une recherche. Quatre enseignantes ont alors été identifiées par une conseillère pédagogique de la commission scolaire et un formulaire de consentement leur a été envoyé par courriel (voir l'annexe 3). Trois d'entre elles ont accepté de participer à la recherche. Chaque direction d'école des enseignantes concernées a aussi reçu ce formulaire à titre informatif et explicatif. Il est important de mentionner ici que la chercheuse œuvre dans le milieu à titre d'enseignante depuis dix-sept ans. Le contact et la connaissance du milieu ont alors été facilités. Cependant, le fait d'œuvrer dans le milieu comporte aussi certains inconvénients comme celui de connaître les enseignantes interrogées. Afin de limiter les rapports entre les enseignantes et la chercheuse, cette dernière a choisi d'interroger, en premier, deux des participantes œuvrant dans une autre école que la sienne. Elle ne connaissait donc pas ces enseignantes personnellement. Une fois mieux maîtrisée, il a été plus facile de modéliser la dernière entrevue avec l'enseignante davantage connue par la chercheuse à partir de l'expérience vécue avec les enseignantes avec lesquelles les liens étaient moins étroits.

Il a été entendu que le formulaire soit signé et retourné par courrier interne. Celui-ci présente la chercheuse, sa directrice et précise la méthode employée ainsi que le type d'analyse qui s'en suit. Il informe aussi chaque participante des normes de confidentialité des propos recueillis, du caractère anonyme de l'étude et du droit d'accès aux résultats une fois la recherche complétée. Les dates de rencontres ont été établies par les enseignantes.

4.4.3 Les participants à l'étude

Pour réaliser une collecte de données bien documentée et répondant aux objectifs visés, il est important d'effectuer un choix éclairé des participants à interroger. Tel que mentionné par Lamoureux (2000), il s'agit ici de constituer une procédure d'échantillonnage non probabiliste s'effectuant sur une base volontaire par choix

raisonné. Ce soit est justifié par le fait que la population visée par le recherche permet d'explorer un phénomène à l'aide de cas typiques (Lamoureux, 2000, p. 178). Ainsi, puisque cette recherche veut comprendre comment les enseignants du premier cycle du secondaire intègrent et mettent en œuvre une pratique de différenciation pédagogique, certains critères de sélection des participants préétablis ont été considérés. Certains de ces critères ont été fournis d'emblée à la conseillère pédagogique qui a effectué le choix des participants. Voici donc ces critères:

Les participantes devaient au préalable être enseignants au premier cycle du secondaire, exercer une pratique de différenciation pédagogique et posséder certaines connaissances de base à ce sujet. En faisant ainsi, il devenait possible de relever des données pertinentes et de réaliser des interviews à partir de termes spécifiques associés à cette pratique.

Le nombre de participants devait être restreint afin d'étudier les données recueillies en profondeur. En effet, l'étude cas permet de relever des informations exhaustives au sujet d'une situation (Lamoureux, 2000). Ce nombre devait cependant être suffisant et permettre la triangulation des cas à analyser. Par conséquent, le choix de **trois** participants assurait une compréhension pertinente et une analyse approfondie de la question.

Dans la mesure du possible, il était intéressant de choisir des enseignants possédant un profil varié tant sur le plan personnel que professionnel. Même si le but de la recherche n'est pas de comparer les enseignants entre eux, les données recueillies en exerçant ce choix méthodologique assure une meilleure compréhension du phénomène à l'étude par la prise en compte de différentes variables et contextes. Partant de ce principe, le choix des participants pouvait varier en fonction de leur tâche, des types de groupe, de leur formation, de leur expérience, etc.

C'est donc à partir des considérations méthodologiques ci-haut mentionnées, que les participants ont été ciblés. Par conséquent, il a été possible de recruter trois enseignantes sur une base volontaire œuvrant dans une commission scolaire des Laurentides et identifiées par une conseillère pédagogique, responsable du dossier

Différenciation pédagogique. Ce choix a été effectué en fonction des critères susmentionnés et préétablis et par la chercheuse.

Les trois enseignantes ont reçu une formation en différenciation pédagogique inspirée des travaux de Caron (2003). Cette formation a été offerte et donnée par leur employeur. Elles ont pu profiter également de suivis subséquents à la formation et d'un soutien par la suite. Elles connaissent donc bien cette pratique. Deux d'entre elles enseignent au premier cycle du secondaire au même endroit dans une polyvalente de la région tandis que l'autre travaille au deuxième cycle dans une petite école regroupant les ordres d'enseignement primaire et secondaire (1^{er}, 2^e et 3^e année du secondaire). Cette dernière n'enseigne pas au premier cycle du secondaire, mais elle est souvent appelée à le faire étant donné la quantité restreinte des élèves de l'école. Elle exerce donc une pratique de différenciation qu'elle transfère d'année en année peu importe le cycle.

Chacune des trois enseignantes possède un profil varié. La première enseigne le français et l'univers social à deux groupes «familles» (groupe restreint d'élèves en difficultés de tous genres). Cette dernière possède cinq années d'expérience en enseignement et est formée au préscolaire et au primaire. La seconde enseigne le français et l'éthique et culture religieuse à des groupes réguliers. Elle est d'ailleurs bachelière en enseignement du français et de la morale et pratique dans l'un et/ou l'autre des domaines depuis huit ans. La troisième est la plus expérimentée avec ses 25 années d'expérience. Elle enseigne les mathématiques au secondaire depuis 20 ans. Les cinq premières années de sa carrière ont été consacrées à l'enseignement de l'éducation physique, matière pour laquelle elle a été formée.

4.5 La méthode d'analyse des données

En recherche qualitative, l'analyse commence avec la réduction des données appelée aussi *codage* (Van der Maren, 2008). Il s'agit, à cette étape, d'effectuer une classification, une reconstruction, une abstraction du matériel dans le but de le rendre signifiant éventuellement. En d'autres termes, lorsque le chercheur procède à une lecture et une relecture des discours, il se trouve placé devant une quantité d'informations qu'il a du mal à appréhender. Il se doit donc de procéder au codage du matériel, à sa

décontextualisation. Par conséquent, à cette étape de l'analyse, il s'éloigne des informateurs en se concentrant sur le contenu à analyser.

Dans le présent travail, ce sont les données provenant de l'entrevue semi-structurée et du questionnaire préalable à cette entrevue qui ont été consignées en verbatim et consignées à l'aide du logiciel QDA Miner. Ce dernier est un logiciel d'analyse qualitative qui permet notamment de segmenter un corpus de documents en thèmes, d'en réduire la taille aux seuls segments pertinents (phrases ou paragraphes) et de synthétiser sous forme graphique l'ensemble des documents. Voici donc, sous forme de tableau, le processus de codage utilisé ici.

Tableau 8: Les étapes du codage

| | ÉTAPES | PRÉCISIONS |
|---|---|---|
| 1 | Relire le cadre conceptuel, identifier et mémoriser les rubriques, les catégories et les sous-codes | <ul style="list-style-type: none"> • Rubrique= <i>thèmes, questions,</i> • Catégories= <i>sous-thèmes ou codes</i> |
| 2 | Lire les données | Chercher leur signification |
| 3 | Relire les données | Extraction des segments (unités de sens) et coder en fonction des rubriques |
| 4 | Lire les thèmes et coder en catégorie | Codage mixte: <i>Les thèmes, les codes et les sous-codes ont été identifiés à partir du cadre conceptuel et à partir de la lecture du verbatim.</i> |
| 5 | Effectuer une vérification | Codage inverse et contrecodage |

C'est donc à la lumière du cadre conceptuel et de la lecture approfondie du matériel que se sont élaborés les thèmes (rubriques, questions) et les sous-thèmes (catégories, codes) nécessaires au codage. La cohérence et la validité interne de la recherche découlaient, entre autres, de « ce lien étroit entre les concepts préétablis et la codification » (Van der Maren, 2008, p. 9). À ce titre, plus les thèmes, les codes et les sous-codes étaient clairement définis à partir du cadre conceptuel et émis en fonction de certaines bornes, plus l'association des codes à leurs unités de sens (segments issus du verbatim) était précise.

Au regard de la question de recherche, une *codification mixte* a permis de tenir compte à la fois du cadre conceptuel (figure 5, p.59) et du discours des enseignantes pour réaliser l'étape du codage. Souvent utilisée en recherche qualitative, cette méthode de codification permet au chercheur de reconnaître les correspondances préétablies par le cadre conceptuel et d'ajouter des codes pour chaque information nouvelle suggérée par les informateurs ou le matériel (Van der Maren, 2008). Ceci assure une vision plus complète de l'analyse. Par conséquent, les thèmes, codes et les sous-codes ont été

identifiés par cette codification mixte qui a favorisé l'élaboration de trois thèmes, treize codes et vingt sous-codes :

- Thème I : Facteurs personnels;
- Codes associés : Formation, Expérience, Intérêt pour la différenciation;
- Thème II : Facteurs internes à une pratique de différenciation pédagogique;
- Codes et (*sous-codes*) associés : Connaissance des élèves, local-classe, différencier quoi (*structures, processus, productions, contenus*), différencier quand (*avant, pendant, après l'apprentissage, après une évaluation formative*), différencier comment (*simultanée, successive, planifiée, intuitive, régulatrice, mécanique, différenciation interne, différenciation externe*), différencier pourquoi (*satisfaction personnelle, réussite-élève, motivation-élèves, nécessité*)¹¹;
- Thème III : Facteurs externes à une pratique de différenciation pédagogique;
- Codes associés : Soutien, Collégialité, Structure équipe-cycle, temps de planification.

Les segments non codés ont été réunis sous un code nommé *résidus*; ces derniers pouvant servir éventuellement à préciser ou expliquer certains éléments liés une interprétation ultérieure des données et, ainsi, limiter les biais interprétatifs. Ces éléments ont été rassemblés dans une grille de codification à laquelle la chercheuse s'est référée constamment lorsque s'est effectuée l'association des codes aux segments. Il est important de mentionner ici, par souci de transparence, que cette association des codes aux segments s'est exécutée à partir de l'interprétation faite par la chercheuse au sujet des propos des enseignantes et non pas à chaque fois qu'une enseignante a mentionné un terme associé à un code. À l'inverse, il a été possible d'associer un code au discours

¹¹ Les sous-codes *satisfaction personnelle* et *motivation-élèves* ont été ajoutés à partir de la lecture du verbatim. Ceci explique le choix d'opter pour une codification mixte.

d'une enseignante sans que cette dernière mentionne ce code.¹² La chercheuse s'est donc assurée de maîtriser les concepts liés à la différenciation pédagogique et de réaliser une grille de codification claire et précise conçue à partir de la recension des écrits. Le tableau suivant présente justement cette grille de codification.

¹² Les explications et les précisions qui font suite à la figure 6 de la page 82 donnent des exemples précis de cet aspect.

Tableau 9: La grille de codification

| | | | |
|-------------------|--|--|--|
| Questions | <i>Comment les enseignants du premier cycle du premier cycle du secondaire intègrent-ils et mettent-ils en oeuvre une pratique de différenciation pédagogique?</i> | | |
| Thèmes | Facteurs personnels | Facteurs internes à la pratique de différenciation pédagogique | |
| Codes | Formation | Connaissance des élèves | |
| | Expérience | Local-classe | |
| | Intérêt pour la différenciation | | |
| Code | | Quoi? | |
| Sous-codes | | <p>-Structures : Déterminer les regroupements...</p> <p>-Processus : Utiliser différentes méthodes d'enseignement pour l'apprentissage...</p> <p>-Productions : Choisir le contenu à enseigner en fonction des élèves...</p> <p>-Contenus : Proposer différentes façons de présenter les travaux d'élèves...</p> | |
| Code | | Quand? | |
| Sous-codes | | <p>-Avant l'apprentissage : Faire passer une évaluation diagnostique...</p> <p>-Pendant l'apprentissage : Choix de dispositifs, de stratégies d'apprentissage et régulation des apprentissages...</p> <p>-Après l'apprentissage : Évaluation faite de concert avec l'élève...</p> <p>-Après une évaluation formative : Planification d'une re-médiation des apprentissages par différents dispositifs</p> | |
| Code | | Comment? | |
| Sous-codes | | <p>- D. intuitive : Sans en prendre conscience...</p> <p>- D. planifiée : Prendre conscience de la différenciation...</p> <p>- D. successive : Faire une tâche collective variée autour d'un objectif commun...</p> <p>- D. simultanée : Réaliser des tâches et objectifs adaptés à chaque élève...</p> <p>- D. mécanique : Structurer et programmer au préalable des dispositifs à partir d'évaluations diagnostiques...</p> <p>- D. régulatrice : Considérer moment présent en gardant en mémoire que ce qui a été prévu peu être modifié...</p> <p>- D. à l'intérieur de la classe : Solliciter le groupe de base...</p> <p>- D. à l'extérieur de la classe : Réaliser gestion interclasse...</p> | |
| Code | | Pourquoi? | |
| Sous-codes | | <p>-Satisfaction personnelle</p> <p>-Réussite des élèves</p> <p>-Motivation des élèves</p> <p>-Nécessité</p> | |
| Code | Résidus | | |

Une fois le codage effectué, une révision complète des codes et des segments a été assurée par un codage inverse (segments-codes, codes-segments); ceci afin d'augmenter la fidélité (moins d'erreurs de reconnaissance des codes à leurs segments) et la validité (moins d'incertitude conceptuelle)(Van der Maren, 2008).

L'analyste, dans un souci d'objectivité, a procédé au contre codage accompli par un collègue provenant d'un autre champ d'activités. Cette étape a demandé quelques ajustements puisque le *contre-codeur* ne connaissait pas les termes associés à la différenciation pédagogique. Il a donc fallu éclaircir certains éléments, surtout ceux associés aux façons de différencier. De plus, certains codes pouvaient être superposés ce qui a nécessité également un certain temps d'ajustement. Du reste, le travail du *contre-codeur* a été facilité par la grille de codification dont les bornes ont été clairement identifiées au préalable.

Tous ces éléments étant envisagés et réunis, il a alors été possible de procéder à l'analyse des données recueillis.

5 La présentation et l'analyse des données

Le présent chapitre consiste à présenter et à analyser les données recueillies. Il se concentre principalement sur la compréhension et la mise en œuvre de la différenciation pédagogique des trois enseignantes interrogées. Le portrait de ces enseignantes permet d'ailleurs de répondre à un des objectifs de la recherche qui veut décrire, analyser et comprendre la pratique de différenciation pédagogique au regard des facteurs (personnels, internes et externes) qui régissent le *travail curriculaire* des enseignants du premier cycle du secondaire

Les résultats obtenus amènent à présenter le portrait de trois enseignantes. Afin d'assurer la confidentialité des participantes, il a été nécessaire de changer les prénoms de chacune d'entre elles. Chaque portrait est introduit par un paragraphe présentant le profil général de la personne interrogée. Par la suite, les facteurs personnels, internes et externes à la pratique de différenciation pédagogiques sont considérés un à un à partir des questions posées directement à chacune des enseignantes concernées, à partir du discours qu'elles ont tenu lors de l'entrevue et à partir de l'observation du milieu et des ressources disponibles.

À ce titre, il est nécessaire de rappeler brièvement en quoi consiste chacun de ces facteurs qui serviront d'éléments d'analyse. Les facteurs personnels font part de la formation reçue, de la matière enseignée, de l'expérience en enseignement et en différenciation pédagogique, de l'intérêt pour les approches nouvelles et de la provenance de leur intérêt pour la différenciation pédagogique. Le questionnaire préalable à l'entrevue et les questions posées lors de l'entrevue a permis de présenter ces informations.

Tel que mentionné plus haut au point 4.1, une attention toute particulière est portée sur les facteurs internes puisque c'est surtout à l'intérieur de la tâche d'enseignement que s'exerce une pratique de différenciation pédagogique. Il s'agit plus précisément de repérer les éléments portant sur la connaissance des élèves, les dispositifs de différenciation, les façons de différencier, les moments pour le faire, l'utilisation du

local-classe et les raisons qui poussent les enseignants à exercer cette pratique. Ces éléments sont relevés à partir de l'entretien réalisé auprès de chaque enseignante, de l'observation du matériel utilisé par elles et par l'observation de leur local-classe.

Il est aussi important de rappeler les quatre éléments considérés dans l'analyse des facteurs externes à la tâche d'enseignement. Ces facteurs consistent à présenter le temps de planification et les mesures de soutien offertes aux enseignantes rencontrées. Il est question aussi de voir comment s'effectue le travail de collégialité et comment est établie la structure équipe-cycle dans les écoles des enseignantes interrogées. Les informations sont recueillies à partir de l'entretien mené auprès des trois enseignantes.

Ceci étant dit, voici comment la pratique de différenciation pédagogique est intégrée et mise en œuvre au regard de trois portraits d'enseignantes du premier cycle du secondaire.

5.1 La pédagogie différenciée de Maude

Avant d'étudier comment Maude intègre et met en œuvre une pratique de différenciation pédagogique par la description et l'analyse des facteurs personnels, internes et externes à sa tâche d'enseignement, il convient de décrire la tâche, la clientèle l'expérience, les principaux intérêts pédagogiques avec lesquels elle travaille au quotidien en présentant une brève description de son profil général.

5.1.1 Le profil général de Maude

Maude détient un baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire, ce qui ne l'empêche pas d'enseigner le français et l'histoire au secondaire à deux groupes familles de 21 élèves. Ces groupes se composent surtout d'élèves en difficultés d'apprentissage : dyslexie, dysphasie, trouble de l'hémisphère droit, trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité, etc.

Avec ses cinq années d'expérience en enseignement, elle est la moins expérimentée des enseignantes interrogées. Ces années en moins font en sorte que sa tâche d'enseignement varie d'année en année en fonction du choix de tâches effectuées

par les enseignants plus expérimentés. Elle déplore cette situation qui l'oblige à s'approprier de nouveaux programmes à chaque fois; ce qui l'empêche parfois de différencier comme elle le souhaite. Il y a deux ans, Maude a bénéficié d'une formation en différenciation pédagogique et, depuis, elle n'envisage pas d'enseigner autrement à ses groupes familles dont les besoins varient en fonction de leurs difficultés. Le discours de Maude montre son intérêt face aux projets scolaires et parascolaires à l'intérieur desquels elle différencie. Elle aime créer et bâtir son matériel pédagogique. Elle n'hésite pas à demander de l'aide à une collègue enseignante accompagnatrice afin de mieux différencier. En bref, Maude est une enseignante dévouée et chaleureuse qui semble investir temps et énergie pour ses élèves.

5.1.2 Les facteurs personnels de Maude

Tel que mentionné plus haut, Maude a fait un baccalauréat en enseignement primaire et préscolaire et enseigne depuis cinq ans. C'est une enseignante qui semble apprécier l'utilisation de différentes approches pédagogiques dans son enseignement. Son intérêt pour la différenciation est issu d'une formation offerte à tout le personnel de la commission scolaire et dont la participation des enseignants s'est effectuée sur une base volontaire. Elle a particulièrement apprécié la clarté de cette formation et l'utilité du matériel proposé. Elle n'a pas souvenir d'avoir entendu parler de la différenciation pédagogique lors de sa formation initiale. Le tableau suivant résume les informations recueillies en ce qui a trait aux facteurs personnels de Maude.

| |
|--|
| MAUDE |
| <p>Formation : Baccalauréat au primaire et préscolaire</p> <p>Matière enseignée : Français et Univers social</p> <p>Expérience en enseignement : Cinq ans</p> <p>Expérience en différenciation : Deux ans</p> <p>Intérêts pédagogiques: Pédagogie par projet, structure de classe en atelier, construction de son matériel, enseignement stratégique, activités parascolaires, etc.</p> <p>Source de son intérêt pour la différenciation : Suite à une formation offerte par son employeur</p> |

Tableau 10: Les facteurs personnels de Maude

5.1.3 Les facteurs internes à la pratique de différenciation pédagogique de Maude

Tel que mentionné dans la méthodologie, les facteurs internes consistent à regarder comment Maude arrive à avoir une bonne connaissance de ses élèves, à reconnaître quels sont les dispositifs de différenciation et à vérifier comment elle s’y prend pour différencier son enseignement au secondaire, et ce, à partir du discours tenu lors de l’entretien. Un regard sur les facteurs internes permet aussi cerner les moments où Maude privilégie la différenciation pédagogique, d’examiner pourquoi elle choisit de le faire et de considérer comment le local-classe peut contribuer à l’exercice de cette pratique.

5.1.3.1 La connaissance des élèves selon Maude

En différenciation pédagogique, la connaissance des élèves est primordiale pour agir efficacement auprès de ces derniers. Il est important pour un enseignant de prendre en compte les représentations de ses élèves. En les faisant émerger, il peut savoir «quelles conceptions sont réactivées pour répondre au travail demandé, et dans quelle mesure elles forment un filtre qui brouille le contenu à apprendre et qui fausse le résultat correspondant » (Przesmycki, 2004, p. 33). Maude utilise d’ailleurs plusieurs façons de mieux connaître ses élèves. En effet, étant donné sa clientèle particulière associée aux groupes-familles, elle rencontre, dès le début de l’année, la psychologue et l’orthopédagogue de l’école afin de recueillir des informations pertinentes issues de l’historique des dossiers d’aide. Elle épluche tous les dossiers disponibles et collige les informations dans un tableau qu’elle a construit. Pour Maude, cette façon de procéder est très importante, car elle arrive à tenir compte rapidement des besoins de ses élèves et d’adapter ses interventions et son enseignement en fonction de leurs particularités.

De plus, le fait d’enseigner deux matières (français et univers social) lui permet de rencontrer ses élèves plus souvent. Elle discute beaucoup avec eux et profite des activités parascolaires qu’elle organise pour mieux les connaître. En classe, certains travaux

comme les productions écrites et les activités sur les intelligences multiples sont riches en informations. La connaissance qu'ont les élèves entre eux dans le groupe est aussi importante pour Maude. Chacun est au fait de ses forces et faiblesses et ce, par souci de respect de soi et des autres. Elle affirme d'ailleurs :

« On a beaucoup parlé des différences en début d'année. Je leur rappelle qu'ils font partie du groupe famille est que l'on se respecte là-dedans. Ce qui aide un n'aide pas nécessairement l'autre. Je ne veux pas que les difficultés soient cachées, mais acceptées. Je parle des différences très ouvertement.»

Maude fait aussi beaucoup d'appels aux parents. De son point de vue, les parents détiennent souvent des informations qui ne se rendent pas nécessairement jusqu'à l'école. Elle n'hésite pas à transmettre ces informations aux autres enseignants concernés par ses élèves.

Voici donc en résumé les moyens favorisant la connaissance des élèves selon Maude :

- la lecture des dossiers
- le plus grand nombre de périodes d'enseignement pour un même groupe
- les travaux des élèves
- les discussions tenues en classe et dans le cadre des activités parascolaires
- les appels aux parents

Somme toute, le fait de bien connaître ses élèves lui permet de répondre adéquatement à leurs besoins et de différencier plus efficacement. Outre la connaissance des élèves, Maude utilise aussi divers dispositifs de différenciation dans son enseignement.

5.1.3.2 Les dispositifs de différenciation pédagogique de Maude

Maude mentionne bien connaître les quatre dispositifs (structures, processus, contenus et productions)¹³ de différenciation pédagogique suggérés par Caron (2003),

¹³ Revoir la page 30 du présent document pour la description des quatre dispositifs.

mais elle hésite à décrire comment s'effectue son choix des dispositifs à utiliser. Après réflexion, elle constate que ce choix se réalise surtout en fonction des situations d'apprentissage proposées aux élèves. Par exemple, lorsqu'elle utilise l'enseignement stratégique dans une situation d'apprentissage, elle sait que les élèves auront à travailler parfois en équipe, parfois en dyade ou simplement tout seul. Elle est consciente alors qu'elle différencie les structures. Par ailleurs, son discours montre aussi que le choix des dispositifs se fait surtout à partir de sa connaissance des besoins des élèves. Lorsqu'elle permet à l'élève dyslexique de présenter son travail oralement plutôt que par écrit, elle sait qu'elle différencie les productions pour stimuler l'élève à la tâche.

Maude dévoile aussi sa facilité à différencier les processus en classe et ses propos réaffirment cette propension à varier les façons dont se réalisera l'apprentissage. Par exemple, en début d'année, son atelier sur les intelligences multiples sert à différencier son enseignement et à adapter le matériel pour chacune des particularités de ses élèves. De plus, lorsqu'elle fait des dictées trouées par l'écoute de chansons pour les intelligences musicales, lorsqu'elle fournit le texte d'avance à un élève dyslexique ou lorsqu'elle fait des photocopies couleurs pour faciliter la lecture d'un autre, elle différencie les processus. C'est la prise en compte incessante des besoins de ses élèves qui l'incite à adapter ses méthodes d'enseignements. D'ailleurs, le respect de leurs particularités est omniprésent dans son discours :

«C'est inévitable avec mon groupe! Les besoins sont trop différents et il y a beaucoup d'élèves avec différentes problématiques.»

«Établir quels sont les besoins des élèves, qui a besoin de plus de temps pour une tâche, qui a besoin de lire les textes en avance, est-ce qu'il y en a d'autres qui ont besoin du portable ou d'un endroit isolé. Juste faire cela demande énormément de temps. Et il faut respecter cela aussi! »

Pour elle, il est d'ailleurs plus facile de différencier les structures, les processus et les productions que les contenus, surtout si elle ne connaît pas bien la matière à enseigner. Maude est claire sur ce point :

«Je pourrais différencier davantage en histoire, mais je suis moins à l'aise avec la matière, je ne suis pas une prof d'histoire. Je suis une prof du primaire qui est rendue qualifiée en français. En histoire, je suis encore en train de m'approprier la matière. Je maîtrise ce que je donne, mais je ne suis pas encore assez à l'aise pour différencier comme il le faut. »

Elle constate alors que différencier les contenus est plus exigeant. Elle en témoigne par ces deux affirmations :

«Pour les processus d'apprentissage, je trouve cela plus facile. Par exemple, tel élève a de la difficulté dans une situation de lecture et bien je vais de lire à sa place comme tuteur lecteur ou tuteur scripteur. Je peux écrire la réponse à la place de l'élève si je lui demande ce qu'il veut répondre à cette réponse-là. J'arrive plus avec les processus que les contenus.»

«Dans la classe en tant que tel je trouve cela difficile de différencier les contenus parce qu'il faudrait être trois à l'avant.»

Pourtant, à la lumière de la figure présentée plus bas, la différenciation des contenus arrive deuxième en ce qui a trait à la fréquence des items liés aux quatre dispositifs de différenciation. Cette figure décrit justement la fréquence de codage relevé dans le discours de l'interviewée.

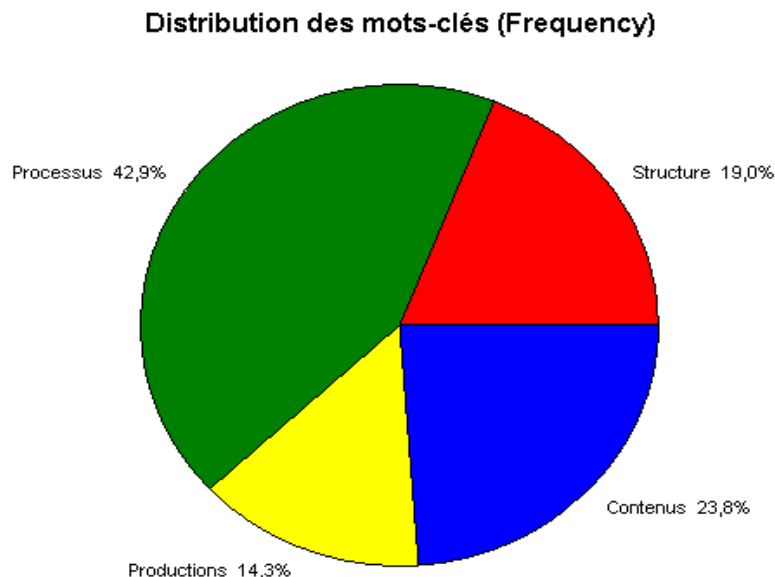


Figure 6: La fréquence des codes liés aux dispositifs de différenciation utilisés par Maude

Il est important de rappeler que la fréquence des codes provient des segments repérés par la chercheuse et non pas à chaque fois que Maude parle d'un dispositif. L'inverse est aussi possible. Maude peut parler de sa pratique en croyant ne pas utiliser un dispositif alors que les définitions associées aux dispositifs montrent pourtant le contraire. Par exemple, bien que Maude fasse part de ses difficultés à différencier les contenus, l'analyse de son discours indique que la différenciation des contenus est pourtant très présente dans les propos recueillis et à peu près à la même fréquence que la différenciation des structures.

«Dans leur portfolio, ils ont une section divers comme des jeux de français, des proverbes, etc. Ils peuvent aussi faire des activités cinq minutes, terminer leur roman, remplir une fiche de lecture...»

«Dans mes ateliers, je varie le plus possible entre la grammaire, les textes, les SVA (ce que je veux savoir et ce que j'ai appris). Donc, lecture, grammaire, écriture et une recherche dictionnaire.»

Ces exemples ont été répertoriés au moment où Maude parle de sa pratique de différenciation pédagogique de manière générale. Elle n'a pas conscience à ce moment du

fait qu'elle parle de la différenciation des contenus. Une analyse approfondie du verbatim signale que son interprétation de la différenciation des contenus de Maude diffère quelque peu des éléments codifiés issus de la recension des écrits. Pour elle, différencier les contenus signifie l'adaptation du contenu à enseigner pour **chaque** élève. Elle affirme d'ailleurs :

«J'aurais envie de le faire davantage, mais je ne sais pas si c'est possible. J'en ai 21, je fais le maximum possible et ce bout là des contenus, j'avoue que cela est difficile. Je peux adapter les contenus pour ma clientèle, mais pour chacun un contenu différent c'est plus difficile. Sans compter tous les imprévus comme les absences.»

La littérature montre que si le contenu est la cible de la différenciation, il faut distinguer le contenu que **certains** élèves apprendront, ce que **la plupart** apprendront et le contenu que **tous** les élèves devront apprendre (Caron, 2003, p. 104). À ce titre, lorsque Maude adapte le contenu pour ses groupes-famille, lorsque ses élèves travaillent différents contenus lors des activités *cinq minutes* ou lorsqu'ils choisissent une situation d'apprentissage dans la section *divers* de leur cahier à anneaux, elle différencie les contenus en ne le définissant pas de la même façon.

5.1.3.3 Les façons de différencier selon Maude

Il semble exister plusieurs façons de différencier en classe. Voici, de manière schématisée à partir de l'analyse du discours, comment Maude s'y prend pour différencier :

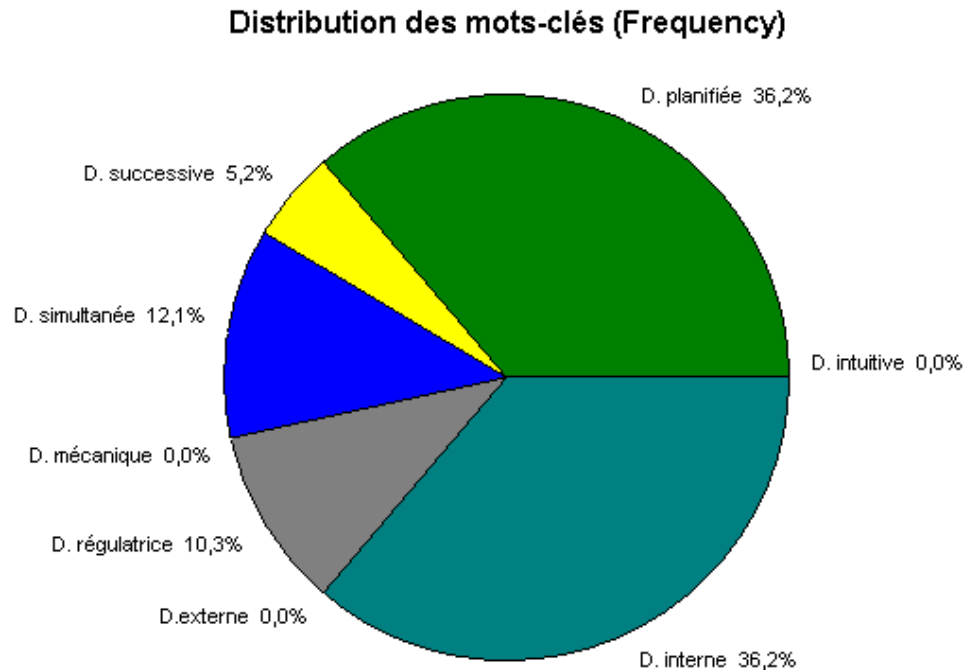


Figure 7: La fréquence des codes liés aux façons de différencier de Maude

D'entrée de jeu, le discours de Maude présente une différenciation pédagogique qui s'effectue à l'intérieur de classe (différenciation interne). D'ailleurs, la raison pour laquelle la fréquence des codes inhérente à la différenciation interne est plus élevée, c'est que tous les exemples donnés par Maude portant sur sa façon de différencier, se déroulent à l'intérieur de sa classe et avec les groupes qui lui sont attribués pour l'année. De plus, que son discours porte sur une différenciation successive ou simultanée, régulatrice ou mécanique, planifiée ou intuitive, il est toujours associé à une différenciation interne. En d'autres termes, si la différenciation interne est si fréquente, c'est qu'un même segment ou une partie de segment peut à la fois être codé différenciation interne et à la fois codé sous un ou plusieurs autres types de différenciation.

Il en va de même pour la fréquence des codes portant sur une différenciation pédagogique planifiée. À titre d'exemple, une différenciation simultanée est nécessairement planifiée puisqu'elle permet de distribuer à chaque élève le travail correspondant précisément à ses besoins (Caron, 2003, p. 90). Encore là, les codes sont

intercalés. La différenciation intuitive, quant à elle, est celle que l'on exécute sans en prendre conscience. « Elle n'ouvre qu'une brèche dans le champ de la différenciation pédagogique » (Caron, 2003, p. 87). Il est normal alors que les réponses de Maude exposent une différenciation planifiée puisque cette dernière a tout à fait conscience de son processus de différenciation depuis la formation donnée par son employeur. À ce titre, elle soutient :

«Avant cette formation, je différenciais un peu et intuitivement.»

En fait, la prise en compte des besoins des élèves et l'idée de créer des situations d'apprentissage stimulantes pour ses élèves semblent avoir été toujours présentes dans la pratique de Maude. Sa connaissance de la différenciation pédagogique lui permet maintenant de prendre conscience de l'importance du respect des particularités de ses élèves et lui fournit un cadre et des outils pour continuer à le faire.

Par ailleurs, les propos tenus par Maude témoignent d'une différenciation surtout régulatrice, ce qui laisse à penser qu'elle a atteint un certain niveau d'aisance en enseignement et en différenciation pédagogique. En effet, une enseignante insécurisée recourt à une différenciation plus mécanique où tout est rigoureusement structuré et planifié. « C'est une question de sécurité, d'expérience et de valorisation qui peut nous conduire vers une différenciation régulatrice » (Caron, 2003, p. 93). Le cas de Maude témoigne d'un enseignement ouvert qui peut faire place à l'ajustement en cours de route à partir des situations vécues en classe comme le suggère la différenciation régulatrice. D'ailleurs ses propos en témoignent :

«Par exemple, si les élèves sont fatigués d'être en évaluation, on fera des ateliers.»

«Les premières secondaires au niveau régulier verront les participes passés, mais moi je ne les verrai pas avec mes élèves. Tout ça parce qu'ils ont encore de la difficulté avec leurs verbes. Je vais différencier comme cela.»

De plus, Maude parle d'une différenciation successive et d'une différenciation simultanée en alternance. Mais c'est cette dernière qui est davantage présente dans son discours. La différenciation successive permet de varier différents dispositifs autour d'un même objectif et semble plus facile à utiliser dans un groupe. « La pédagogie simultanée est plus difficile, plus *révolutionnaire*, car elle implique que tous les élèves ne travaillent

pas de la même façon en même temps, et aient même des tâches différentes à effectuer» (Zakharouch, 2001, p. 39). Considérer des objectifs différents pour chaque élève est très exigeant. Maude y arrive tout de même surtout, tel que vu plus haut, dans sa prise en compte des besoins particuliers de ses élèves.

5.1.3.4 Les moments de la différenciation pédagogique selon Maude

La différenciation pédagogique est au cœur de la pratique de Maude. Cependant, Maude ne différencie pas tout le temps. Conséquemment, elle n'hésite pas à affirmer :

«La différenciation fait partie intégrante de mon enseignement. Personnellement, je ne dissocie pas la différenciation de mon enseignement, mais il y a des moments où tout doit être pareil pour tout le monde.»

Somme toute, les moments où Maude différencie son enseignement se déroulent surtout avant et pendant l'apprentissage. La figure suivante illustre cette affirmation.

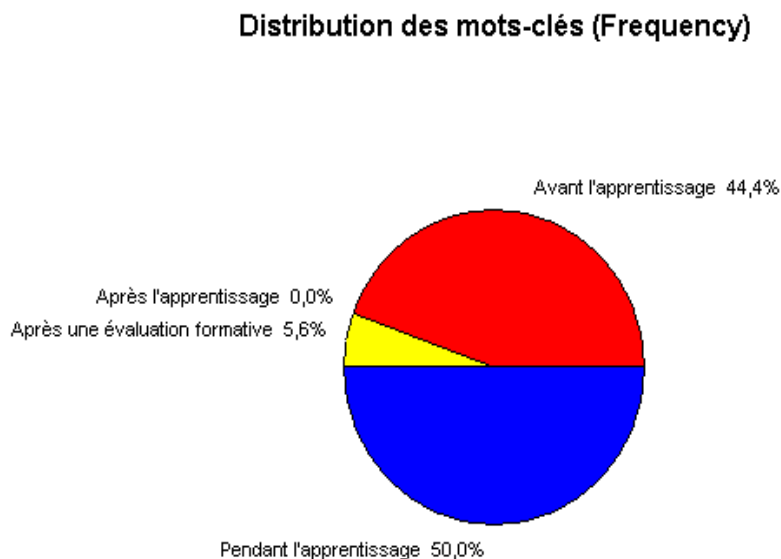


Figure 8: La fréquence des codes concernant les moments de différenciation pédagogique de Maude

Le fait de parler d'une différenciation se déroulant surtout au début et pendant l'apprentissage va dans l'esprit de ce qui est énoncé précédemment. En effet, Maude cite beaucoup d'exemples d'une différenciation régulatrice qui demande de différencier sur le vif au moment où se produit l'apprentissage. De plus, le fait d'éplucher les dossiers des élèves, de faire des ateliers sur les intelligences, de s'assurer de varier les dispositifs en fonction de chacun témoigne d'une prise en compte des besoins des élèves avant ou au début de l'apprentissage.

Cependant, Maude propose moins de situations où elle différencie après l'apprentissage ou après une évaluation formative. Elle le fait seulement lorsqu'elle parle de l'évaluation des apprentissages. Pour l'instant, elle envisage cette façon de différencier comme étant plus difficile dans sa gestion du temps. Elle mentionne d'ailleurs :

«Moi, quand je corrige c'est long parce que je leur écris beaucoup. Je vais leur dire par exemple de travailler ça ou ça ou vient en récupération. Je ne peux pas vraiment faire plus sinon je n'y arriverais pas. Je ne pourrais pas les rencontrer un à un dans une période. Je pourrais le faire si on était deux dans la classe. Plus je vais prendre de l'expérience et plus j'imagine que j'aurais le temps pour ce genre de truc. Ce serait très bien de les rencontrer de les impliquer dans leur évaluation, mais là je ne peux pas.»

5.1.3.5 Le local-classe de Maude

Maude trouve son local-classe définitivement trop petit. Les élèves sont trop près les uns des autres et il n'y a pas suffisamment d'espace pour faire tous les « *coins ateliers* » espérés. Il n'y a d'espace que pour un seul ordinateur et toute la superficie de la classe est utilisée à son maximum. Cela semble être un irritant majeur pour Maude qui use de toute son imagination pour différencier son enseignement malgré les contraintes physiques. Cependant, elle tente d'être conciliante :

«J'aurais aimé faire mes coins différemment, j'aurais aimé organiser différemment, mais c'est ce que j'ai. Je pourrais peut-être demander un autre local, mais la réalité des groupes-famille est qu'ils sont toujours placés en haut au deuxième étage. Puis, il me faut un local à moi dans la sens que j'ai douze périodes par rotation avec eux. Donc, j'ai vraiment besoin d'un local à moi, ce qui limite les choix de locaux.»

«Les autres professeurs ont vraiment des gros groupes. Moi, j'ai seulement 21 élèves, donc c'est pour cela qu'ils nous donnent des locaux plus petits. Je les comprends aussi! Mais non ce n'est pas l'idéal!»

En effet, le local-classe de Maude est très petit et chaque espace disponible est utilisé. Même les murs sont décorés de classeurs accrochés, à l'intérieur desquels sont insérés des documents choisis en fonction du type d'atelier. Malgré tout, le local est chaleureux et invitant.

Malgré certaines contraintes physiques et organisationnelles, Maude poursuit sans relâche sa pratique de différenciation pédagogique et les lignes suivantes illustrent d'ailleurs les raisons qui l'incitent à poursuivre dans ce sens.

5.1.3.6 Le choix de différencier selon Maude

Tel que présenté au chapitre premier, le programme de formation du premier cycle du secondaire suggère aux enseignants d'opter pour une pratique de différenciation pédagogique dans le but de favoriser la réussite scolaire. Pourtant, lorsqu'on observe les réponses de Maude sur les raisons qui l'incitent à différencier son enseignement, la réussite des élèves est présente, mais d'autres aspects sont aussi considérés dans son choix. La figure suivante présente justement les principaux éléments qui soutiennent son choix de différencier.

Distribution des mots-clés (Frequency)

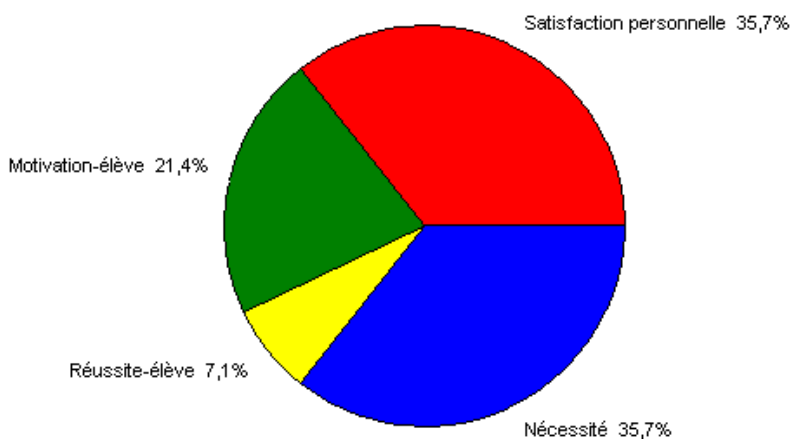


Figure 9: Le choix de différencier de Maude

En fait, même si la réussite des élèves est importante pour Maude, elle ne fait pas partie des principales raisons justifiant son choix de considérer la différenciation pédagogique dans sa pratique. Il faut mentionner que Maude parle ici de réussite formelle et de réussite institutionnelle puisque ce sont celles qui déterminent si l'élève atteint les attentes de fin de cycle déterminé par son école au regard des programmes de formation. Certes, elle trouve cela aidant et stimulant pour les élèves, car ils sont respectés et leurs besoins sont considérés, mais elle trouve que la différenciation agit surtout sur la motivation des élèves et, en ce sens, cela peut contribuer à leur réussite. Elle n'envisage pas non plus cette pratique comme un remède miracle favorisant la réussite de tous. En fait, elle n'arrive pas à mesurer l'impact réel de la différenciation pédagogique sur la réussite de ses élèves et c'est la raison pour laquelle elle affirme :

«La différenciation peut contribuer à la réussite de certains, mais pas de tous.»

«Il y en a que oui. Certains seront plus motivés, ça les aide. Il y en a qui m'ont dit qu'ils n'aimaient pas le français avant. Je sens que pour certains, c'est aidant. Ils se sentent respectés aussi. Je pense que le fait de prendre le temps des petits détails, ils se sentent

plus respectés. Mais, je ne sais pas si c'est spécifiquement relié à la différenciation ou au type d'enseignement.»

Elle éprouve toutefois un très grand sentiment de satisfaction personnelle dans l'exercice de cette pratique. C'est le sentiment d'agir en professionnelle et d'être efficace qui est marqué dans les réponses de Maude :

«Moi, je me sens mieux là-dedans.»

«Je me sens plus professionnelle parce que je tiens vraiment compte des besoins des élèves.»

«Je les connais et ça me permet d'être plus efficace. Le temps investi en différenciation se gagne dans ce sentiment d'efficacité, beaucoup.»

De plus, il lui semble difficile d'appréhender l'enseignement sans exercer une pratique de différenciation pédagogique. Les citations qui suivent montrent bien que cette pratique est une évidence et un exercice incontournable :

«Il faut que je roule comme cela. Je n'ai pas le choix de fonctionner ainsi. Je ne serai pas bien de faire autrement.»

«C'est inévitable avec mon groupe! Les besoins sont trop différents et il y a beaucoup d'élèves avec différentes problématiques. Je n'ai pas le choix si je veux être une enseignante efficace. C'est vraiment cela dont j'ai besoin pour être capable de leur enseigner et de les évaluer comme il le faut. J'ai besoin de différencier énormément. Grâce à mes formations, j'ai trouvé l'élément qui allait m'aider à enseigner dans un groupe-famille.»

En outre, Maude perçoit la différenciation comme un automatisme acquis avec le temps. Elle ne se sent plus *en survie* comme à ses débuts avec les groupes-familles et elle est considérée en faire déjà beaucoup malgré ses quelques années d'expérience. Elle aspire aussi à être encore plus efficace et à investir encore plus sur la différenciation des contenus éventuellement. Avec le temps, elle entrevoit indubitablement une progression dans sa pratique de différenciation pédagogique surtout si son employeur et son syndicat ne l'obligent pas à changer de poste d'année en année.

5.1.4 Les facteurs externes à la pratique de différenciation pédagogique de Maude

Le temps accordé à la planification, au travail collégial, à la structure équipe-cycle et au soutien à l'enseignant sont des facteurs externes abordés avec Maude.

À ce titre, Maude n'identifie pas de structure préétablie dans son milieu de travail en ce qui a trait à ces facteurs. Si elle bénéficie d'un soutien, c'est qu'elle demande de l'aide à une enseignante accompagnatrice de son école. Cette dernière est libérée d'une partie de sa tâche d'enseignement pour former d'autres enseignants de son milieu en différenciation pédagogique. Une partie de sa tâche est aussi investie au soutien varié des enseignants. Maude choisit de lui demander de l'aide en différenciation, aide qu'elle apprécie tout particulièrement. Elle en témoigne d'ailleurs en toute reconnaissance :

«Heureusement, j'ai de l'aide de l'enseignante qui m'a donné la formation. Je ne me sens pas seule au niveau du comment faire. Elle est toujours là pour m'aider au niveau du comment faire.»

Cependant, il pourrait en être tout autrement si elle n'avait pas cette volonté de différencier efficacement en classe comme elle le mentionne ici :

«Il y a de l'entraide, mais ce n'est pas une structure établie nécessairement. Sauf que, en début d'année, la psychologue nous rencontre pour le groupe famille et on épluche les dossiers. Mais pour les apprentissages, c'est moi qui vais rencontrer les personnes concernées. Je pourrais choisir de ne pas le faire.»

Conséquemment, le travail collégial en différenciation pédagogique est plus difficile puisque les autres enseignants du même cycle ont la possibilité de choisir de ne pas différencier. Et pour cause. Maude consacre énormément de temps en dehors des heures consacrées à sa tâche d'enseignement pour planifier. Elle travaille beaucoup chez elle après les cours et les fins de semaine en vue de différencier efficacement. Elle mentionne ne pas compter ses heures. En revanche, elle n'a jamais osé demander du temps de libération à son employeur en vue de planifier. Pour Maude, s'absenter est un couteau à double tranchant :

«Je pourrais peut-être demander plus de temps, je ne l'ai jamais fait, mais en même temps, si je sors de ma classe, je n'aime pas ça parce que quand je reviens ce n'est pas à mon goût. Les suppléants font du bon travail, mais ce n'est pas pareil. Souvent c'est le bordel. Avec des groupes comme cela, je m'absente seulement quand cela est nécessaire.»

D'ailleurs, lorsqu'on lui demande d'énumérer les facteurs limitant la différenciation pédagogique viennent ensemble le manque de temps et le manque d'espace physique. De plus, les changements de tâches continus l'exaspèrent et l'empêchent d'avancer comme elle le souhaite. Dans un monde idéal, elle imagine une classe composée d'un petit groupe d'élèves où elle pourrait travailler en collégialité avec une autre enseignante et ainsi différencier à sa guise.

À l'inverse, lorsqu'on la questionne sur les éléments facilitant la différenciation pédagogique dans son milieu, elle répond sans conteste qu'elle apprécie l'aide et le support de l'enseignante accompagnatrice de son école; sans elle, ce serait beaucoup plus difficile. Cependant, cette aide serait fortuite sans cette motivation intrinsèque dont dispose Maude pour continuer à différencier en classe, car l'enseignante accompagnatrice aide ceux et celles qui le veulent bien.

En bref, la différenciation pédagogique est cœur de l'enseignement de Maude et cette dernière n'envisage pas une autre façon d'aborder sa pratique enseignante. Elle semble d'ailleurs utiliser tous les moyens à sa disposition pour différencier le plus efficacement possible, mais les contraintes liées à l'organisation scolaire, au temps de planification insuffisant, aux ressources matérielles et à une structure collégiale quelque peu déficiente l'empêchent de le faire comme elle le souhaiterait.

Qu'en est-il maintenant pour Nancy qui enseigne dans la même école que Maude?

5.2 La pédagogie différenciée de Nancy

Bien que travaillant dans le même milieu que Maude, Nancy exerce une pratique de différenciation pédagogique dans un contexte quelque peu différent. Voici en quoi cela consiste de manière plus précise.

5.2.1 Le profil général de Nancy

Nancy est une enseignante très impliquée dans son milieu de travail. Elle cumule à la fois une tâche d'enseignante de français et d'éthique et culture religieuse et une tâche d'enseignante accompagnatrice. De plus, elle donne des formations en différenciation

pédagogique aux enseignants intéressés et en assure les suivis subséquents. Il est important de mentionner que c'est elle qui a formé Maude en différenciation pédagogique et qui lui a assuré le soutien dont elle a bénéficié par la suite.

Avant de suivre une formation en différenciation pédagogique dans le but de la donner elle-même, elle avait déjà entendu parler vaguement de cette pratique, mais elle avait besoin d'outils pour voir comment cela pourrait être applicable au secondaire. Suite à cette formation, elle a compris qu'elle n'était pas obligée de tout changer et qu'elle pouvait faire des petits *gestes différenciés* pour certains élèves, mais pas nécessairement pour tous. Voyant les résultats positifs pour ces élèves, elle a continué dans ce sens. Elle a fait des lectures et elle a construit du matériel en s'associant à une collègue pour former d'autres enseignants. Ces formations sont inspirées des travaux de Caron (2003) et portent surtout sur les quatre dispositifs de différenciation pédagogique décrits précédemment.

Nancy est une enseignante dynamique qui ne compte pas ses heures de travail dépassant largement le temps de travail accordé à une enseignante. D'ailleurs, avant l'entrevue, elle semblait quelque peu préoccupée par la lourdeur de son travail. Elle a tout de même participé à la rencontre en accueillant chaleureusement l'intervieweuse dans sa classe.

5.2.2 Les facteurs personnels de Nancy

Tel que mentionné précédemment, Nancy enseigne le français et l'éthique et culture religieuse à une classe 24 élèves. Sa formation universitaire de quatre ans en enseignement du français et de la morale au secondaire correspond à peu de choses près à sa tâche d'enseignement actuelle. Dans la jeune trentaine, elle possède huit années d'expérience en enseignement et a reçu une formation en différenciation pédagogique offerte par son employeur. Depuis, elle assure la continuité de cette formation en formant à son tour, avec une autre collègue, d'autres enseignants de sa commission scolaire.

Son intérêt pour la différenciation pédagogique était présent avant de participer, à titre d'enseignante accompagnatrice, à la formation en différenciation pédagogique. Cependant, c'est cette formation qui a véritablement déclenché son éveil vers une

application concrète dans ses classes. De plus, le fait de devoir former d'autres enseignants l'a obligée à bien connaître les concepts inhérents à la différenciation pédagogique, en particulier à maîtriser ceux ayant trait aux dispositifs de différenciation décrit par Caron (2003) (différencier, quoi?). Le dynamisme de Nancy est palpable. Elle n'a pas peur de relever des défis et tenter l'expérience de différentes approches pédagogiques.

Voici donc sous forme de tableau les facteurs personnels de Nancy.

Tableau 11: Les facteurs personnels de Nancy

| |
|--|
| NANCY |
| <p>Formation : Français et éthique et enseignement moral</p> <p>Matière enseignée : Français et éthique et culture religieuse</p> <p>Expérience en enseignement : Huit ans</p> <p>Expérience en différenciation : Trois ans et deux ans comme enseignante formatrice</p> <p>Intérêts pédagogiques: Pédagogie par projet, structure de classe en atelier, construction de son matériel, enseignement stratégique, activités parascolaires, etc.</p> <p>Source de son intérêt pour la différenciation : Suite à une formation offerte par son employeur dans le but de former d'autres enseignants par la suite.</p> |

5.2.3 Les facteurs internes à la pratique de différenciation pédagogique de Nancy

Comme susmentionné pour le cas de Maude, tout ce qui touche à la connaissance des élèves, au local-classe, aux dispositifs, aux processus de différenciation pédagogique et aux raisons de choisir une pratique de différenciation pédagogique font partie des facteurs internes à la tâche d'enseignement. Ils sont analysés ici, un à un, comme ce fut le cas pour Maude.

5.2.3.1 La connaissance des élèves selon Nancy

Nancy utilise différents moyens pour faciliter la connaissance de ses élèves. D'emblée, elle croit posséder une aptitude personnelle permettant de les connaître rapidement. Le fait de créer les liens lors des périodes de récupération où elle dîne et discute avec eux contribue certainement à cette idée. De son point de vue, le nombre de périodes d'enseignement en présence de ses élèves favorise aussi une connaissance plus rapide. Plus vite elle connaît ses élèves et plus il est possible pour elle de différencier. Elle indique d'ailleurs :

«Il est plus facile de différencier, quand nous voyons les élèves souvent.»

«Il est difficile de bien connaître une multitude d'élèves qu'on ne voit pas souvent.»

De plus, dès le début de l'année, elle leur distribue des courts questionnaires qui lui donnent un portrait de chacun de ses élèves. Elle fait aussi un sociogramme lui servant à former des équipes par la suite. De plus, sans en faire une activité structurée sur une longue période de temps, Nancy pose trois questions d'ordre personnel (intérêts, goûts, activités, aptitudes, etc.) qu'elle écrit au tableau dans le but d'obtenir des réponses servant à les connaître rapidement. Ces questions lui donnent des indications au sujet de leurs intérêts et de leurs perceptions de la classe. Elle utilise ces questions à deux ou trois reprises durant l'année puisque, pour elle, une classe est une mini-société qui évolue en cours d'année.

Nancy fait part de la nécessité d'observer les élèves lorsqu'ils sont afférés à leurs tâches. Le travail coopératif, par exemple, lui donne de bonnes indications quant aux compétences de ses élèves. À son avis, leurs travaux parlent aussi beaucoup. Ce sont les travaux d'écriture reliés au français langue d'enseignement qui sont les plus révélateurs. Elle n'hésite pas aussi à procéder à la lecture des dossiers des élèves. Il est important également de vérifier si ces élèves ont bénéficié de plans d'intervention.

Dans un souci de concision, voici les principaux éléments favorisant la connaissance des élèves selon Nancy :

- Lecture des dossiers

- Le nombre plus important de périodes en leur présence
- Les discussions formelles ou informelles
- Les travaux des élèves, surtout en français-écriture
- Aptitudes personnelles de l'enseignante
- Les périodes de récupération ou de soutien individuel
- L'observation, surtout lors d'ateliers coopératifs

En définitive, Nancy mentionne l'importance de bien connaître ses élèves en différenciation pédagogique. Cela lui permet d'intervenir plus efficacement par la suite et comme elle le dit ici :

«La différenciation passe par la connaissance des élèves en premier»

«Je ne perds jamais de vue, mes élèves différents. J'anticipe les réactions de mes élèves. Je ne mettrai pas tout sur papier. C'est instinctif dans le sens que je connais mes élèves. Je sais qu'un de mes élèves peut me demander d'aller le voir dix fois dans une période. Alors lui, je lui lance le défi de m'interpeler cinq fois. Si je ne l'encadre pas, il ne va pas arrêter.»

Ainsi, après avoir déployé plusieurs moyens pour mieux connaître ses élèves, Nancy est en mesure d'effectuer des choix en ce qui a trait aux dispositifs de différenciation pédagogique.

5.2.3.2 Les dispositifs de différenciation pédagogique de Nancy

Nancy connaît bien les dispositifs de différenciation pédagogique (différencier les structures, les processus, les productions et les contenus) énumérés par Caron (2003) et elle tente même d'indiquer une fréquence inhérente l'utilisation de ces dispositifs dans sa pratique :

«Je différencie surtout les structures et les productions. Et aussi les processus quand même. J'évalue sur 90 à 10 contenus, 30 et 30 pour les productions et les structures, 20 pour les processus.»

Son évaluation de sa pratique de différenciation pédagogique et de ses dispositifs est relativement congruente avec le discours tenu lors de l'entrevue. Du reste, la figure suivante indique la fréquence des propos de Nancy ayant trait à ces dispositifs.

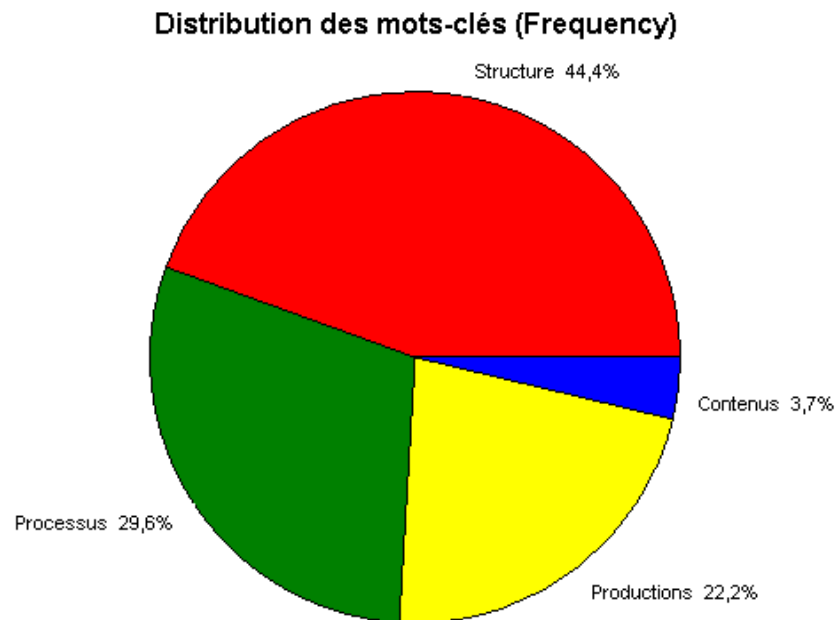


Figure 10: La fréquence des codes liés aux dispositifs de différenciation utilisés par Nancy

Nancy organise sa classe de façons à créer différentes possibilités de varier les structures. Par exemple, elle fait un coin pour les activités cinq minutes, un autre pour le travail d'équipe ou pour le travail en atelier. Il ne faut pas passer sous silence l'espace de travail pour ceux qui veulent utiliser les ordinateurs. En fait, son local-classe est pensé pour différencier les structures. Elle peut même utiliser le corridor contigu à son local-classe pour isoler un élève qui a besoin de se concentrer. Elle se sert de son sociogramme et de leurs travaux pour former les équipes. Les élèves sont conscients de cette façon de faire, mais elle les informe aussi de l'éventuelle possibilité de choisir eux-mêmes les équipes lorsqu'elle les jugera prêts à le faire et comme elle l'indique :

«Je les amène à être conscients de leurs choix dans les équipes.»

Les propos de Nancy indiquent aussi un grand souci de différencier les processus. Lorsqu'un élève ne comprend pas, elle dit utiliser plusieurs stratégies pour faciliter l'apprentissage. Elle enseigne alors étape par étape ou fait un modelage comme le

suggère l'enseignement stratégique¹⁴. Elle sait que pour cinq élèves, il est important de réaliser un enseignement plus systématique et que pour d'autres, il est essentiel d'exécuter un enseignement plus individualisé. Tel qu'elle le mentionne, ses périodes de récupérations offertes sur l'heure du dîner lui permettent d'aider certains élèves à fixer leurs connaissances :

«Ils viennent en récupération pour être certaine que leurs connaissances soient bien ancrées. Je varie beaucoup mes façons de faire pour m'adapter à eux.»

De plus, elle indique que personne n'apprend de la même façon et qu'il est primordial de tenir compte des différents rythmes d'apprentissage en enseignement :

«On a une clientèle tellement hétérogène et j'ai lu beaucoup sur les rythmes d'apprentissage et les styles d'apprentissages parce que même nous les adultes, nous n'apprenons pas de la même façon. Il faut tenir compte des différences et des besoins dans une classe.»

Pour Nancy, si la différenciation pédagogique est importante pour les élèves en difficulté, elle a sa place aussi pour les élèves plus doués à l'école. Dans sa pratique, elle ne perd pas de vue ce type de clientèle :

«Même mon élève doué a besoin d'être occupé et d'avoir des défis à relever.»

Par ailleurs, sa connaissance des élèves et sa prise en compte de leurs besoins l'amènent aussi à différencier leurs productions. Ainsi, dans sa classe, l'élève qui a une mauvaise calligraphie peut faire une présentation par affiche ou celui qui adore l'informatique peut utiliser ce moyen pour exposer le fruit de son travail. Nancy trouve que cette façon de faire est stimulante pour les élèves. Cela leur donne le goût de faire un effort et de réaliser le travail demandé. Ceci l'amène à parler ouvertement des différences avec eux. Ils sont conscients que tous ne feront pas la même chose en même temps. Cela fait partie de sa façon de gérer sa classe et comme elle le précise :

«Il y en a qui ont besoin de faire autre chose. Ça, ils le savent et je leur explique. Ils ne doivent pas me demander pourquoi un élève est en informatique ou pourquoi un autre est en atelier cinq minutes. Cela fait partie de ma gestion de classe. Ils savent que je tiens compte des différences, mais ils ne savent pas que je fais de la différenciation.»

¹⁴ Inspiré de la psychologie cognitive, ce modèle d'enseignement vise à conscientiser l'élève aux stratégies cognitives et métacognitives qu'ils utilisent lors d'une situation d'apprentissage.

Si elle est à l'aise avec la différenciation des structures, des processus et des productions, il en est tout autrement pour la différenciation des contenus. Elle déclare en toute franchise :

«J'ai plus de difficultés à différencier les contenus. J'ai de la misère avec cela.»

D'ailleurs, ces propos présentent moins d'exemples liés à ce dispositif de différenciation. Il faut mentionner ici que, tout comme dans le cas de Maude, il a fallu demander ce que signifiait le concept de différenciation des contenus pour Nancy. Cette dernière associait ce concept à l'évaluation. Pour elle, différencier les contenus l'obligeait à changer les notions à évaluer. Ce qui n'est pas nécessairement le cas. Par exemple, différents groupes d'élèves peuvent travailler sur des notions qu'ils maîtrisent moins. Par conséquent, les concepts maîtrisés n'ont pas à être travailler pour certains, mais pour d'autres cela est nécessaire. Au bout du compte, l'évaluation sera la même pour tous. Cette façon d'aborder la différenciation des contenus permet à Nancy de constater qu'elle différencie les contenus lorsqu'elle forme des équipes d'experts. Après mûres réflexions, elle émet d'ailleurs soudainement:

«Ah oui! Je travaille tout de même les contenus. C'est ce que je fais actuellement dans ma classe. Oui, oui! Cela je le fais souvent. Je peux travailler différentes notions à partir de mes groupes d'experts. On travaille les classes de mots. Il y a une équipe qui travaille les adjectifs, une autre les noms. Les contenus sont donc différenciés dans chacune des équipes. Je croyais que tu parlais surtout d'évaluation quand tu parlais d'évaluer le contenu. Par exemple, j'ai plein de textes descriptifs différents. Mais pour l'évaluation je ne suis pas à l'aise.»

Cette conception spontanée, lancée au départ, semble être la raison principale pour laquelle Nancy parle moins de la différenciation des contenus et par conséquent, pourquoi elle trouvait cela plus difficile à réaliser en classe.

Somme toute, Nancy est consciente qu'elle ne maîtrise pas encore tous les aspects de la différenciation. Cependant, elle mentionne avoir une bonne connaissance de la plupart des quatre dispositifs de différenciation pédagogique, elle aime jouer avec ceux-ci et il est certain que cela influence sa façon de différencier.

5.2.3.3 Les façons de différencier selon Nancy

À cette étape de l'analyse, il est nécessaire de rappeler que le chevauchement des codes inhérents à la différenciation interne et planifiée est présent tout comme cela s'est produit dans le cas de Maude. Par conséquent, à toutes les fois que Nancy fait mention de sa façon de différencier, cela se réalise à l'intérieur de sa classe. C'est d'ailleurs ce qui explique la fréquence plus élevée relative à ce mot-clé. Il en va de même la différenciation planifiée. Une différenciation est toujours planifiée dès lors qu'on en prend conscience et cela révèle aussi pourquoi la fréquence est plus élevée. Ceci est clairement démontré dans la figure suivante.

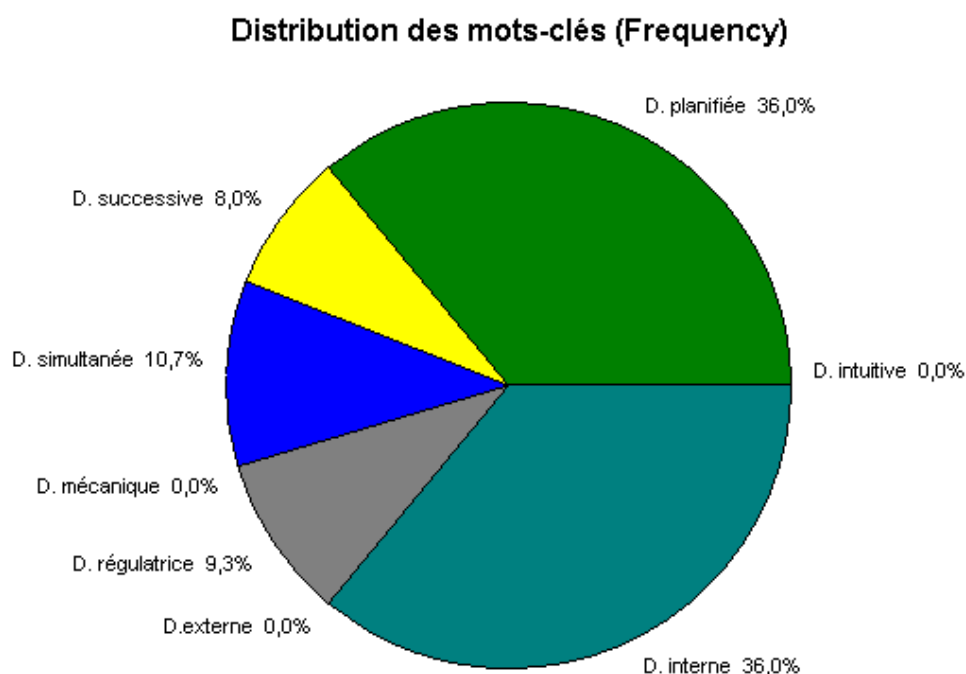


Figure 11: La fréquence des codes liés aux façons de différencier de Nancy

D'un autre point de vue, la figure précédente indique que Nancy parle à peu de choses près autant d'une différenciation successive que simultanée. Conséquemment, parfois elle choisit d'un travailler un même objectif pour tous en variant les dispositifs de différenciation et il lui arrive aussi de se centrer sur les besoins particuliers d'un groupe ou de chacun de ses élèves. À ce titre, Nancy exerce une différenciation simultanée

lorsqu'elle connaît précisément qui a besoin de quelque chose et lorsqu'elle en tient compte dans sa gestion de classe. Ceci est clairement défini lorsqu'elle dit :

« Par exemple, j'ai cinq élèves pour qui je fais un enseignement plus systématique. »

De plus, elle fait une différenciation successive lorsqu'elle varie les contenus vers l'atteinte d'un objectif commun à tous les élèves. Elle leur présente aussi un *menu ouvert* c'est-à-dire que les élèves ont la possibilité de choisir ce qu'ils veulent réaliser parmi des situations qu'elle a déterminées au préalable. À ce titre, elle n'hésite pas à affirmer :

« Ensuite, j'essaie aussi de différencier en lecture, j'ai plein de variété livres, des romans des bandes dessinées. Parfois, je fais des menus ouverts sur la lecture et ils adorent cela. »

Nancy parle aussi d'une différenciation régulatrice lorsqu'elle allègue :

« Je vérifie souvent et je m'ajuste. »

Elle privilégie donc un ajustement qui se réalise en fonction des besoins de ses élèves sur le moment. Dans l'action, elle les observe pour adapter ses interventions par la suite. Elle passe aussi des questionnaires à partir desquels elle n'hésite pas à revoir des connaissances de base s'il le faut. Elle a constamment en tête les besoins particuliers de certains et en tient compte dans les tâches proposées aux élèves. De plus, elle trouve important de rencontrer ses élèves un à un après une évaluation dans l'objectif d'effectuer une mise au point de leurs compétences.

« Je suis tutrice d'un groupe et je garde le bulletin de l'élève et le regarde avec lui. J'utilise le temps de lecture pour les rencontrer un à un. Alors, j'explique pourquoi j'en suis rendue là dans mon jugement et ce que l'élève a à travailler. »

En somme, Nancy tient en importance la différenciation pédagogique. Tout comme le mentionne (Caron, 2003) lorsqu'elle émet qu'il est impossible de différencier constamment, Nancy soutient ne pas différencier tout le temps :

« C'est présent tout le temps, mais je n'en fais pas tout le temps. Je ne suis pas capable de le faire tout le temps. Parce que des fois on a des contenus noyaux et on n'a pas le choix de faire tout le monde de la même façon. »

Cette citation amène d'ailleurs à regarder les moments où Nancy choisit de pratiquer la différenciation pédagogique.

5.2.3.4 Les moments de la différenciation pédagogique selon Nancy

Comme l'indique la figure suivante, Nancy parle d'une différenciation pédagogique se déroulant surtout avant ou au début de l'apprentissage et pendant l'apprentissage.

Distribution des mots-clés (Frequency)

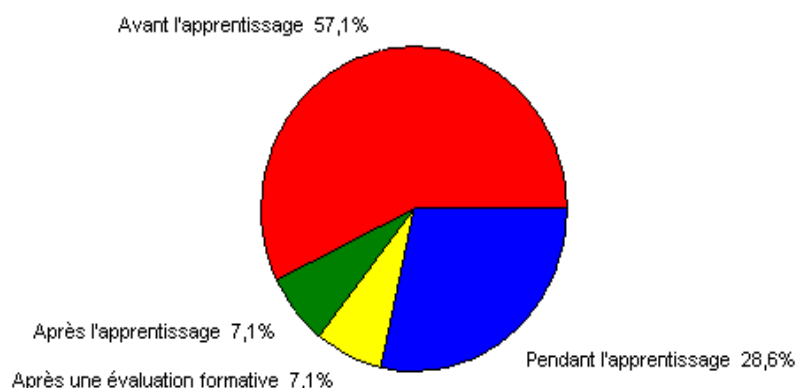


Figure 12: La fréquence des codes concernant les moments de différenciation pédagogique de Nancy

En effet, les aménagements de sa classe en prévision de différencier les structures, les questionnaires pour évaluer le niveau de connaissances des élèves ou pour vérifier leurs intérêts, l'observation de ses élèves en ateliers pour savoirs comment les regrouper par la suite sont des exemples mentionnés par Nancy qui témoignent d'une différenciation pédagogique exécutée avant ou au tout début de l'apprentissage. Ainsi, lorsqu'elle ajuste son enseignement en fonction de ce qu'elle observe à l'intérieur des travaux ou des ateliers en classe, elle exerce alors d'une différenciation pédagogique régulatrice se déroulant pendant l'apprentissage. Par ailleurs, la fréquence plus élevée de ces deux moments de différenciation peut s'expliquer par la fréquence plus élevée des

propos de Nancy en lien avec la différenciation régulatrice. En effet, la différenciation régulatrice se fait surtout en cours et au début des apprentissages. Comme l'indique Caron (2003), la différenciation régulatrice se réalise surtout à partir de l'évaluation du moment présent.

En outre, Nancy décrit aussi, mais à une fréquence moins élevée, une différenciation pédagogique se déroulant après l'apprentissage et après une évaluation formative. En fait, lorsqu'elle invite des élèves à venir en soutien pour fixer leurs connaissances, elle donne un exemple de différenciation après l'apprentissage. Lorsqu'elle les rencontre après les bilans de fin d'étape ou lorsqu'elle regroupe les travaux d'éthique et culture religieuse dans une chemise pour les regarder avec eux, elle différencie après une évaluation formative.

De manière générale, Nancy opte pour la différenciation pédagogique au moment où les tâches sont plus complexes. À ce moment, la connaissance accrue de ses élèves lui est précieuse pour anticiper leurs besoins. Elle mentionne faire tout cela naturellement, elle a tout en tête et collige très peu d'informations sur papier.

5.2.3.5 Le local-classe de Nancy

À l'origine, personne ne voulait du local-classe utilisé par Nancy, car il donnait sur une rue passante qui dérangeait les élèves. Au lieu de s'attarder sur ce qui se passait à l'extérieur de la classe, elle a choisi de miser sur les avantages du local et elle a décidé de disposer sa classe de façon à capter l'intérêt de ses élèves.

En effet, l'espace de son local-classe lui permet de créer différents regroupements. Elle utilise des tables de travail qu'elle dispose en ateliers divers : enrichissement, travail d'équipe, ateliers, activités cinq minutes, etc. De plus, sept postes d'ordinateurs sont regroupés dans un coin. À un autre endroit, plusieurs livres de lecture sont à l'usage des élèves. Ces derniers apprécient cette organisation puisque la rue passante ne semble pas les intéresser.

Par ailleurs, Nancy peut facilement sortir un élève dans le corridor adjacent pour qu'il puisse se concentrer sans qu'il soit dérangé par les bruits ambiants. À son avis, son local-classe favorise la différenciation pédagogique, mais avec une certaine limite

puisqu'elle partage son local-classe avec une autre enseignante qui ne gère pas sa classe de la même façon.

5.2.3.6 Le choix de différencier selon Nancy

Si Nancy choisit une pratique de différenciation pédagogique, c'est surtout pour stimuler ou motiver ses élèves. Pour elle, les élèves ont moins peur de l'engagement lorsqu'on varie les tâches à réaliser en classe et lorsqu'ils ont l'impression que leur opinion est prise en considération. En classe, elle a toujours un *menu ouvert* à l'intérieur duquel les élèves peuvent faire des choix d'activités et un *menu fermé* où elle décide seule des tâches à effectuer. Elle affirme par conséquent:

«Mes élèves aiment avoir des choix, même si ce sont des choix imposés, car mes élèves ne gèrent pas la classe. Ce sont des choix qui n'en sont pas vraiment... Montrer que nous sommes ouvertes, que nous tenons compte de leurs besoins et de leurs différences rend les élèves contents. Ils savent que ce ne sont pas des numéros.»

D'ailleurs, la figure suivante montre bien que la fréquence des données liées à la motivation est très élevée.

Distribution des mots-clés (Frequency)

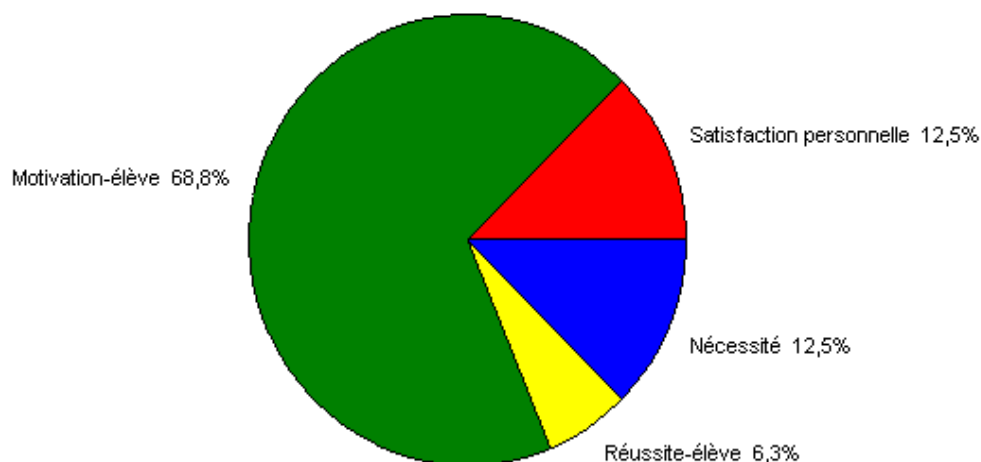


Figure 13: Le choix de différencier de Nancy

Nancy est aussi d'avis que la motivation engendrée par la différenciation pédagogique peut agir sur la réussite des élèves. Elle parle ici d'une réussite plus formelle et institutionnelle liées à l'importance accordée aux bulletins dans les écoles. Ces bulletins déterminent si l'élève répond aux attentes de niveaux et de fin de cycle. Elle note toutefois une certaine limite. Malgré tous ses efforts, on dirait que rien n'agit sur certains de ses élèves. Conséquemment, elle déclare :

«Ce que je trouve difficile dans tout cela, c'est que même si je leur dit cela, tous ne l'appliquent pas. Les élèves ont une part de responsabilités dans leur réussite. Malgré toutes les approches utilisées, certains ne se forcent pas pour réussir. Je trouve qu'ils ne doutent plus d'eux.»

De son point de vue, certains élèves pourraient réussir sans qu'elle fasse un enseignement différencié parce qu'ils possèdent déjà certains acquis. Elle mentionne aussi ne jamais avoir vérifié si ses élèves réussissaient mieux d'année en année depuis

son choix d'opter pour une pédagogie différenciée. À ce titre, les effets perceptibles à court terme semblent d'un autre ordre. En effet, outre la motivation des élèves qui est importante, Nancy éprouve un certain plaisir professionnel à différencier son enseignement, car sa gestion de classe s'en trouve facilitée. Elle assure :

«Moi comme enseignante je me sens bien en différenciation. Ce qui me rapporte le plus en différenciation, c'est que j'ai moins de gestion de classe à faire quand j'enseigne.»

De plus, la prise en compte des besoins et des particularités de ses élèves l'oblige, d'une certaine manière, à exercer une pratique de différenciation pédagogique. Le fait de savoir que chaque personne apprend d'une façon qui lui est propre amène Nancy à envisager cette pratique comme étant une nécessité. Elle émet par exemple:

«Parce qu'on pas le choix. On a trop de clientèles avec des rythmes d'apprentissage différents et parce que chaque personne n'apprend pas de la même façon»

En définitive, la pratique de différenciation pédagogique de Nancy lui a donné des outils pour mieux gérer sa classe et surtout pour agir sur la motivation de ses élèves. Même si elle n'y voit pas un remède miracle aux difficultés de tous les élèves, cette pratique lui est indispensable comme professionnelle de l'enseignement.

5.2.4 Les facteurs externes à la pratique de différenciation pédagogique de Nancy

Tel que décrit plus haut dans le cas de Maude, les facteurs externes considérés dans la présente étude sont : le soutien à l'enseignant, le travail collégial, la structure équipe-cycle et le temps de planification.

Si Nancy ne bénéficie pas vraiment de soutien en différenciation pédagogique, c'est qu'elle agit comme enseignante accompagnatrice. Rôle qui l'oblige à offrir elle-même un soutien aux enseignants. Ce soutien peut porter tant sur la différenciation pédagogique que sur l'enseignement du français ou la gestion de classe. Si elle avait à demander une aide éventuelle à quelqu'un, ce serait auprès d'un ou d'une collègue qui exerce aussi une pratique de différenciation pédagogique. À ce titre, elle exerce déjà un travail collégial avec une autre enseignante de la même école. Ensemble, elles créent des

ateliers et du matériel pour leur pratique de différenciation pédagogique. Elles ont aussi donné des formations portant sur les dispositifs de différenciation aux autres enseignants de la commission scolaire. Leur collaboration leur permet de se diviser le travail et de gagner du temps, mais cette collaboration est volontaire et structurée par elles.

Malgré tout, Nancy manque de temps dans son horaire de travail habituel pour planifier. Pour compenser, elle travaille chez elle le soir et les fins de semaine. Toutefois, il lui est difficile d'évaluer l'ampleur du temps consacré à organiser ses formations et à planifier sa propre pratique de différenciation pédagogique, puisque les deux sont reliés. En effet, le fait de donner des formations l'incite à faire des lectures et à construire du matériel qui lui sert ensuite dans sa propre pratique. Elle signale toutefois que sans le travail investi en dehors des heures de travail, elle ne pourrait pas en faire autant en différenciation pédagogique. De son point de vue, la satisfaction professionnelle que lui procure cette pratique en classe avec les élèves compense pour les nombreuses heures de travail investies chez elle. Elle soutient d'ailleurs :

«C'est sûr que cela est plus de temps, mais on le regagne dans la classe avec les élèves.»

«Mais oui c'est du temps, mais les élèves sont plus motivés.»

«Je le dis aux autres profs dans mes formations. Différencier demande un certain temps et une certaine souplesse au début. Oui! c'est du temps. Mais à un moment donné, je pense que tu développes des aptitudes.»

Du reste, Nancy ne compte pas sur l'appui financier de sa direction d'école pour obtenir des libérations afin la soutenir ou de compenser pour ses heures supplémentaires. Comme elle le spécifie, elle n'a toutefois jamais fait de demandes en ce sens :

«Mon employeur ne me supporte pas dans mon travail fait en classe. Si j'avais des demandes spéciales peut-être me supporterait-il? Je ne pense pas qu'il me libérerait facilement pour des libérations. Quand il est question d'argent c'est plus difficile. Il ne dira peut-être pas non...»

Elle ne sait pas non plus si son directeur d'école est au courant de ce qu'elle fait en classe. Elle ne se sent pas nécessairement à l'aise de lui en parler puisqu'elle le sait aussi très occupé et dans le feu de l'action. Elle apprécie toutefois les visites occasionnelles d'un directeur dans sa classe.

«Les directeurs éteignent souvent les feux dans une école, ils n'ont pas le temps de venir et de prendre du temps pour regarder ce que je fais. Toutefois, j'aime bien quand un directeur vient faire un tour. La différenciation, on n'en parle pas souvent.»

Somme toute, elle choisit une pratique de différenciation pédagogique parce qu'elle a cœur le respect des particularités des élèves. Cependant, tous les moyens pour favoriser l'essor de cette pratique dans le milieu ne sont pas encore au point. Par exemple, il n'existe pas de structure équipe-cycle pour discuter des cas d'élèves et pour adapter l'enseignement et le soutien à leurs besoins. Selon Nancy, les rencontres entre enseignants se déroulent trois fois par année et consistent à harmoniser les contenus d'apprentissage sur un même niveau et pour la même discipline. Ces réunions ne servent pas à discuter des besoins des élèves. Le travail collégial et par équipe-cycle se réalise sur une base volontaire et par affinité et non pas par l'existence d'une structure établie au préalable.

D'ailleurs, parmi les facteurs limitant la pratique de différenciation pédagogique, le manque de temps et de ressources humaines et matérielles sont importantes. Cette affirmation est reprise d'ailleurs par Houssaye (1998) lorsqu'il discute des obstacles inhérents à la différenciation pédagogique qui la rendent très difficile à pratiquer car elle décuple le temps de travail. Par surcroît, Nancy a du mal à planifier à l'école puisqu'elle partage un bureau avec treize autres enseignants dont les interactions l'empêchent de se concentrer. Il lui est aussi plus compliqué d'organiser physiquement son local-classe parce qu'il est occupé par une autre enseignante lorsqu'elle n'enseigne pas. Le fait de partager ce local avec une enseignante qui ne choisit pas d'exercer une pratique de différenciation pédagogique l'oblige à s'adapter à cette situation plutôt que d'organiser sa classe sans tenir compte de cet aspect.

De plus, elle aimerait recevoir une formation plus poussée en différenciation pédagogique et elle souhaiterait en parler avec d'autres enseignants, car de son point de vue, un des principaux obstacles à la différenciation pédagogique est la peur d'une charge supplémentaire de travail. Pourtant, Nancy mentionne que l'on peut commencer à différencier en changeant graduellement la pratique sans bouleverser complètement ses habitudes.

Il faut dire aussi que lorsqu'une enseignante a deux cents élèves dont il faut s'occuper, il est difficile de bien les connaître et de différencier par la suite. Pour Nancy, il faut offrir des tâches d'enseignement convenables pour favoriser la pratique de différenciation pédagogique.

En effet, parmi les éléments facilitant cette pratique, Nancy évoque la connaissance de sa matière et de ses élèves. Un enseignant qui veut différencier son enseignement ne doit pas être appelé à changer de tâche d'année en année et ne doit pas être aux prises avec plusieurs groupes. De plus, l'expérience de travail permet une ouverture à l'assimilation de nouvelles pratiques pour améliorer ce qui ne fonctionne pas. Il faut posséder aussi certaines prédispositions naturelles comme personnes pour choisir la différenciation pédagogique, car la souplesse et un certain goût du risque sont nécessaires à l'exercice de cette pratique. Mais, par-dessus tout, Nancy croit que l'humilité et la patience sont essentielles, car comme elle le mentionne :

«Différencier, c'est l'histoire d'une vie!»

5.3 La pédagogie différenciée de Julie

Julie est la plus expérimentée des trois enseignantes et ne travaille pas dans le même milieu que Maude et Nancy, mais dans une autre école. Il est intéressant alors de regarder en quoi cela se répercute sur sa pratique de différenciation pédagogique.

5.3.1 Le profil général de Julie

Julie enseigne dans une petite école regroupant les niveaux d'enseignement primaires (tous les cycles) et secondaires (1^{er}, 2^e et 3^e secondaire). Elle aime son milieu de travail où elle agit comme enseignante de mathématiques au secondaire depuis vingt ans. Sa tâche varie d'année en année en fonction du nombre d'élèves. Il lui arrive de travailler à la fois avec des élèves de 2^e et de 3^e secondaire, donc au premier et au deuxième cycle du secondaire. Cette année, son emploi lui permet d'enseigner les mathématiques à deux groupes d'élèves de 3^e secondaire et douze périodes lui sont accordées pour donner du soutien à ses élèves et aux élèves de 2^e secondaire.

Dans la cinquantaine, Julie semble toujours passionnée par son travail et son défi quotidien est d'essayer de trouver des solutions aux difficultés des élèves en mathématiques. Pour ce faire, elle investit énormément de temps à sa planification et au soutien de ses élèves, car elle tient à ce que **tous** comprennent. Elle utilise d'ailleurs différents moyens pour y arriver dont celui de différencier son enseignement.

Les points suivants décrivent justement comment Julie intègre la différenciation pédagogique à sa pratique dans le but de favoriser la réussite de tous.

5.3.2 Les facteurs personnels de Julie

À l'origine, Julie voulait enseigner l'éducation physique au primaire ou au secondaire et elle a suivi une formation universitaire en ce sens. Les circonstances liées à la disponibilité des postes offerts par son employeur l'ont conduit plutôt à enseigner les mathématiques au secondaire. De fil en aiguille, l'expérience acquise dans ce domaine a changé ses projets initiaux. En effet, malgré les postes ouverts en éducation physique au cours des années, Julie n'a jamais cessé d'enseigner les mathématiques au secondaire. L'expérience acquise en la matière fait d'elle une enseignante chevronnée qui semble mettre tout en œuvre pour favoriser la réussite des élèves.

Son expérience lui permet de constater que les élèves n'apprennent pas tous au même rythme et elle tente alors de planifier son enseignement autrement en variant ses méthodes (pédagogie par projet, enseignement stratégique, périodes de récupération, etc.) et en adaptant son matériel pédagogique dans le but de répondre aux besoins particuliers de chacun de ses élèves. Elle consacre énormément de temps en dehors des heures de travail à la construction de ce matériel afin que les élèves plus forts puissent avancer de manière autonome et que les élèves en difficultés bénéficient d'un soutien accru.

Il y a trois ans, elle a entendu parler, par son employeur, d'une formation en différenciation pédagogique qui semble correspondre à ses croyances et à ses besoins. Elle constate que cette formation lui permet non seulement de mieux connaître la différenciation pédagogique, mais lui propose des outils concrets et des suivis subséquents. De plus, Julie est réconfortée dans ses croyances initiales et elle a

l'impression de mettre des mots sur ce qu'elle constate au quotidien de par son expérience de travail. Voici donc en résumé les facteurs personnels de Julie :

Tableau 12: Les facteurs personnels de Julie

| |
|---|
| JULIE |
| <p>Formation : Formation en éducation physique primaire et secondaire</p> <p>Matière enseignée : Mathématiques</p> <p>Expérience en enseignement : Vingt-cinq ans</p> <p>Expérience en différenciation : Trois ans</p> <p>Intérêts pédagogiques: Pédagogie par projet, structure de classe en atelier, construction de son matériel, enseignement stratégique, activités parascolaires, etc.</p> <p>Source de son intérêt pour la différenciation : Son expérience personnelle en enseignement et une formation offerte par son employeur</p> |

En clair, l'intérêt de Julie pour la différenciation pédagogique naît de sa volonté de trouver d'autres moyens pour aider à la compréhension de ses élèves en mathématiques. Les lignes qui suivent montrent comment elle s'y prend pour y arriver.

5.3.3 Les facteurs internes à la pratique de différenciation de Julie

Tel que présenté dans le cas des deux autres participantes, l'analyse des facteurs internes à la tâche d'enseignement décrit comment Julie arrive à exercer une pratique de différenciation pédagogique à partir de la connaissance des élèves, de l'utilisation de son local-classe, des dispositifs de différenciation, de sa façon de différencier son enseignement et des raisons qui l'incitent à le faire.

5.3.3.1 La connaissance des élèves selon Julie

Depuis deux ans, dès le début de l'année, Julie utilise un questionnaire sur les intelligences multiples qu'elle a confectionné avec d'autres enseignantes de mathématiques rencontrées lors de sa formation en différenciation pédagogique. C'est ainsi qu'elle crée le premier contact avec ses élèves. Elle repart ensuite chez elle avec les réponses du questionnaire qu'elle analyse par la suite. Ceci lui permet de connaître ses élèves rapidement et de discuter avec eux des différences entre les individus à partir des

résultats obtenus. De son point de vue, cette entrée en matière est très importante puisqu'elle génère de belles discussions. Ce faisant, une complicité s'installe rapidement dans le groupe. Julie mentionne d'ailleurs que de créer un contact dès le début a toujours été important pour elle, même avant de connaître la différenciation pédagogique. En effet :

«Le premier cours est toujours pour mieux connaître mes élèves. C'est ma priorité. Si on a un bon contact en partant c'est bon, sinon, le temps va être long pour le reste de l'année (rires). C'est important!»

Auparavant, elle s'y prenait autrement pour connaître ses élèves en réalisant une activité coopérative par exemple. Cependant, le fait d'être maintenant plus consciente des impacts positifs de la connaissance des élèves et du respect des différents rythmes d'apprentissage l'incite à aller plus loin dans sa démarche initiale.

Le premier contact étant créé, Julie cherche ensuite à connaître rapidement les forces et faiblesses de chacun dans sa matière. Elle fait, par exemple, des exercices ou des tests de mathématiques pour détecter les élèves à risque. Elle les observe et les dirige vers un soutien individuel si cela est nécessaire. Ce contact privilégié avec l'élève que permettent le soutien et la récupération sont, de son point de vue, d'excellents moyens de mieux le connaître et d'agir efficacement sur ses difficultés. Pour elle, les difficultés liées au comportement en classe sont souvent générées par des problèmes de compréhension de la matière enseignée. Le fait de les rencontrer individuellement change les relations avec ces élèves de manières positives. À son avis, les élèves qui de prime à bord paraissent rébarbatifs face au cours deviennent plus confiants de réussir et cela influence leur comportement par la suite. Le soutien et la récupération modifient aussi sa propre perception des élèves. Elle insiste d'ailleurs sur ce point :

«C'est juste qu'ils ne comprennent pas, alors ils dérangent ou vont faire d'autres choses. Parfois, on les prend en aversion, mais quand on a la chance de travailler avec eux individuellement on n'a pas le même regard et les élèves non plus. Le soutien et la récupération, c'est merveilleux!»

Elle est d'ailleurs heureuse de la structure de soutien mise en place dans son école. Elle est libérée de douze périodes d'enseignement pour agir comme enseignante ressource en mathématiques auprès des élèves en difficultés. Cette structure lui permet

d'aller chercher des élèves dans d'autres cours pour intervenir immédiatement lorsqu'un problème survient en mathématiques.

Julie croit aussi avoir cette capacité de connaître rapidement ses élèves parce qu'elle trouve cela important. Il faut dire aussi que le fait de travailler dans une petite école lui permet de connaître plusieurs élèves avant même qu'ils n'arrivent dans sa classe.

Tous les moyens mis en place pour mieux connaître ses élèves sont essentiels pour Julie. Ils favorisent une meilleure relation entre maître-élèves et entre élèves-élèves. Ces moyens permettent aussi d'intervenir plus rapidement auprès des élèves à risque.

En conséquence, il est important de rappeler les principaux procédés utilisés par Julie pour favoriser la connaissance de ses élèves :

- Un questionnaire sur les rythmes d'apprentissages distribué dès le premier jour de classe
- Discussion en classe
- L'observation en classe
- Les travaux
- Aptitude personnelle à vouloir les connaître
- Les périodes de soutien durant les heures de classe
- Les périodes de récupération en dehors des heures de classe
- Le fait de travailler dans un petit milieu.

Pour Julie, une meilleure connaissance des élèves permet donc de créer des liens dans le respect de chacun tout en diminuant les luttes de pouvoir et de préjugés entre maître-élèves. Ce faisant, il est plus facile d'intervenir ensuite efficacement auprès d'eux. De son point de vue, la pratique de différenciation pédagogique réaffirme l'importance de bien connaître les élèves et lui donne des procédés pour favoriser leur réussite. Voici donc comment cela se concrétise dans sa classe au quotidien.

5.3.3.2 Les dispositifs de différenciation pédagogique de Julie

L'analyse du discours de Julie laisse entrevoir une forte propension à différencier les processus. Si un élève éprouve des difficultés, elle utilisera toutes ses connaissances pour trouver une mesure d'aide adéquate. Cette façon de varier les processus d'apprentissage afin de favoriser la compréhension des élèves est mise en évidence dans la figure suivante.

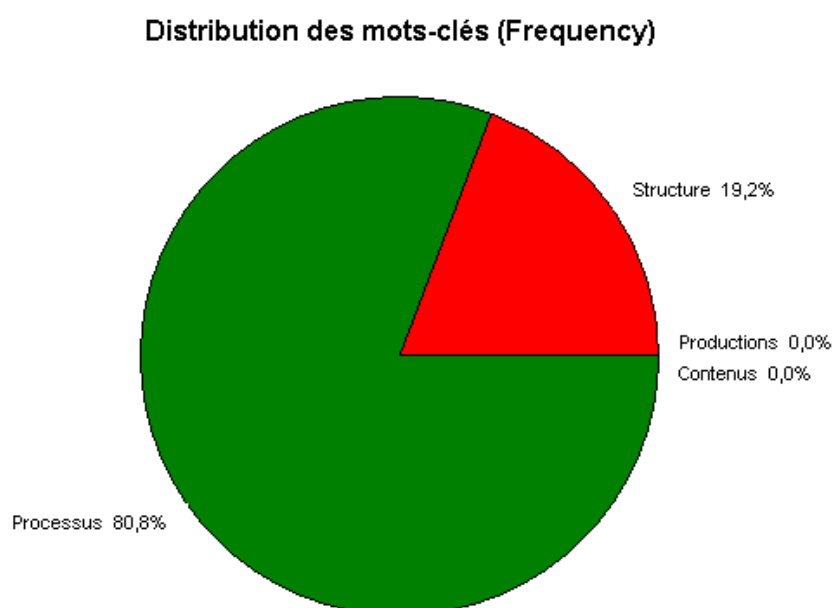


Figure 14: La fréquence des codes liés aux dispositifs de différenciation utilisés par Julie

Julie cherche constamment différentes stratégies d'enseignement pour favoriser l'apprentissage de ses élèves. Ce défi ultime qu'elle s'est donné permet aux élèves de comprendre les contenus au moyen de cheminement différent. À ce titre, elle atteste :

«Mon but, c'est que quand les élèves sortent de ma classe, il faut qu'ils aient compris. En mathématiques, il y a beaucoup de terme à retenir. J'ai le souci de faire comprendre. Je veux que tous mes élèves comprennent.»

Par conséquent, elle planifie son enseignement afin de développer l'autonomie des élèves plus rapides dans le but d'être plus disponible pour les élèves en difficultés. Elle construit, pour les plus doués, des exercices avec explications et corrigés pour leur permettre d'avancer presque seuls. Par ailleurs, ces derniers peuvent l'aider en classe à soutenir d'autres élèves pour qui la compréhension est plus difficile. Elle se sert également des questionnaires sur les rythmes d'apprentissage pour enseigner. Elle sait, par exemple, que les visuels ont besoin de voir les contenus de manière tangible. Elle se sert alors de son tableau interactif qui capte instantanément leur attention. Les auditifs ne sont pas non plus laissés-pour-compte. Tout ce qu'elle écrit est dit à voix haute. Elle bouge aussi beaucoup en classe afin de capter le regard de tous.

Julie s'assure aussi de différencier les structures. Elle dispose d'un local-classe qui lui permet d'isoler certains élèves qui veulent avancer à leur rythme. Cela se fait naturellement à partir de l'écoute de leurs besoins et aussi en fonction des objectifs fixés. Parfois, elle choisit un élève plus fort par équipe pour aider les autres membres de l'équipe. À d'autres moments, elle place des élèves près d'elle pour aider à leur concentration. Les places assignées ne sont pas figées, car elle désire suivre le rythme et les besoins des élèves. Julie associe sa façon de différencier les structures à sa formation en éducation physique :

«Je pense aussi que le fait d'avoir reçu une formation en éducation physique m'aide beaucoup dans la différenciation parce que j'ai appris à travailler par atelier et à suivre le rythme. Cela ne me dérange pas que certains élèves soient dans un coin à faire quelque chose et d'autres en train de faire autres chose.»

En outre, la pratique de différenciation pédagogique de Julie est donc surtout orientée vers la différenciation des processus et des structures. Elle ne cite d'ailleurs pas d'exemples liés à la différenciation des contenus et des productions. En fait, dans la classe de Julie, les contenus d'apprentissage restent les mêmes pour tous, mais chacun va à son rythme. Il en est de même pour la différenciation des productions, car tous les élèves remettent les mêmes travaux, mais à des rythmes différents.

En définitive, toute la planification de Julie repose sur le respect des rythmes d'apprentissage de chaque élève et il semble que la différenciation des processus soit un dispositif idéal pour y arriver. Elle croit fermement que tous ses élèves peuvent réussir et

c'est la raison pour laquelle elle veut utiliser tous les moyens mis à sa disposition pour y parvenir. Pour Julie, un élève qui comprend par l'entremise de différents processus d'apprentissage devient nécessairement un élève plus motivé à la réussite même si, à prime abord, il ne semble pas vouloir s'investir en classe. En ce sens elle soutient :

«Parfois, on laisse de côté les élèves qui ne travaillent pas, mais c'est le contraire qu'il faut faire.»

Reste avoir comment elle met en œuvre sa pratique de différenciation pédagogique à partir des dispositifs choisis.

5.3.3.3 Les façons de différencier selon Julie

D'entrée de jeu, Julie annonce qu'elle a appris beaucoup lors de sa formation en différenciation pédagogique et qu'elle ne connaît pas bien toute la terminologie qui lui est associée, mais elle est consciente que le but de la recherche n'est pas d'évaluer sa compréhension des termes, mais de parler de sa pratique. Elle mentionne qu'elle fait de la différenciation pédagogique depuis sa formation et elle veut que cela fasse partie de sa pratique quotidienne. La figure suivante illustre de manière schématisée comment Julie exerce cette pratique de différenciation pédagogique.

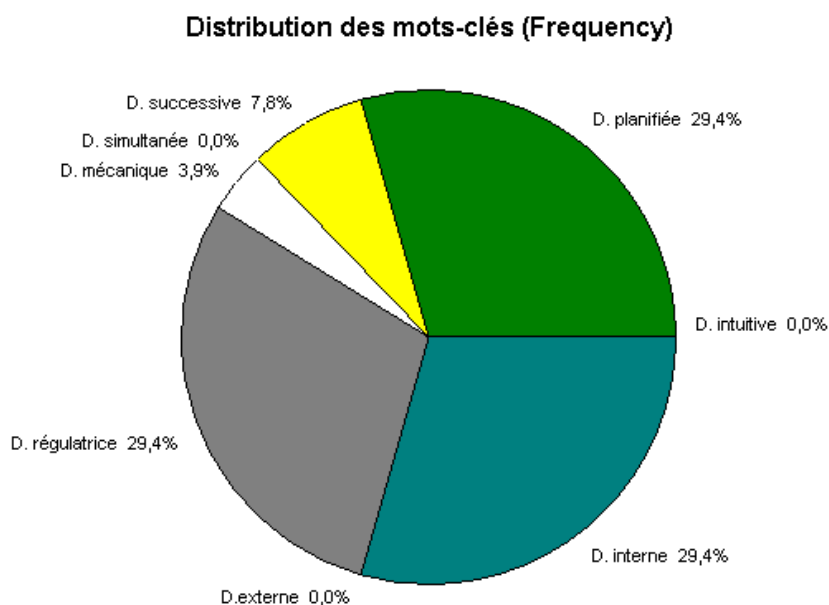


Figure 15: La fréquence des codes liés aux façons de différencier de Julie

Tel que mentionné précédemment dans le cas de Maude et de Nancy, tous les exemples de différenciation pédagogique donnés par Julie ont été associés à une différenciation interne et planifiée. Cela augmente donc la fréquence de ces deux façons de différencier.

Il faut se rappeler qu'avant de suivre une formation, Julie exerçait déjà une pratique de différenciation pédagogique, mais sans vraiment s'en rendre compte. Elle le faisait alors de manière plus intuitive. Depuis, Julie exerce cette pratique de manière planifiée et à l'intérieur de sa classe. Même si la structure de soutien décrite précédemment a lieu à l'extérieur de sa classe au moment où les élèves sont dans d'autres cours, on ne peut parler ici de différenciation externe. En effet, « la différenciation à l'extérieur de la classe ouvre la porte à la gestion interclasses, à la composition des groupes à partir des besoins... dans un contexte d'échange entre enseignants » (Caron, 2003, p. 94), ce qui ne semble pas être le cas dans les exemples cités. En fait, Julie gère seule cette mesure d'aide dans un souci de réussite des élèves à l'intérieur de son cours et de sa planification. Toutefois, cette structure de soutien nécessite la participation des autres enseignants qui acceptent de laisser sortir les élèves de leur cours. Ce faisant, sans parler de différenciation externe, il peut s'agir d'une amorce à ce type de différenciation puisqu'elle nécessite la participation des autres enseignants dans une perspective de prise en compte collégiale des besoins des élèves en mathématiques.

En outre, le discours de Julie laisse entrevoir une différenciation pédagogique davantage régulatrice. En effet, « la différenciation régulatrice est une manière d'explorer les possibilités des élèves avec eux et de répercuter la régulation de l'action ou les approximations des prises de décision » (Caron, 2003, p. 92). En ce sens, Julie ajuste constamment son enseignement et sa planification à partir de ses observations en classe et de ses discussions avec les élèves. Plusieurs indices du discours en témoignent :

« C'est à partir de ce que j'observe dans ma classe que je décide de différencier. J'observe et je trouve un moyen intéressant pour que ça rentre plus. »

«Par exemple, si je me rends compte que quelque chose ne marche pas, je me revire de bord et je me dis que si ça ne fonctionne pas, je dois trouver une solution.»

«Je regarde où sont les élèves et dépendamment de leur réaction je m'ajuste. Même pendant un cours, je peux m'adapter à ce que je vois dans ma classe.»

«C'est en enseignant que je me rends compte si ça ne passe pas.»

Cette différenciation régulatrice est d'autant favorisée par la structure de soutien établie dans son école. Grâce à ce moment privilégié avec un élève ou avec un petit groupe d'élèves, Julie a la possibilité de faire le point avec eux. Ceci serait par ailleurs difficilement envisageable dans un contexte où elle devrait interagir avec plusieurs élèves en classe. Elle affirme d'ailleurs :

«À chaque période de soutien, j'essaie de les prendre quinze minutes pour voir avec eux où ils en sont.»

Il arrive aussi que Julie opte pour une différenciation plus mécanique surtout avec les élèves autonomes et dont l'apprentissage est plus facile. «La différenciation mécanique s'apparente à la pédagogie de maîtrise » (Caron, 2003, p. 91) qui permet à l'élève de passer à une autre étape de son apprentissage lorsqu'il a réussi les exercices et les évaluations appropriés. En fait, les années d'expérience de Julie lui ont permis de construire du matériel pédagogique (exercices, réceptions, tests et examens) avec lequel un élève peut très bien apprendre à son rythme sans un soutien accru de l'enseignant.

De plus, Julie exerce une pratique de différenciation pédagogique successive, car même si les outils, les méthodes et les situations d'apprentissage varient, les objectifs d'apprentissage demeurent les mêmes pour tous.

Somme toute, parmi les façons de différencier de Julie, la différenciation régulatrice semble être privilégiée et cela se répercute très certainement sur les moments qu'elle choisit pour différencier.

5.3.3.4 Les moments de la différenciation pédagogique selon Julie (différencier quand?)

La figure suivante présente une pratique de différenciation pédagogique se déroulant à différents moments.

Distribution des mots-clés (Frequency)

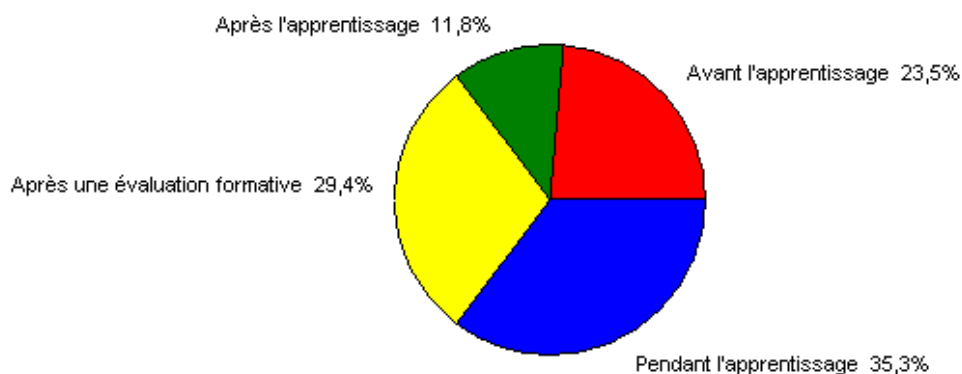


Figure 16: La fréquence des codes concernant les moments de différenciation pédagogique de Julie

Les questionnaires sur les rythmes d'apprentissage, les discussions en classe et les courts tests diagnostics permettent à Julie de différencier avant ou au début de l'apprentissage. De plus, la prise en compte constante des observations faites en classe lui permet de différencier surtout en cours d'apprentissage. Tel que susmentionné, elle indique avoir cette facilité de saisir le pouls de sa classe et d'adapter son enseignement en conséquence sur le moment, pendant l'apprentissage.

Contrairement aux deux autres enseignantes, Julie parle aussi d'une différenciation pédagogique se déroulant en grande partie après une évaluation formative et après l'apprentissage. En fait, après chaque notion enseignée, Julie passe une petite évaluation pour vérifier le rendement des élèves. Elle profite alors des périodes de récupération et de la structure de soutien établie par l'école pour faire le point par la suite

avec eux. Elle n'aime pas les évaluations sommatives de fin d'étape qui l'obligent à évaluer tout le monde en même temps alors que certains sont encore en processus d'apprentissage. D'ailleurs, elle affirme :

«Je trouve cela dommage un peu que l'on soit obligé de faire constamment des évaluations de fin d'étape. Moi, dans le fond, je les connais et je fais des évaluations, car je n'ai pas le choix de ramasser des preuves. Je n'aurais pas besoin de faire des bulletins aussi souvent. »

Elle préfère, par conséquent, l'utilisation d'évaluation formative en classe même si c'est beaucoup de gestion. Chaque évaluation est minutieusement corrigée et elle se fait un devoir de faire un retour d'abord en groupe puis avec certains élèves en difficultés par la suite. Cette façon de faire demande une grande charge de travail, mais les élèves sont au courant de leurs difficultés et de leurs possibilités de comprendre à l'aide d'un enseignement plus individualisé. Ce faisant, Julie compte plusieurs adeptes de récupérations.

«L'autre midi, je suis arrivée avec quelques minutes de retard pour la récupération. Ils étaient tous assis devant la porte et ils m'ont dit qu'ils avaient hâte que j'arrive. Eux aussi veulent comprendre. Ils ont compris que la note n'est pas importante. Elle est là pour mettre dans le bulletin.»

Ainsi, les moments où Julie différencie son enseignement sont nombreux et choisis en fonction de ses observations faites en classe et à la lumière des évaluations réalisées soit au début, pendant et après l'apprentissage. Il faut rappeler que la structure de soutien établie dans l'école favorise la différenciation après une situation d'apprentissage et après une évaluation formative.

5.3.3.5 Le local-classe de Julie

Julie trouve important d'avoir un local-classe aéré comme le sien. Auparavant, personne ne voulait de ce local sans fenêtre et dans lequel la ventilation faisait défaut. Elle a insisté pour que ce problème soit résolu et maintenant tout fonctionne à merveille. Et pour cause, son local est très grand et constitué d'un petit local fermé adjacent dans lequel les élèves plus autonomes travaillent à leur rythme. Près d'elle, elle a entassé plusieurs tables pour les élèves qui aiment la proximité des autres. Plus loin, vers

l'arrière, sont placées d'autres tables pour ceux qui préfèrent avoir plus d'espace pour travailler.

De plus, elle dispose d'un tableau interactif qui lui permet d'emmagasiner tableaux et exercices identiques à ceux qu'elles distribuent aux élèves. Même si cela lui a demandé plusieurs mois de travail pour l'apprentissage des fonctionnalités de l'appareil électronique et pour y intégrer les différents exercices, ce tableau est idéal pour capter l'intérêt de ses élèves.

Différents tableaux d'affichage sont disposés un peu partout. Des étagères et des classeurs sur lesquels sont répertoriés des livres et des exercices de mathématiques sont placés dans un coin du local. Les élèves y ont d'ailleurs accès si cela est nécessaire.

Julie se trouve choyée de disposer d'un tel local-classe qui favorise la formation de divers regroupements. Elle peut alors différencier les structures à sa guise. Mais, pour elle, elle ne profite pas encore assez de tous les avantages de cet espace de travail. Elle veut faire un coin enrichissement depuis longtemps, mais elle n'y arrive pas par manque de temps. En fait, la connaissance de la différenciation pédagogique amène plusieurs idées qui ne sont pas toujours réalisables à cause des contraintes de temps. Julie se dit alors qu'il vaut mieux faire un peu chaque année que rien du tout.

5.3.3.6 Le choix de différencier selon Julie

L'analyse du discours de Julie permet de réaliser que sa principale motivation à exercer une pratique de différenciation pédagogique vient de son souhait de réussite de tous ses élèves. La figure suivante illustre bien cet aspect de l'analyse.

Distribution des mots-clés (Frequency)

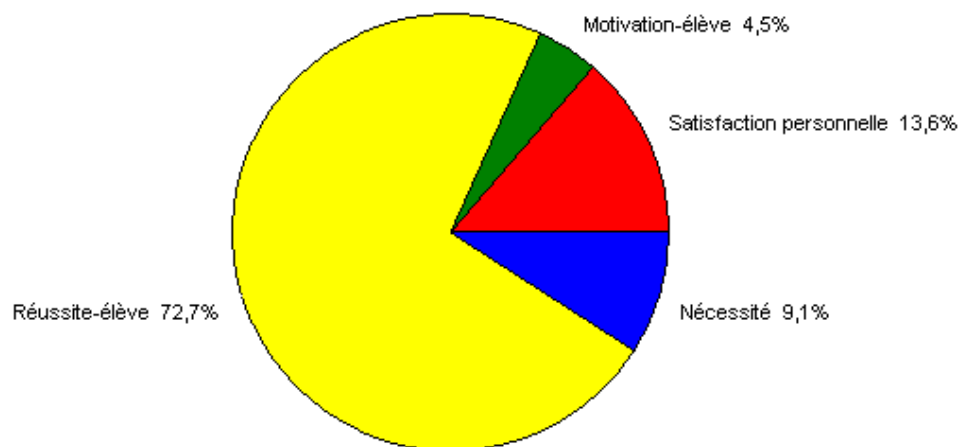


Figure 17: Le choix de différencier de Julie

De son point de vue, ses élèves réussissent d'ailleurs bien mieux qu'avant. Le fait d'utiliser différents moyens pour favoriser la compréhension des élèves engendre cette réussite. C'est d'ailleurs avec humour et humilité qu'elle se rappelle ses premières années d'enseignement :

«Je me dis que mes élèves d'il y a quinze ans auraient préféré m'avoir aujourd'hui comme professeure parce que les premières années où j'ai commencé à enseigner, je leur demandais d'ouvrir leur livre et de faire tel numéro et c'était tout. Je me dis aujourd'hui : Mon dieu! Pauvres élèves! (rires).

Évidemment, cette citation permet aussi de réaliser que la pratique de différenciation pédagogique engendre une grande satisfaction du travail accompli avec ses élèves. Elle sait que, comme professionnelle, elle met tout en œuvre pour susciter la compréhension des élèves et que cela se répercute sur leur motivation.

En outre, l'expérience de Julie lui avait déjà permis de constater qu'elle ne pouvait plus enseigner sans se soucier des différences entre les élèves et que la prise en compte de leurs particularités devenait nécessaire. Sa formation en différenciation pédagogique lui a tout de même fourni des outils et des réponses pour gérer les différences plus efficacement et de manière planifiée. Cela l'a réconfortée dans ses croyances profondes et l'a incitée à aller plus loin.

5.3.4 Les facteurs externes à la pratique de différenciation de Julie

Tout comme dans le cas des deux autres enseignantes, le soutien des enseignants, la structure équipe-cycle, le travail collégial et le temps accordé pour planifier la différenciation pédagogique sont les quatre aspects analysés en ce qui a trait aux facteurs externes à la tâche d'enseignement.

Par conséquent, Julie se sent surtout soutenue par son directeur d'école. Ses demandes sont généralement entendues et parfois, on lui offre même des périodes de libérations sans qu'elle ait à demander quoi que ce soit. Elle sait que son directeur croit aux *approches nouvelles* et il encourage les enseignants qui travaillent dans ce sens. Elle croit aussi qu'un dirigeant peut voir aussi l'ampleur du travail accompli par un enseignant. Il est évidemment plus tentant pour lui d'encourager celui qui met tout en œuvre pour ses élèves. Elle pense aussi que ce soutien est relatif. Si un changement de directeur d'école survient, il se peut qu'elle reçoive moins d'appui. Elle avance donc :

«Mon directeur me propose même des libérations. J'y pense, car des fois, je me dis, j'aurais bien pu faire cela. Je pense qu'on est bien ici. On est bien supporté. Je pense que cela dépend des dirigeants.»

Il n'existe pas de structure établie pour un travail collégial et pour une organisation équipe-cycle en lien avec la différenciation pédagogique dans l'école de Julie en tant que telle. Toutefois, deux fois par année, les enseignants d'un cycle sont rencontrés pour discuter de l'évolution des élèves en difficultés et des mesures d'aide à apporter. Cela sert par la suite au classement des élèves. Mais tout cela ne se réalise pas nécessairement dans l'esprit de la différenciation pédagogique. D'ailleurs, d'autres enseignants ont suivi la formation en différenciation et chacun d'entre eux travaille dans

son coin par manque de temps et de disponibilités. Julie exerce un travail collégial surtout avec un autre enseignant et cela se réalise sur une base volontaire et par affinité.

Malgré le support apporté par son employeur, Julie manque tout de même de temps de planification pour la différenciation pédagogique. Elle soutient avec une pointe d'humour :

«J'aurais besoin de 48 heures sur 24 (rires). Dans le sens que tout le matériel que j'ai monté pour m'aider à faire de la différenciation m'a pris une année complète du matin au soir jusqu'à onze heures ou minuit et autant les fins de semaine. J'ai fait cela à peu près pendant deux ans. C'est vraiment sur mon bras! J'ai été délogée à l'occasion seulement.»

En fait, le temps de libération accordé par son directeur n'est pas toujours utilisé par Julie, car il y a des désavantages à ne pas être en présence des élèves:

«Le problème c'est que parfois j'aimerais être libérée de mes cours pour mettre à jour certaines choses, mais en même temps, si je suis libérée, je ne suis pas avec mes élèves et je ne suis pas plus avancée. Alors, je me dis que je suis peut-être mieux de le faire chez moi sur mon bras. C'est dommage, mais c'est souvent cela qui est gagnant.»

D'ailleurs, du point de vue de Julie, le manque de temps est le principal élément limitant la pratique de différenciation pédagogique et le travail de l'enseignant de manière générale. En fait, Julie a toujours investi du temps en dehors des heures de travail pour planifier son enseignement. Ce manque de temps est d'autant plus évident depuis qu'elle opte pour cette pratique.

En outre, elle apprécie énormément l'appui de son directeur d'école. Cela l'encourage à poursuivre et facilite sa démarche de pratique de différenciation pédagogique. De plus, les résultats obtenus par ses élèves et la motivation qui s'en suit lui donnent l'énergie nécessaire à la poursuite de cette pratique. En effet, même si tout n'est pas encore à point, Julie a trouvé une façon, grâce à sa pratique de différenciation pédagogique, de réaliser son défi ultime : contribuer le plus possible à la réussite de ses élèves!

Somme toute, ce chapitre a présenté le profil de trois enseignantes du premier cycle du secondaire. De manière plus précise, il a mis en lumière, au moyen de leur discours, de l'observation de leur classe et du matériel pédagogique utilisé, la façon avec laquelle elles ont intégré et mis en œuvre la différenciation pédagogique. Pour les trois

enseignantes interrogées la formation offerte par leur Commission scolaire leur a permis de mieux comprendre cette pratique, de l'intégrer et de la mettre en œuvre au quotidien. L'analyse des facteurs (facteurs personnels, facteurs internes et externes à leur tâche d'enseignement) qui régissent le *travail curriculaire* des trois enseignantes montre que cette intégration et cette mise en œuvre sont particulières à chacune et semblent se réaliser en fonction de certains éléments liés au contexte dans lequel elles exercent leur pratique. Ces éléments sont d'ailleurs repris et interprétés au chapitre suivant par une analyse transversale des données obtenues par le croisement des cas.

6 L'interprétation et la discussion des résultats

Cette partie du travail réunit les trois cas analysés afin de mettre en lumière les principaux éléments ressortant du discours des enseignantes dans leur pratique de différenciation pédagogique. Elle présente l'interprétation et la discussion des résultats en regroupant les données et en reprenant les principaux éléments issus du cadre théorique, soit la différenciation pédagogique et les facteurs qui régissent le *travail curriculaire* (facteurs personnels, facteurs internes et externes à la pratique de différenciation pédagogique). Cette façon de procéder permet non seulement de mieux décrire, analyser et comprendre leur pratique de différenciation pédagogique qui correspond au premier objectif de la recherche, mais amène aussi à présenter les conditions facilitant et limitant cette pratique comme le veut le deuxième objectif de cette étude.

6.1.1 L'influence des facteurs personnels des trois enseignantes en différenciation pédagogique

Chez les trois enseignantes interrogées, la formation initiale ne semble pas jouer un rôle déterminant dans l'intégration d'une pratique de différenciation pédagogique et ce, peu importe le champ d'intérêt originel (mathématiques, sciences, enseignement moral, langues). Bien que Julie se demande si sa formation en éducation physique n'ait pas facilitée sa façon de travailler en atelier en classe, seule Nancy mentionne avoir entendu parler d'une pédagogie différenciée lors de sa formation initiale, mais cela n'a pas nécessairement favorisé sa mise en application en classe. Au contraire, elle avait du mal à envisager cette pratique au secondaire. Et pourtant, certains auteurs, dont Perraudau (1997), parlent depuis longtemps du changement nécessaire apporté en formation initiale qu'implique la pratique de différenciation pédagogique:

Tout cela implique à terme la création de nouvelles valeurs de l'éducation qui touchent notamment à la formation universitaire. Pour les nouveaux enseignants, cette formation sera différente, le statut sera différent, la considération sera aussi différente pour une fonction fort difficile. (Perraudau, 1997, p. 7)

Ces propos de Perraudau (1997) suggèrent un modèle de formation initiale idéale qui ne semble pas correspondre à la formation reçue des trois enseignantes. Cette tension entre ce qui est attendu et réalisé dans les faits peut se comprendre par le fait que les trois enseignantes ont reçu leur formation initiale avant l'entrée en vigueur officielle des nouveaux programmes de formation en 2006.

En contre partie, les trois participantes mentionnent que la formation donnée par leur employeur leur a fait connaître cette pratique. À ce titre, cette formation basée sur l'apprentissage des dispositifs de différenciation (différenciation des structures, des processus, des productions et des contenus) leur a donné certains outils facilitant son intégration et sa mise en œuvre en classe. La structure de cette formation, étalée sur deux ans à raison de quatre rencontres par année, semble les avoir incitées, par ailleurs, à partager leur expérience de différenciation pédagogique avec d'autres enseignants. Ce faisant, elles ont pu échanger du matériel et de nouvelles idées afin parfaire leurs connaissances. Ce va et vient entre les connaissances acquises par la formation, les discussions et l'échange de matériel semble avoir contribué, en partie, à son intégration et à sa mise en œuvre. De plus, les suivis et le soutien offerts par les enseignantes accompagnatrices ont aussi facilité leur pratique. Depuis, toutes trois n'envisagent plus leur enseignement sans la pratique d'une différenciation pédagogique. Les trois enseignantes ont compris par le biais de leur formation qu'elles ne peuvent pas devenir expertes en différenciation pédagogique instantanément. À ce sujet, Zakhartchouk (2001) cite une enquête effectuée auprès des *formés*:

les formations vraiment efficaces sont celles qui permettent aux participants d'effectuer des petits pas qui les engagent, les obligent à porter un regard sur leur métier et les embarquent définitivement dans un changement comme dans une aventure professionnelle. (Zakhartchouk, 2001, p. 73).

Les trois enseignantes semblent investir dans cette théorie des petits pas et elles croient en la progression de leur pratique au fil du temps. Chacune d'entre elles semblent avoir cette facilité à réfléchir sur leur pratique et à composer avec les imprévus de la tâche. Elles envisagent leur pratique de différenciation pédagogique comme une aventure à long terme tout en sachant qu'il est impossible d'appliquer tel quel le modèle appris. Cependant, elles croient qu'avec le temps, elles perfectionneront leur pratique.

L'intégration et la mise en œuvre de la pratique de différenciation pédagogique semble donc se réaliser donc au rythme des particularités et des possibilités des enseignants.

La matière enseignée et la connaissance de cette matière semble intervenir dans la façon de différencier des trois enseignantes. En effet, Maude et Nancy indiquent que les activités d'écriture liées à l'enseignement du français sont d'excellents moyens de mieux connaître leurs élèves. Pour sa part, Julie utilise d'autres procédés pour y arriver en enseignant les mathématiques.¹⁵ De plus, Maude, qui enseigne deux matières, se sent à l'aise de différencier son enseignement en français langue maternelle plutôt qu'en univers social. Elle maîtrise les concepts à enseigner dans cette matière, mais ils ne sont pas encore solidement intégrés. Par conséquent, même si Maude croit en la valeur de la différenciation pédagogique, elle la met facilement en pratique seulement si elle a le sentiment de bien connaître les contenus de sa matière. La maîtrise de la matière à enseigner semble donc jouer un rôle déterminant dans l'intégration et la mise en œuvre de cette pratique. Cette affirmation va d'ailleurs dans le même sens que Caron (2003). Cette dernière cite plusieurs auteurs dont Astolfi (2008), Meirieu (1995) et Perrenoud (1999) et parle de l'importance de bien connaître les contenus des programmes par l'établissement d'objectifs-noyaux qui visent la connaissance des concepts essentiels des programmes par les enseignants.

Bien que cela soit difficile à affirmer de manière certaine, les données montrent aussi que l'intégration et la mise en œuvre de la différenciation pédagogique ne semble pas être influencées par l'âge et l'expérience des enseignantes. En fait, certaines conceptions personnelles, l'ouverture aux approches nouvelles et l'intérêt marqué pour le respect des besoins des élèves contribuent certainement davantage à exercer cette pratique. En effet, les trois enseignantes interrogées ne paraissent pas satisfaites d'un enseignement magistral plus traditionnel et sont plus enclines à prendre le risque de choisir d'autres méthodes mieux adaptées aux particularités et aux motivations des élèves. « La pédagogie différenciée demande quitter le monde des certitudes paresseuses

¹⁵ Les facteurs internes à la tâche d'enseignement de Julie énoncés précédemment décrivent de manière plus précise ces procédés.

» (Zakhartchouck, 2001, p. 67) et c'est exactement ce qui semble animer les trois enseignantes interrogées.

En définitive, une enseignante expérimentée a plus de chance de connaître sa matière, de posséder plus d'outils pédagogiques et d'exercer plus aisément la pratique de différenciation pédagogique, mais ce n'est pas parce qu'elle connaît sa matière qu'elle choisit nécessairement une pédagogie différenciée.

6.1.2 L'influence des facteurs internes privilégiés par les trois enseignantes en différenciation pédagogique.

Le croisement des trois cas permet de dégager les éléments communs ainsi que certains éléments particuliers découlant du discours des enseignants et des facteurs internes à la tâche de différenciation pédagogique. Les éléments liés à la connaissance des élèves, au local-classe, aux dispositifs de différenciation, aux moments de différenciation, aux façons de différencier et aux raisons qui incitent les trois enseignantes à différencier sont interprétés ici.

6.1.2.1 La connaissance des élèves

La connaissance des élèves est primordiale pour les trois enseignantes interrogées. D'ailleurs, les écrits sur la question font part des enjeux cruciaux de cet aspect de la différenciation pédagogique. « La connaissance véritable des élèves et de leur profil d'apprentissage s'avère une condition gagnante quand on veut différencier »(Caron, 2003, p. 84). Chacune à leur façon utilise différents procédés pour arriver à mieux les connaître.

Les moyens utilisés par les trois enseignantes pour connaître leurs élèves ont été regroupées dans le tableau suivant. Ces moyens ont été subdivisés en deux groupes présentant les éléments favorables à la connaissance des élèves. Les réponses émises ont permis de constater que la connaissance des élèves est favorisée soit par la structure organisationnelle préétablie par l'école ou soit par la gestion personnelle de ces enseignantes. De manière plus précise, ce tableau illustre que les propos des enseignantes laissent entendre qu'il existe des moyens mis en place dans les écoles qui favorisent une connaissance accrue des élèves. Ces moyens sont regroupés dans la catégorie

Organisation scolaire, car ils font partie d'une structure scolaire indépendante de leur gestion personnelle. Les moyens qui dépendent davantage de cette gestion sont classés dans la catégorie *Gestion personnelle*.

Tableau 13: Moyens mis en place pour connaître les élèves

| ÉLÉMENTS FAVORABLES À LA CONNAISSANCE DES ÉLÈVES: | MOYENS UTILISÉS |
|---|---|
| Organisation scolaire | <ul style="list-style-type: none"> • Le plus grand nombre de périodes d'enseignement pour un même groupe (enseigner deux matières ou plus à un même groupe) • Les périodes accordées pour la récupération et le soutien individuel • Un petit milieu de travail |
| Gestion personnelle | <ul style="list-style-type: none"> • La lecture des dossiers • Les travaux d'élèves • Les appels aux parents • Les discussions formelles ou informelles • Les aptitudes personnelles de l'enseignant à vouloir créer des liens • L'observation en classe • Un questionnaire sur les rythmes d'apprentissages |

En clair, la pratique de différenciation pédagogique peut se réaliser grâce à une connaissance accrue des élèves. Il est montré ici que cet aspect essentiel de la différenciation repose surtout sur le choix des enseignantes à vouloir les connaître. Évidemment, plus elles disposent de temps en présence de leurs élèves et plus cette rencontre avec eux est facilitée. Il semble que le nombre de périodes accordées en présence d'élèves ainsi que les périodes de récupération et de soutien établies dans les écoles favorisent les enseignantes qui veulent connaître plus facilement leurs élèves. D'ailleurs, selon Astolfi (2008) l'implication des établissements scolaires est primordiale avant même de penser au fonctionnement interne à la classe.

6.1.2.2 Les dispositifs de différenciation pédagogique utilisés par les trois enseignantes

Toutes les enseignantes interrogées parlent surtout de différencier les processus et les structures. Il faut dire que Maude et Julie ont reçu une formation en différenciation pédagogique donnée par Nancy et une collègue. Puisque Nancy semble privilégier ces deux dispositifs dans son discours, il se peut que cela influence la pratique des deux autres. Toutefois, de manière intuitive et avant même de suivre cette formation, Julie avait déjà mis en place des moyens pour différencier les processus. Le tableau suivant présente la fréquence des propos des enseignantes en lien avec les dispositifs de différenciation pédagogique.

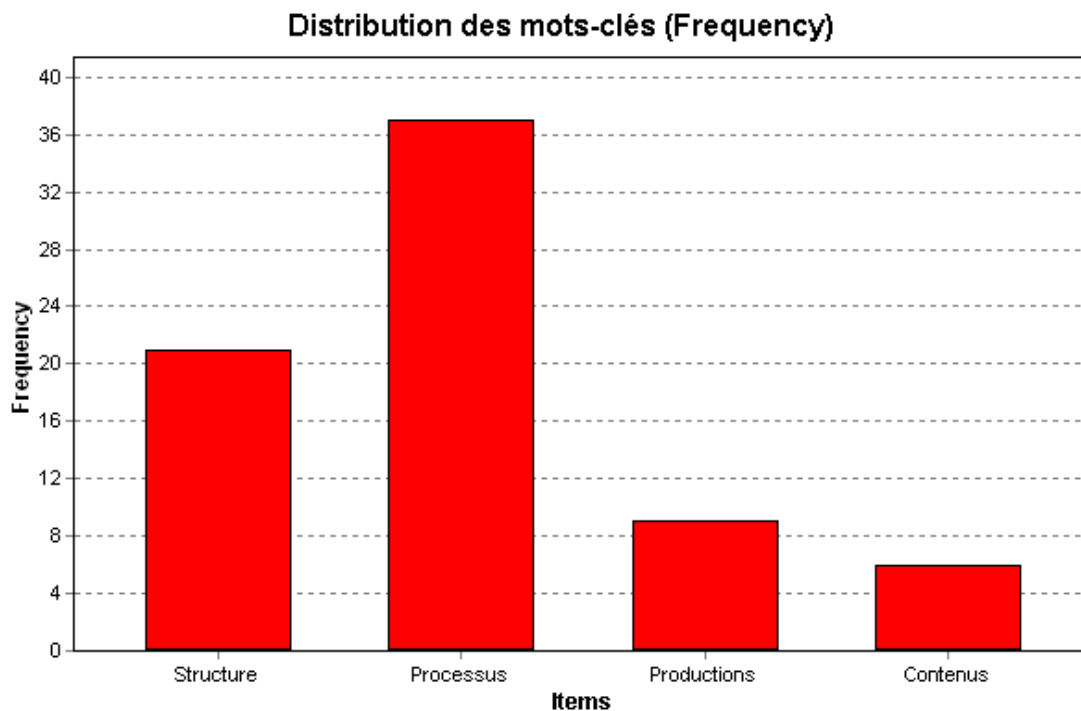


Figure 18: Les dispositifs de différenciation utilisés selon les propos des trois enseignantes

Il faut préciser ici que Maude et Nancy trouvent que la différenciation des contenus est plus difficile à réaliser en classe. En effet, la planification des contenus pour tout un groupe occupe la majeure partie du temps d'un enseignant qui n'exerce pas une pratique de différenciation pédagogique. Il est clair que l'adaptation des contenus pour

chaque élève ou pour un petit groupe d'élève doit être très exigeante. Il faut toutefois se rappeler qu'à prime à bord, la conception de Maude et de Nancy en ce qui trait à la différenciation des contenus est associée à l'adaptation des contenus d'évaluation. Après réflexion, ces dernières mentionnent différencier les contenus d'apprentissage en classe lorsqu'elles forment des équipes d'experts par exemple où chacune des équipes est responsable de contenus à présenter aux autres en classe. Malgré tout, les exemples liés à ce dispositif de différenciation se font plus rares, surtout dans le cas de Nancy. Les propos de Maude montrent qu'elle différencie les contenus plus qu'elle ne le croyait au départ. En effet, il faut se rappeler que cette dernière disait ne pas différencier les contenus de manière fréquente, mais l'analyse de ses propos en lien avec sa pratique n'allaient pas tout à fait dans ce sens. Pour sa part, Julie n'en parle pas tout simplement pas puisqu'elle consacre une bonne partie de son temps à différencier les processus et les structures. Fait à noter, plusieurs auteurs dont Vecchi (2000), Caron (2003), Gillig (1999), Houssaye (1998), Przesmycki (2004) parlent de différencier les contenus d'apprentissage, mais aucun ne parle d'une difficulté plus spécifique à ce dispositif de différenciation. De plus, aucun auteur ne discute d'une plus grande facilité à différencier les processus et les structures. Chose certaine, il est important pour les trois enseignantes interrogées d'être à l'aise avec le dispositif choisi et toutes avouent aussi avoir envie de travailler avec le temps les dispositifs qui sont davantage mis de côté pour l'instant. Somme toute, si la différenciation des contenus semble être connue des trois enseignantes, son intégration et, par conséquent, sa mise en œuvre semble plus difficile à réaliser en classe.

De plus, dans une perspective interprétative, il se peut que la différenciation des structures et des processus soit plus évidente pour des enseignantes qui intègrent et mettent en œuvre une pratique de différenciation pédagogique. En effet, les trois enseignantes interrogées pratiquent la différenciation pédagogique au plus depuis quatre ans. De plus, la différenciation des processus nécessite l'utilisation de diverses méthodes d'enseignement adaptées aux façons d'apprendre des élèves. D'ailleurs, Julie qui tient à ce que tous ses élèves comprennent utilise davantage la différenciation des processus pour y arriver. Ce qui, par ailleurs, contribue à augmenter la fréquence des propos des trois enseignantes en ce qui a trait à la différenciation des processus. Les trois

enseignantes concernées ont déjà à leurs acquis une bonne connaissance de différents types d'approches en enseignement et la différenciation des processus est facilitée. La différenciation des structures, quant à elle, semble aussi plus accessible, car elle consiste au regroupement des élèves en fonction d'un but à atteindre. Les trois enseignantes concernées connaissent bien leurs élèves. Elles sont donc en mesure de former des groupes en fonctions des objectifs fixés et de différencier ainsi les structures. De plus, Nancy et Julie disposent d'un vaste local-classe qui semble favoriser la formation de différents regroupements. Pour sa part, Maude parle souvent de la différenciation des structures, mais le fait plus difficilement à cause du manque d'espace et de ressources matérielles. En ce qui a trait à la différenciation des productions, elle semble moins présente dans le discours des enseignantes que la différenciation des processus et des structures. Est-ce à dire qu'elles en font moins? Il faut rappeler ici que Nancy avait placé ce type de différenciation à égalité avec la différenciation des structures dans son évaluation personnelle de sa pratique. D'ailleurs, aucune des trois enseignantes ne fait part de difficultés à différencier les productions. Ce n'est donc pas parce qu'elles en parlent moins que ce type de différenciation est plus difficile à intégrer et à mettre en œuvre. Par définition, différencier les productions est fort simple et se réalise après une séquence d'apprentissage. Cela consiste à présenter les apprentissages réalisés par les élèves par différents moyens (communication orale, textes, illustrations etc.). Il n'est donc pas nécessaire d'élaborer longtemps sur la question pour parler de sa pratique de différenciation des productions. C'est d'ailleurs ce qui peut expliquer une plus faible fréquence relevée dans les propos des enseignantes.

Enfin, Maude, Nancy et Julie connaissent l'importance de différencier les quatre dispositifs, mais elles savent que tout ne peut être assimilé d'un seul coup. En fait, étant donné la complexité de cette pratique, elles sont convaincues qu'elles se perfectionneront avec le temps. Elles préfèrent toutes trois se lancer dans une pratique de différenciation pédagogique même au risque de se tromper. Pour elles, la prise en compte des différences des élèves ne peut être que bénéfique.

6.1.2.3 Les façons de différencier des trois enseignantes

Il faut rappeler ici qu'à l'étape du codage, plusieurs exemples de différenciation pédagogique tirés des propos des enseignantes interrogées sur leurs façons de différencier ont été associés à une différenciation planifiée et interne. Par exemple, une différenciation successive faite en classe est nécessairement une différenciation planifiée et interne. Il est normal alors que la fréquence soit plus élevée pour ces deux façons de différencier. Le tableau suivant illustre d'ailleurs la fréquence des propos recueillis par les trois enseignantes en lien avec leurs façons de différencier.

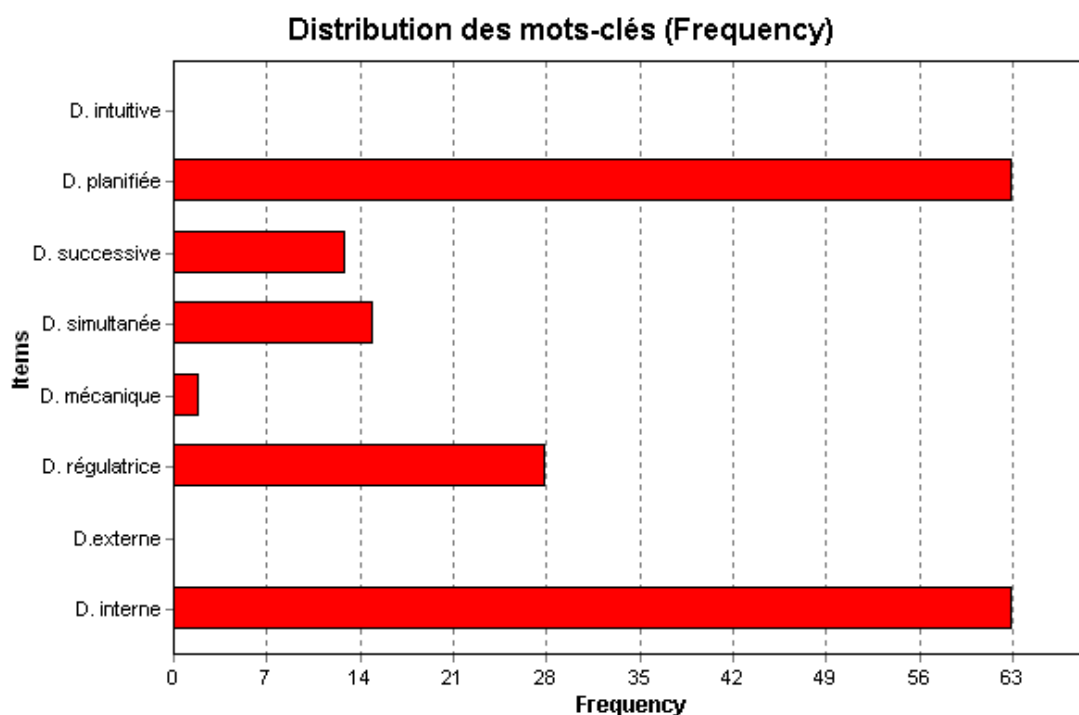


Figure 19: Les façons de différencier selon les propos des trois enseignantes

Tel que susmentionnée, l'analyse des propos des enseignantes permet de constater que la différenciation pédagogique est planifiée puisqu'elles ont conscience de leur pratique et planifient en conséquence. De plus, pour les trois enseignantes concernées, cette pratique se déroule toujours à l'intérieur de la classe sauf pour Julie qui vit une

situation s'amorce à une différenciation externe lorsqu'elle va chercher certains élèves dans d'autres cours. Pour l'instant, les propos recueillis montrent qu'il est difficilement envisageable d'exercer une différenciation externe sans l'établissement au préalable d'une structure établie et d'un travail collégial dans les écoles entre les différents acteurs. Et pourtant, « La présence d'équipe de travail parmi les enseignants rend possible le développement de la véritable différenciation » (Caron, 2003, p. 86). De plus, la différenciation externe qui encourage la création de groupes en fonction des besoins des élèves, la gestion interclasse, la prise en charge de certains groupes par une équipe d'enseignants semblent encore complexe à réaliser dans les institutions concernées par cette recherche. Pour l'instant, chez les trois enseignantes interrogées la différenciation pédagogique se déroule à l'intérieur des classes et s'exécute par une minorité d'enseignants dans les écoles aux dires des enseignantes interrogées.

En outre, la trois enseignantes exercent davantage une différenciation régulatrice. « La régulation est une manière d'explorer les possibilités des élèves avec eux » (Caron, 2003, p. 92) et d'ajuster sa pratique en conséquence. En fait, la propension des trois enseignantes à vouloir connaître les particularités de leurs élèves et à favoriser la différenciation des processus au moyen de diverses méthodes d'enseignement engendre certainement cette différenciation régulatrice. En effet, plus on connaît les besoins des élèves et plus il est difficile de ne pas ajuster sa pratique en conséquence. De plus, « la différenciation régulatrice est plus ouverte, plus intéressante que la différenciation mécanique, car elle laisse aux praticiens plus d'initiatives. » (Caron, 2003, p. 92). À ce titre, les trois enseignantes interrogées peuvent changer spontanément leur planification initiale si elles constatent que leur enseignement ne passe pas auprès des élèves. Elles savent aussi créer un climat de classe propice à la valorisation des différences. De leur point de vue, agir différemment avec chaque élève n'est pas synonyme d'injustice, mais de respect de leurs particularités. Enfin, toutes trois semblent vouloir se centrer sur l'élève et ses besoins. D'ailleurs pour Houssaye (1998), la pédagogie différenciée suppose un passage du processus enseigner au processus apprendre. Cette façon de concevoir l'enseignement peut conduire une différenciation régulatrice puisque qu'elle permet à l'enseignant d'ajuster sa pratique en fonction des besoins des élèves.

Toutefois, il arrive que Julie choisisse une différenciation mécanique surtout pour les élèves plus doués et qui sont en mesure de fonctionner de manière plus autonome. Cette façon de procéder est exigeante, comme le mentionne Caron (2003), car elle demande de suivre les élèves un à un dans leur apprentissage et de préparer le matériel pédagogique en conséquence. Cependant, le fait de distribuer une série d'exercices et d'avoir à réussir des tests subséquents pour passer à une autre étape de l'apprentissage peut s'avérer un choix judicieux pour un certain type de clientèle. En effet, certains élèves aiment poursuivre leur apprentissage de manière autonome sans avoir à attendre les élèves qui mettent plus de temps à réaliser les tâches demandées.

Les propos Maude et Nancy permettent de constater une alternance entre une différenciation successive et simultanée en fonction de ce qu'elles veulent enseigner et en fonction des besoins des élèves. Ainsi, parfois elles optent pour une différenciation se situant autour d'un objectif commun pour le groupe (différenciation successive) et parfois elles forment des groupements d'élèves à partir d'objectifs différents (différenciation simultanée). Il faut dire que « quand les différences sont davantage marquées entre les élèves, il peut être plus rentable d'avoir recours à la différenciation simultanée » (Caron, 2003, p. 90). À ce titre, le groupe famille dans lequel Maude enseigne se compose de plusieurs élèves avec différentes problématiques et ceci peut expliquer pourquoi, après analyse, elle parle davantage d'une différenciation simultanée. Ce qui n'est le cas pour Nancy et Julie qui enseignent à des groupes réguliers.

Pour sa part, Julie parle seulement des exemples liés à une différenciation successive. En effet, elle tient compte des rythmes d'apprentissage de chacun, mais toujours vers l'atteinte d'un objectif commun. Il est possible d'avancer que cette façon de différencier peut être influencée par la matière enseignée. En effet, en enseignement des mathématiques l'apprentissage d'un nouveau concept ou d'une nouvelle notion peut s'avérer souvent essentielle à l'apprentissage d'autres concepts subséquents. Par conséquent, il est plus difficile de varier simultanément les contenus d'apprentissage. L'enseignement du français semble permettre davantage une différenciation simultanée. Par exemple, la maîtrise de l'accord des participes passés n'assure pas nécessairement une meilleure habileté en lecture. Il est alors plus facile de créer des groupements d'élèves qui travaillent des objectifs différents de manière simultanée. En outre, il a été

montré précédemment que la matière enseignée peut intervenir dans le choix de dispositifs (différencier les structures, les processus, les productions et les contenus), elle peut aussi agir sur leurs façons de différencier. De manière plus précise, l'enseignement d'une matière ou de certaines notions qui sont préalables à l'apprentissage de notions subséquentes, comme dans l'enseignement des mathématiques par exemple, semblent favoriser davantage la différenciation successive que simultanée.

À ce sujet, il est important de mentionner que les trois enseignantes interrogées ont appris les dispositifs de différenciation (différencier quoi?) lors de leur formation, mais elles n'ont pas reçu de formation associée aux manières de différencier (différencier comment?). C'est probablement pour cette raison qu'elles ne font pas mention d'une différenciation successive ou simultanée, mécanique ou régulatrice, interne ou externe, planifiée ou intuitive lors de la collecte des données. Elles ont donc appris à distinguer la différenciation des structures, des processus, des contenus et des productions et les appliquer en classe, mais elles ne sont pas en mesure d'associer ces dispositifs aux façons de différencier. Elles exercent donc une pratique de différenciation pédagogique planifiée uniquement à partir des dispositifs de différenciation pédagogique. Peut-on parler alors d'une différenciation réellement planifiée, puisque aucune d'entre elles n'est en mesure de voir si sa pratique de différenciation pédagogique est mécanique ou régulatrice par exemple? Selon Caron (2003), « La pratique de différenciation pédagogique est planifiée si elle s'inscrit vraiment dans une démarche de rigueur, d'écoute et de sensibilité aux difficultés que les élèves peuvent éprouver » (Caron, 2003, p. 89). L'analyse du discours des trois enseignantes montre que la connaissance des dispositifs de différenciation pédagogique les a sensibilisées grandement aux particularités de leurs élèves et permet donc une différenciation pédagogique planifiée. Par conséquent, il ne semble pas nécessaire d'avoir intégré tous les concepts liés à la différenciation pédagogique pour qu'elle soit planifiée et mise en œuvre. En revanche, l'apprentissage des dispositifs de différenciation semble y contribuer.

En fait, les dispositifs de différenciation nécessitent non seulement la compréhension des concepts, mais commande aussi l'appropriation d'un savoir-faire et d'un savoir-être important en différenciation pédagogique. Cette façon d'intégrer et de mettre œuvre la pratique de différenciation pédagogique semble concourir à une

différenciation pédagogique surtout régulatrice à l'intérieur de laquelle la prise en compte des particularités des élèves et les ajustements subséquents s'avèrent essentiels. Ainsi, dans une perspective d'appropriation d'une pratique de différenciation pédagogique par les enseignants en formation initiale ou continue, l'acquisition des dispositifs de différenciation (différencier quoi?) semble être un excellent point de départ à l'exercice de cette pratique. Par conséquent, à cette affirmation de Caron (2003) qui annonce « qu'il n'y a pas de différenciation opérationnelle et efficace sans l'apport d'une différenciation authentique » (dispositifs : structures, processus, productions et contenus, planifiée et régulatrice) (Caron, 2003, p. 88) ¹⁶, il est important d'ajouter que l'intégration et la mise en œuvre des dispositifs de différenciation contribuent, par eux-mêmes, à une pratique de différenciation planifiée et régulatrice.

6.1.2.4 Les moments de la différenciation pédagogique des trois enseignantes

Le tableau suivant montre à quel moment se déroule la différenciation pédagogique des trois enseignantes.

¹⁶ Voir figure 2 du présent travail présentant les dispositifs de différenciation

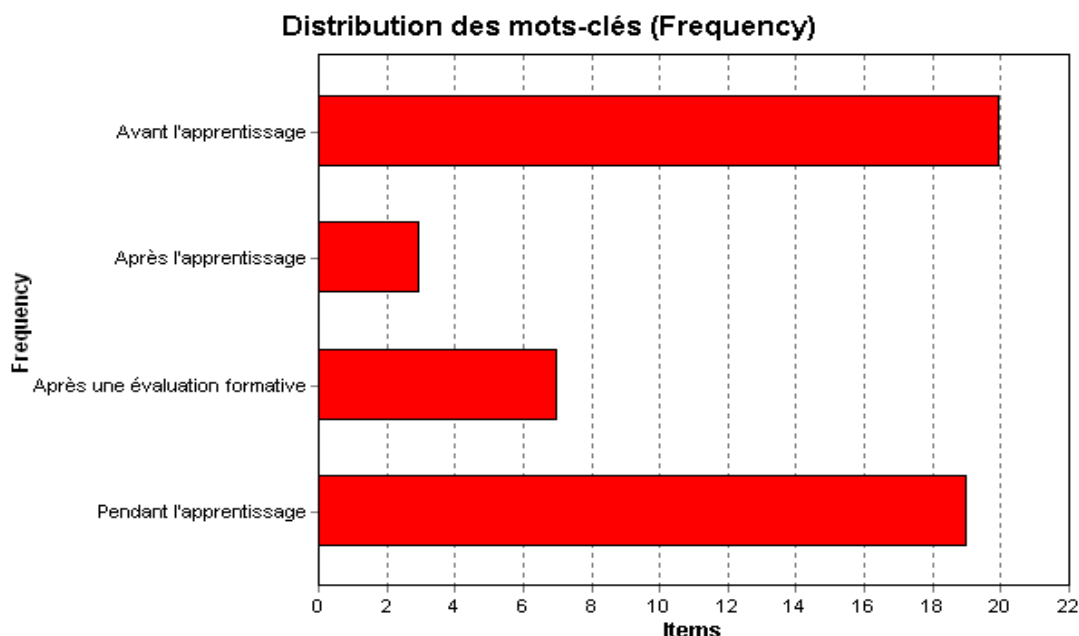


Figure 20: Les moments de différenciation pédagogique selon les propos des trois enseignantes

Les trois enseignantes exercent une pratique de différenciation pédagogique se déroulant surtout avant ou au début de l'apprentissage et pendant l'apprentissage. Ceci peut s'expliquer ou se comprendre par le fait que toutes trois appliquent, en majorité, une différenciation régulatrice qui nécessite, d'une part, l'ajustement de l'enseignement en fonction des observations et, d'autre part, la rencontre de l'enseignant avec les élèves pour une mise au point commune ou individuelle. Ces rencontres et ajustements sont plus faciles au début et pendant l'apprentissage au moment où les élèves sont en classe. Ce choix demande aux enseignantes d'agir spontanément, sur le moment et cela nécessite moins de gestion en dehors des heures de cours. En effet, si la fréquence des propos liée à la différenciation pédagogique se déroulant après l'apprentissage et après une évaluation formative est prédominante dans le discours de Julie, c'est certainement parce que cette dernière peut profiter d'une structure de soutien établie par l'école lui permettant de rencontrer les élèves à l'extérieur de ses cours et d'intervenir auprès d'eux après coup. Ainsi, certaines structures instaurées par les établissements semblent favoriser l'alternance des moments pour différencier. D'ailleurs, « la différenciation pédagogique

prend davantage de sens lorsqu'elle s'incère dans un projet d'établissement » (Caron, 2003, p. 86). Conséquemment, le temps accordé pour la planification et l'organisation scolaire des établissements scolaires peuvent intervenir sur les moments choisis à la mise en œuvre de cette pratique.

6.1.2.5 Le local-classe

Maude, Nancy et Julie ont à leur disposition leur propre local-classe et elles n'ont pas à se déplacer de classe en classe comme le font plusieurs enseignants du secondaire. Cependant, Maude ne considère pas son local-classe adapté à l'exercice de la différenciation pédagogique. Elle ne peut pas faire les regroupements et les coins d'enrichissement et d'apprentissage souhaités. Il n'y a de place que pour un ordinateur et il existe une trop grande proximité entre les élèves. Elle ne peut pas non plus isoler un élève ou un groupe d'élèves lorsque cela est nécessaire. Il faut dire que le statut précaire de Maude qui est la moins expérimentée des trois ne lui garantit pas la même tâche d'année en année. Donc, il est difficile de revendiquer et d'investir sur la mise en place d'un local-classe adapté à la différenciation pédagogique si l'année suivante elle est appelée à travailler ailleurs. De leur côté, Nancy et Julie apprécient leur local-classe spacieux et disposent d'un matériel suffisant qui facilitent leur pratique de différenciation pédagogique. Est-ce à dire que moins on est expérimenté, moins on a de chance d'œuvrer dans un local-classe adapté à la pratique de différenciation pédagogique? Si tel est le cas, cela serait dommage pour les nouveaux enseignants, car « il est essentiel de créer dans les classes un espace ouvert et outillé tout en créant parallèlement l'aération et l'ouverture de nos pratiques pédagogiques. Autrement, c'est peine perdue » (Caron, 2003, p. 277).

Cependant, l'intégration et la mise en œuvre est tout de même possible pour Maude qui n'œuvre pas dans les conditions décrites par Caron (2003). Bien que ce ne soit pas l'idéal, tout n'est pas perdu contrairement à ce que mentionne cette auteure. Bien sûr, plus les locaux sont spacieux, outillés et aérés et plus la pratique de différenciation pédagogique est favorisée, mais, dans le cas contraire, cela ne l'empêche pas.

6.1.2.6 Le choix de différencier des trois enseignantes

Le tableau suivant présente le regroupement des profils des enseignantes en ce qui a trait à leur choix de différencier.

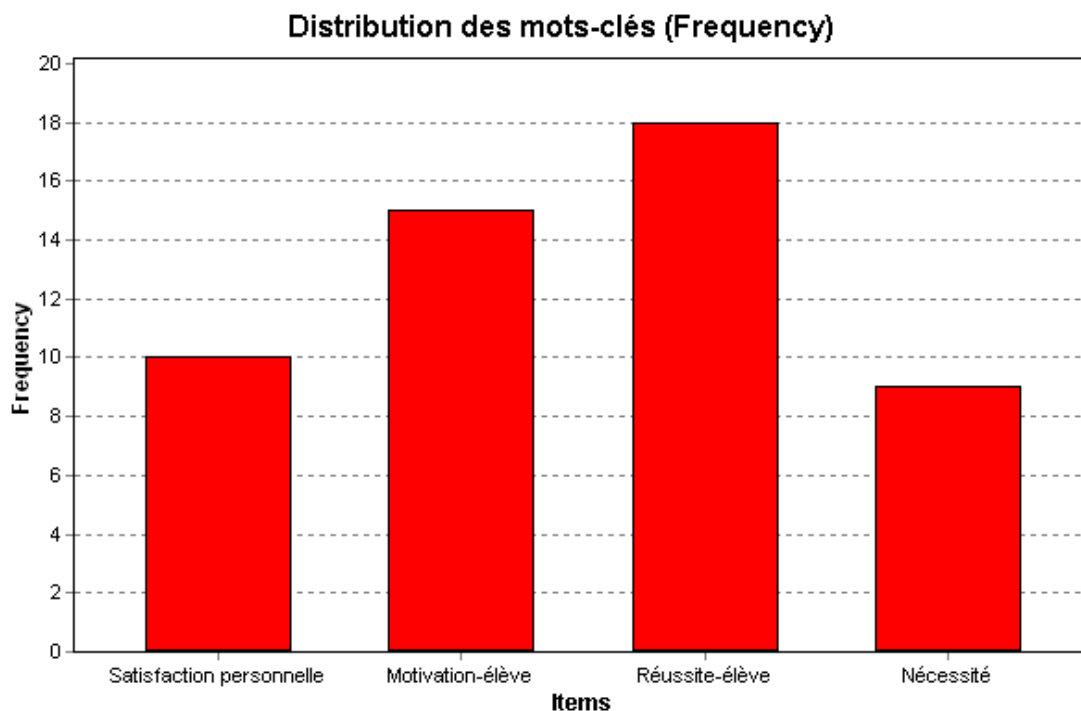


Figure 21: Le choix de différencier selon les propos des trois enseignantes

Bien que la réussite des élèves se retrouve en première place dans la fréquence des propos des enseignantes interrogées, il est nécessaire d'apporter certaines nuances. Il faut se rappeler que Maude et Nancy choisissent la pratique de différenciation pédagogique surtout parce qu'elle semble agir sur la motivation de leurs élèves et que cela peut jouer sur leur réussite. Elles ne sont pas d'ailleurs en mesure de dire si une pédagogie différenciée peut agir directement sur la réussite de leurs élèves. Elles sentent toutefois que les élèves apprécient leurs cours et cela facilite leur gestion de classe. Pour sa part, Julie choisit une pratique de différenciation pédagogique pour favoriser la réussite de ses élèves et elle atteste que la réussite de ses élèves en est facilitée. Ce sont d'ailleurs ses propos qui augmentent la fréquence de cet item dans le tableau précédent. Son expérience de travail lui permet de comparer ses façons de procéder antérieures avec sa pratique actuelle et, en aucun cas, elle aimerait faire un retour en arrière.

D'ailleurs, les trois enseignantes interrogées trouvent une grande satisfaction professionnelle à exercer cette pratique. En fait, elles voient la pratique d'une

différenciation pédagogique comme une nécessité. Les écarts et les différences entre les élèves sont palpables en classe et elles n'envisagent pas agir autrement comme professionnelles. Elles constatent que personne n'apprend de la même façon et qu'elles se doivent d'en tenir compte au quotidien dans leur enseignement pour se sentir efficaces et professionnelles.

Entrevoir la différenciation pédagogique comme une source de satisfaction professionnelle et comme une nécessité incontournable est d'ailleurs surtout marqué dans les propos de Maude qui est la moins expérimentée des trois. Il semble que la pratique de différenciation pédagogique et le soutien apporté par Nancy, sa formatrice et collègue de travail, lui donnent des outils concrets utiles à sa gestion de classe qui peuvent s'avérer rassurant en début de carrière.

« Je ferais de la différenciation sans aide puisque j'ai suivi la formation, mais lorsque ma personne ressource vient en classe, elle trouve rapidement une solution pour m'aider dans l'organisation du temps avec mes élèves parce qu'il y a beaucoup d'écart entre mes élèves surtout en écriture. Elle me donne la base et ensuite je fonctionne toute seule. Mais j'avais besoin d'elle pour m'aider à m'organiser comme pour les ateliers 5 minutes ou les ateliers obligatoires. Ça prend les deux : une motivation à le faire et de l'aide extérieur. »

Les trois enseignantes discutent d'ailleurs des effets de cette pratique. Elles ne croient pas en l'existence d'une pratique qui sauvera tous les élèves, car il arrive un moment où, malgré tous les efforts investis, certains élèves semblent échapper au système. À titre d'exemple, elles peuvent intervenir difficilement auprès d'un élève qui est souvent absent ou auprès d'un autre aux prises avec des problèmes familiaux persistants. Zarkhartchouk (2001) précise d'ailleurs que «la pédagogie différenciée ne peut pas tout. Elle reste un moyen et non une fin en soi. Elle est un outil qui ne peut servir à tous les usages » (Zarkhartchouk, 2001, p. 81). En quelques mois, elles ne peuvent sauver tout le monde. Cependant, elles ont le sentiment de pouvoir agir efficacement sur l'apprentissage de leurs élèves et de mettre tout en œuvre pour la réussite du plus grand nombre.

En définitive, l'analyse des facteurs internes à la tâche d'enseignement montre que l'intégration et la mise en œuvre de la pratique de différenciation pédagogique semble intervenir sur la réussite et sur la motivation des élèves des enseignantes interrogées. L'idée de placer la pratique de différenciation pédagogique comme *pratique*

nouvelle dans les programmes de formation du premier cycle du secondaire et d'inclure cette pratique comme condition pour accéder à la réussite du plus grand nombre n'est donc vaine. Cependant, outre les effets positifs pour les élèves, l'intégration et la mise en œuvre de cette pratique semble agir aussi au cœur même du travail des enseignantes. En effet, ces dernières semblent éprouver une grande satisfaction personnelle et professionnelle à la mettre en œuvre au point de l'entrevoir comme une nécessité à leur enseignement.

6.1.3 L'influence des facteurs externes à la pratique de différenciation des trois enseignantes

Encore une fois, par souci de clarté, il est nécessaire de rappeler que quatre éléments ont été analysés en ce qui a trait aux facteurs externes à la pratique de différenciation pédagogique : le soutien aux enseignants, le travail collégial, la structure équipe-cycle et le temps accordés aux enseignants qui adoptent une pratique de différenciation pédagogique.

À ce titre, les trois enseignantes interrogées ont bénéficié de quelques suivis subséquents à leur formation durant l'année en cours. À cette occasion, elles ont dû rendre compte aux enseignantes formatrices et aux autres enseignantes en formation de situations vécues en classe où elles ont mis en œuvre une pratique de différenciation pédagogique. Cette forme de soutien aux enseignants a permis d'ajuster leur pratique et de découvrir celle de leurs collègues. Parmi les enseignantes interviewées, seule Maude bénéficie encore aujourd'hui du soutien de Nancy, son enseignante accompagnatrice. Et, comme montré précédemment, cela lui est d'un précieux secours. Il faut dire que toutes deux ont des affinités et travaillent dans la même école. De plus, Maude n'hésite pas à recourir à cette mesure d'aide apportée par une collègue. Tel qu'indiqué plus haut, sans ce soutien, sa pratique de différenciation pédagogique aurait été possible, mais plus difficile.

Par ailleurs, Maude et Nancy ne comptent pas sur l'aide de leur employeur pour faciliter leur pratique de différenciation pédagogique. En fait, elles n'ont jamais pensé à en demander et même à présenter le fruit de leur travail à leur directeur. Elles ne savent

pas si ce dernier est au courant de leur façon de pratiquer la différenciation pédagogique. Elles considèrent toutes deux qu'il est déjà très occupé à d'autres tâches.

Il en va tout autrement pour Julie qui enseigne dans une petite école. Géographiquement, elle est éloignée de Nancy, son enseignante formatrice, qui travaille dans une autre ville. Cela exige de longs déplacements et des périodes de suppléances qu'elle souhaite éviter. De plus, l'aide souhaitée doit être parfois immédiate ou parfois improvisée, sans rendez-vous préalable. Elle se sent donc davantage appuyée dans sa démarche de différenciation pédagogique par son directeur d'école qui est disponible en tout temps sur le terrain. Ce dernier connaît l'ampleur de son travail et lui offre d'ailleurs des périodes de libération pour alléger sa tâche. Elle mentionne qu'il valorise la pratique de différenciation pédagogique tout comme elle. Toutefois, elle sait que cela pourrait être autrement si un autre directeur d'école possédait un autre style de gestion.

Pour les trois enseignantes interrogées, la structure établie dans les établissements en lien avec la différenciation pédagogique est peu présente et n'est pas nécessairement favorable au travail collégial. Le travail collégial en lien avec la différenciation pédagogique se réalise par affinités entre enseignants parce que cela facilite leur travail par la suite à l'intérieur de la classe. De plus, les rencontres de cycle se réalisent que très rarement en cours d'année et servent à classer les élèves en fonction des budgets et des places disponibles ou permettent le regroupement des enseignants pour une planification commune. Ces moments ne servent donc pas nécessairement à établir une structure externe facilitant la pratique de différenciation pédagogique. Bien que Caron (2003) mentionne que « l'organisation par cycle est un peu comme une coquille vide qui ne change rien en soi, tout dépend du contenu que nous y mettons » (Caron, 2003, p. 386), les enseignantes qui ne disposent pas de cette structure semblent avoir trouvé, par leur propres moyens, une façon de travailler en collégialité. D'ailleurs, le manque de structures externes à leur tâche d'enseignement ne semble pas constituer un irritant majeur pour les enseignantes interrogées. Si elles en parlent c'est seulement pour décrire comment le travail collégial et la structure équipe-cycle se réalisent dans leur école.

L'analyse des trois cas montre que les enseignantes interrogées mettent beaucoup d'énergie à leur planification en dehors des heures de cours, les soirs et les fins de

semaine. Autrement, leur pratique ne serait pas aussi efficace et cela leur aurait pris plusieurs années avant que cela ne le soit. Pour elles, le temps de libération qui peut leur être accordé pour compenser le temps supplémentaire ne s'avère pas être une bonne solution, car elles doivent s'absenter de la classe et reprendre ensuite ce temps avec les élèves. Conséquemment, le temps de planification actuellement accordé en enseignement semble insuffisant à une pratique de différenciation pédagogique telle que souhaitée par les trois enseignantes. En fait, toutes trois considèrent que le temps investi en dehors de l'école est compensé par une meilleure gestion de classe, par la motivation des élèves, leur réussite et par la satisfaction du travail accompli. Ce sont d'ailleurs là, les principales raisons qui les incitent à poursuivre leur pratique de différenciation pédagogique. Comme le mentionne Zarkhartchouk (2001), « il convient cependant, sans pour autant diminuer la difficulté de la tâche, de relativiser les efforts nécessaires pour différencier. Il s'agit moins d'en faire plus que de faire autrement... » (Zarkhartchouk, 2001, p. 49). C'est d'ailleurs ce que semble privilégier les trois enseignantes qui doivent adapter leur pratique de différenciation pédagogique aux impondérables liés à leur travail. En fait, il semble que le temps supplémentaire investi en dehors de leur horaire de travail se répercute positivement sur leur pratique à l'intérieur de la classe (moins de gestion, motivation des élèves, etc.)

Par conséquent, la pratique de différenciation pédagogique réalisée et décrites par les trois enseignantes interrogées rappelle l'importance de la prise en compte de la nature composite du travail des enseignants telle que décrite par Lessard et Tardif (1999). En effet, les ressources disponibles et les contraintes de la tâche, qui correspondent au travail flou, obligent les enseignantes à transformer le modèle théorique de différenciation pédagogique (travail codifié) afin de tenir compte des particularités de leur tâche (travail composite). À ce titre, les propos des enseignantes montrent bien que l'intégration et la mise en œuvre de la pratique de différenciation pédagogique est possible et réalisable que si elles exercent ce va-et-vient entre ce qu'il leur est proposé en théorie et ce qu'elles vivent dans les faits.

Ceci dit, ce travail d'adaptation de la pratique de différenciation pédagogique tel que décrit par les trois enseignantes permettent aussi de dégager certains facteurs qui limitent et qui facilitent cette pratique. Ces facteurs sont présentés au point suivant et

permettent, par ailleurs, de répondre au deuxième objectif de la recherche qui veut rendre compte des facteurs limitant et facilitant la pratique de différenciation pédagogique.

6.1.4 Les facteurs limitant et facilitant la pratique de différenciation pédagogique

L'analyse des portraits des enseignantes et l'interprétation des résultats par la fusion des trois cas permettent de dégager les facteurs limitant et facilitant la pratique différenciation pédagogique. Évidemment, si un facteur la facilite, il arrive souvent que son contraire limite cette pratique et vice-et-versa. Dans le but d'éviter les répétitions liés à cette évidence, seuls les facteurs considérés comme étant plus marquants dans l'analyse et l'interprétation des propos des trois enseignantes sont exposés dans le tableau suivant.

Tableau 14 : Les facteurs facilitant et les facteurs limitant la pratique de différenciation pédagogique

| FACTEURS FACILITANT LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE | FACTEURS LIMITANT LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE |
|--|---|
| FACTEURS PERSONNELS | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Formation continue en différenciation pédagogique adaptée à la pratique des enseignants • Ouverture aux approches nouvelles • Maîtrise de la matière • Humilité (pouvoir se tromper et avoir droit à l'erreur) • Goût du risque et de la réussite de tous • Capacité personnelle de remettre sa pratique en question | <ul style="list-style-type: none"> • Manque d'outils pratiques et de considération pour la différenciation pédagogique en formation initiale • Méconnaissance et faible maîtrise de la matière enseignée |
| FACTEURS INTERNES À LA TÂCHE D'ENSEIGNEMENT | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Développement d'outils contribuant à la connaissance des élèves • Structure scolaire favorisant le temps en présence d'élèves • Structure scolaire favorisant les rencontres individuelles avec les élèves • Assimilation des dispositifs de différenciation pédagogique comme point de départ à l'intégration et la mise en œuvre en classe • Conscience des enseignants des différents styles et rythmes d'apprentissage des élèves • Différenciation pédagogique adaptée et transformée en fonction du contexte • Planification ouverte avec ajustements possibles au début, pendant et après un apprentissage ou une évaluation formative • Centration sur l'apprenant et ses besoins • Un seul local-classe favorisant les regroupements et les centres ou coins d'activités d'apprentissages et d'enrichissement | <ul style="list-style-type: none"> • Trop de groupes d'élèves dans une tâche d'enseignement; • Manque de temps en présence élèves • Planification serrée et fermée • Enseignement basé sur la transmission d'un savoir sans considération des particularités des élèves • Manque de temps et de moyens pour rencontrer les élèves après un apprentissage et une évaluation formative (régulation des apprentissages) • Changement constant de tâche et de local-classe • Local-classe trop petit • Statut précaire des nouveaux enseignants |
| FACTEURS EXTERNES À LA TÂCHE D'ENSEIGNEMENT | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Soutien d'un collègue plus expérimenté • Soutien de l'employeur ou du directeur d'école • Suivis subséquents à une formation en différenciation pédagogique • Discussion et échange d'idées entre collègues | <ul style="list-style-type: none"> • Manque de temps de planification |

Plusieurs éléments entrent donc en jeu dans la pratique de différenciation pédagogique. Si certains facteurs favorisent sa mise en œuvre dans les classes, d'autres la limitent. Les facteurs personnels répertoriés chez les trois enseignantes montrent que la propension aux approches nouvelles, l'ouverture d'esprit et la capacité de se remettre en question favorisent l'intégration et la mise en œuvre de la différenciation pédagogique. De plus, une bonne maîtrise de la matière enseignée et la capacité de l'enseignante à accepter de ne pas tout savoir du premier coup facilitent aussi son intégration et son application en classe. Il est aussi montré que les enseignantes interrogées aiment recevoir des formations qui offrent des outils concrets et qui correspondent à leur réalité comme celle qu'elles ont reçue en formation continue. Cette formation leur a fait découvrir les quatre dispositifs de différenciation pédagogique. L'analyse des facteurs internes a d'ailleurs montré que même si l'accent n'est pas investi également sur les quatre dispositifs, ceux-ci facilitent l'intégration et la mise en œuvre de la pratique de différenciation pédagogique.

À ce titre, l'apprentissage des dispositifs de différenciation (les structures, les processus, les contenus et les productions) permet aux enseignantes interrogées d'intégrer et de mettre en œuvre rapidement les principaux concepts liés à la différenciation pédagogique et pourrait être considérés tant en formation initiale que continue. De plus, d'autres facteurs internes comme la connaissance des élèves, les locaux adaptés, le temps de présence avec les élèves, la centration des enseignantes sur les particularités des élèves et une gestion de classe plus ouverte facilitent aussi l'intégration et la mise en œuvre de la pratique de différenciation pédagogique.

Les suivis subséquents à la formation, les discussions entre enseignants et le soutien de l'employeur contribuent aussi favorablement à la pratique de différenciation pédagogique. Cependant, bien que la pratique de différenciation pédagogique en soit une suggérée par le MELS (2002), certaines ressources liées aux facteurs internes et externes ne semblent pas avoir été considérées par ceux qui promeuvent cette pratique et ce manque de ressources la limitent par ailleurs. Les groupes trop nombreux, la méconnaissance de la matière par de fréquents changements de tâche des enseignants à

statut précaire, le manque de temps de planification ne semblent pas contribuer favorablement à l'intégration et la mise en œuvre de la différenciation pédagogique. Toutefois, malgré ces contraintes, les trois enseignantes interrogées arrivent à créer une façon de différencier qui semblent bien intégrée à leur pratique. Par conséquent, si certains facteurs limitent leur pratique de différenciation pédagogique, ils ne l'empêchent pas. Au contraire, il semble que la pratique de différenciation pédagogique des enseignantes considérées par la recherche agisse sur la réussite et la motivation des élèves. Il faut rappeler également la grande satisfaction personnelle et professionnelle éprouvée lors de sa mise en œuvre au quotidien, au point de ne plus envisager leur pratique autrement.

Ceci étant dit, les résultats de cette étude amènent à considérer les limites de la recherche, ses contributions ainsi que les pistes de recherches futures. Ces éléments sont présentés en conclusion et font suite à un retour sur les différentes parties du travail.

Conclusion

Le présent mémoire a permis de montrer que la pratique de différenciation pédagogique fait partie du processus évolutif de la recherche en enseignement. Elle s'inscrit d'ailleurs au cœur des nouvelles pratiques suggérées par le Programme de formation du premier cycle du secondaire québécois (MELS,2006) ainsi que des programmes de formation de plusieurs pays industrialisés. Sa principale visée, comme celle des programmes de formation, est de répondre au vœu de réussite du plus grand nombre.

Une lecture approfondie de la différenciation pédagogique a permis de constater qu'elle englobe d'autres pratiques véhiculées dans le Programme de formation du premier cycle du secondaire, à savoir, une pratique de l'accompagnement, une pratique de régulation et une pratique de collégialité (MELS, 2006). Elle correspond également aux orientations de ce programme qui encouragent une formation décloisonnée et une évaluation au service de l'apprentissage.

Les écrits sur la question soutiennent qu'il est parfois difficile de la définir et de la comprendre. Même la terminologie semble mal définie! Doit-on parler de différenciation pédagogique ou de pédagogie différenciée? En effet, certains auteurs comme Gillig (2001) et Astolfi (2008) distinguent les deux termes alors que la plupart n'y voit pas de différence. Il existe donc autant de définitions au sujet de la différenciation pédagogique que d'auteurs pour en parler.

À ce titre, la complexité de la différenciation pédagogique et de sa mise en œuvre est souvent mise en évidence dans la littérature. Houssaye (1998) affirme que :

Le premier de ces obstacles tient à la pédagogie différenciée elle-même : elle apparaît particulièrement complexe et a tendance à décourager tout nouvel adepte par le nombre de facteurs à prendre en compte; elle apparaît comme nécessairement technique et ne semble pas supporter l'improvisation; elle apparaît comme dépendante d'outils appropriés qui ne sont pas vraiment disponibles ou accessibles; elle a débouché sur une batterie de moyens pédagogiques dont le mode d'emploi est propice à décourager le non-spécialiste. (Houssaye, 1998, p. 8)

Cette complexité et le flou théorique sont, par ailleurs, mise en évidence par certains écrits scientifiques qui rappellent que peu d'études empiriques prouvent l'efficacité de cette pratique (Jobin & Gauthier, 2008).

Somme toute, la pratique de différenciation pédagogique demande d'effectuer un changement quant à la nature même de l'enseignement qui relève d'une modification du paradigme de référence. En effet, « elle suppose un passage du processus *enseigner* au processus *apprendre* » (Houssaye, 1998, p. 8). Or, tout changement est particulièrement difficile à effectuer en éducation, surtout au secondaire où la culture disciplinaire et les résistances aux changements semblent davantage marquées (Lessard, 2006). Il existe tout de même certains enseignants du secondaire qui choisissent de procéder à l'intégration et à la mise en œuvre de la différenciation pédagogique. Mais comment y arrivent-ils? Autrement dit, comment les enseignants du premier cycle du secondaire intègrent-ils et mettent-ils en œuvre une pratique de différenciation pédagogique telle que suggérée par le programme de formation?

Cette question de recherche a amené à poser un regard au cœur même de la pratique enseignante et, par conséquent, à examiner comment s'effectue l'étude des pratiques enseignantes. Parmi les multiples façons d'étudier les pratiques, le travail des enseignants tel que décrit par Tardif et Lessard (1999) a permis d'examiner la pratique dans son ensemble. En fait, puisque la question de recherche voulait comprendre l'intégration et la mise en œuvre de la pratique de différenciation pédagogique telle que suggérée par le Programme de formation du premier cycle du secondaire (MELS, 2006), l'étude du *travail curriculaire* semblait tout à fait désignée pour plonger au cœur de cette pratique. En effet, les facteurs qui régissent le *travail curriculaire* assurent une vision complète et multidimensionnelle de la pratique de différenciation pédagogique puisqu'ils permettent d'étudier les éléments personnels relatifs à l'enseignant et d'examiner aussi les facteurs internes et externes à la tâche d'enseignement. Par conséquent, l'union des éléments théoriques inhérents à la différenciation pédagogique et des facteurs régissant le *travail curriculaire* des enseignants constitue donc les principaux concepts servant à répondre aux deux objectifs de la présente étude. Il faut rappeler ici que le premier objectif visait à décrire, analyser et comprendre la pratique de différenciation

pédagogique chez les enseignants du premier cycle du secondaire et le second consistait à dégager les éléments limitant et facilitant cette pratique au secondaire.

En outre, l'atteinte de ces objectifs s'est surtout réalisée à partir d'un entretien effectué auprès de trois enseignantes du premier cycle du secondaire qui exercent une pratique de différenciation pédagogique. Les facteurs qui régissent le *travail curriculaire* et les concepts liés à différenciation pédagogique relevés dans la recension des écrits ont permis de déceler plusieurs éléments significatifs liés à la description et à la compréhension de l'intégration et à la mise en œuvre de la pratique de différenciation pédagogique. De plus, le matériel utilisé par les enseignantes et l'observation de leur local-classe ont enrichi la collecte de données par des exemples concrets liés à leur pratique des trois enseignantes interrogées. Bien que les résultats obtenus aient permis de répondre à la question et aux objectifs de la recherche, ils comportent toutefois certaines limites qu'il convient de préciser.

Les limites de la recherche

L'une des premières limites est liée au nombre restreint des participants à l'étude. Trois enseignantes seulement ont été interrogées. Un plus grand nombre de participants aurait fourni plus de données en ce qui a trait aux facteurs personnels, internes et externes à la pratique de différenciation pédagogique et aurait aussi permis d'enrichir la recherche. De plus, ces trois enseignantes provenaient d'une seule Commission scolaire qui les a formées en différenciation pédagogique de la même manière, c'est-à-dire à partir des dispositifs de différenciation présentés dans l'ouvrage de Caron (2003). Il aurait été intéressant d'explorer d'autres modèles de formation, de les comparer entre eux et de voir comment ils interviennent dans cette pratique afin de mieux décrire et comprendre son intégration et sa mise en œuvre. Cependant, le fait de limiter le nombre d'enseignants a permis, tel que souhaité, de présenter en profondeur le profil des participantes à l'étude et d'analyser de manière plus précise et complète les propos qu'elles ont tenus en lien avec la pratique de différenciation pédagogique. Aussi, le fait de centrer la recherche sur un seul modèle de formation a démontré que ce modèle unique influence différemment la pratique des trois enseignantes. En effet, cette étude a montré que la pratique de

différenciation pédagogique ne se limite pas au modèle enseigné dans les formations, mais tient compte des contraintes de la tâche, des caractéristiques des établissements, etc.

De plus, il n'a pas été possible de recueillir des données sur le vif, en contexte, au moment où les enseignantes mettaient en œuvre cette pratique. Si tel avait été le cas, les observations auraient clarifié et précisé les propos des enseignantes notamment quant à la mise en œuvre de la différenciation pédagogique auprès des élèves. En effet, l'étude des pratiques enseignantes est complexe. Par conséquent, plus les outils issus de la collecte des données sont variés, plus la compréhension de la pratique est facilitée et précise. Pour contrer quelque peu les effets de cette limite, la chercheuse a choisi de recueillir des données issues de l'observation du local-classe, de sa disposition et des objets qui le composent. De la même façon, les trois enseignantes ont accepté de présenter le matériel utilisé en classe comme complément à leur propos. Il faut rappeler que l'approche utilisée s'est inspirée de celle utilisée par Tardif et Lessard (1999, p. 362) qui tentent de «reconstruire, à partir des situations de travail vécues par les enseignants de métier, les conceptions qu'ils véhiculent et mobilisent au sujet de leur propre connaissance professionnelle». D'ailleurs, les résultats obtenus montrent bien que la méthode utilisée a tout de même favorisé la présentation de données pertinentes en réponse à la question et aux objectifs de la recherche.

L'analyse du discours des enseignantes comporte également certaines limites qu'il convient aussi de préciser. En fait, les données recueillies ont été analysées et interprétées par la chercheuse et présentent des tableaux et figures qui mettent en évidence la fréquence des propos recueillis. Il se peut alors que la chercheuse ait commis certaines erreurs d'interprétation à l'étape de l'analyse. De plus, ce n'est pas parce que les propos des enseignantes en lien avec leur pratique sont plus fréquents qu'ils reflètent davantage leur pratique dans les faits. Par conséquent, afin de restreindre les erreurs d'interprétation, la grille de codification a été utilisée pour chacun des profils tout au long de l'étape de l'analyse et a été conçue afin de respecter le plus fidèlement possible les définitions relevées lors de la recension des écrits. Ensuite, les segments ont été codés à partir de la façon dont les enseignantes parlaient de leur pratique et non pas à chaque fois qu'elle parlait d'un terme associé à un code. Autrement dit, ce n'est pas parce que le groupe de mots *différenciation des processus* était mentionné sans contexte par une

enseignante qu'il faisait partie des segments codés par la chercheuse. Seuls les exemples de *différenciation des processus* décrits, discutés et vécus par les enseignantes ont été analysés et interprétés lorsque cela concernait ce type de différenciation, évidemment. Par conséquent, il faut considérer les tableaux et figures comme supports visuels illustrant en partie les propos des enseignantes. D'ailleurs, plusieurs nuances ont été apportées à partir de plusieurs lectures de l'entretien et des codes résiduels. Cette façon de procéder a permis, par ailleurs, de mieux décrire, comprendre et analyser l'intégration et la mise en œuvre de la pratique de différenciation de ces trois enseignantes.

Malgré ces limites, cette recherche a été menée en tentant de respecter les étapes et la structure d'une étude empirique. Comme l'ont mentionné Jobin et Gauthier (2008), il existe bien peu d'études empiriques portant sur l'efficacité de la différenciation pédagogique. Bien que ce mémoire ne traite pas de l'efficacité de cette pratique en tant que telle, ces apports sont multiples en ce qui a trait à sa compréhension.

Les contributions de la recherche

Les apports de cette recherche empirique portent tant sur la pratique enseignante que sur les façons de l'étudier. Ils mettent aussi en évidence la pratique de différenciation ainsi que la différenciation pédagogique elle-même. De manière plus précise, ce travail a montré que l'étude des pratiques enseignantes est complexe. Cependant, étudier les pratiques sous l'angle du *travail curriculaire* et des facteurs qui le régissent (facteurs personnels, internes et externes à la tâche d'enseignement) a permis de tenir compte de la complexité de la pratique des enseignantes par la l'aspect composite de leur travail. Par conséquent, cette recherche qui voulait étudier la pratique de différenciation pédagogique confirme les propos de Tardif et Lessard (1999) sur la nature du travail des enseignants. À cet égard, il a été montré qu'il est difficile, voire impossible, d'appliquer le modèle théorique associé à la différenciation pédagogique (travail codifié), sans l'adapter et/ou le transformer en fonction des imprévus, des contraintes et des particularités du travail des enseignantes (travail flou). À preuve, les trois enseignantes interrogées ont dû constamment adapter et ajuster leur pratique de différenciation pédagogique au contexte de leur travail pour intégrer et mettre en œuvre cette pratique au quotidien. Ainsi, la considération de l'aspect composite inhérent au *travail curriculaire* des enseignants

constitue un cadre d'analyse pertinent pouvant servir à la compréhension et à l'étude des pratiques enseignantes.

À ce titre, cette recherche a permis de dégager certains apports utiles à la compréhension de la pratique de différenciation pédagogique et de la différenciation pédagogique elle-même.

D'une part, l'analyse des facteurs personnels issus des propos des enseignantes a montré que leur formation initiale ne les a pas vraiment préparées à investir dans une pratique de différenciation pédagogique. Il faut rappeler qu'aucune des trois enseignantes n'a été formée après la mise en vigueur du programme de formation du premier cycle du secondaire paru officiellement en 2006, ce qui peut aider à comprendre cette affirmation.

Cependant, la formation continue semble avoir contribué, quant à elle, à la connaissance et la mise en œuvre de cette pratique chez les enseignantes interrogées. Tel que suggéré par Perrenoud (2005), il faut accorder du temps à l'apprentissage de cette pratique et il est nécessaire d'apporter du soutien aux enseignants en cours de formation. C'est d'ailleurs ce qu'il semble avoir été favorisé dans la formation reçue par les trois enseignantes. Cette formation s'est échelonnée sur deux ans afin de laisser le temps aux enseignantes de mieux connaître et d'explorer les quatre dispositifs de différenciation. De plus, elles ont pu bénéficier de suivis et d'un soutien complémentaires à leur formation.

Somme toute, l'apprentissage de la différenciation pédagogique par l'apprentissage des quatre dispositifs de différenciation semble avoir contribué à son intégration et sa mise en œuvre, car cette façon d'envisager la formation démystifie le flou associé à la différenciation pédagogique qui complique parfois son intégration et sa mise en œuvre. Les trois enseignantes ont investi du temps pour la pratique de différenciation pédagogique à partir de leur connaissance des dispositifs et sans tout connaître au sujet de la différenciation pédagogique. De plus, savoir qu'il est possible de différencier sans être un expert de la différenciation semble également favoriser son intégration et sa mise en œuvre. En effet, cette façon de penser la différenciation pédagogique, par des petits pas effectués progressivement, peut reconforter les enseignants qui sont moins enclins à changer leur pratique.

Dans le même esprit, si la différenciation pédagogique est, comme le mentionnent Bolduc et Van Neste (2002, p.26), « de la haute voltige pour des enseignants de haut calibre », les résultats ont dévoilé que l'on peut exercer une pratique de différenciation pédagogique avec peu d'expérience en enseignement. C'est le cas de Maude qui ne possède que cinq années d'expérience. En fait, les conditions de travail dans lesquelles œuvrent Maude semblent limiter davantage sa pratique de différenciation pédagogique que son expérience en tant que telle. En effet, Maude change de tâche d'années en années et ne possède pas de suffisamment d'espace dans son local-classe pour différencier à sa guise.

Enfin, toujours d'un point de vue lié aux facteurs personnels, les enseignantes interrogées semblent animées d'une volonté d'expérimenter plusieurs moyens de stimuler et de favoriser la réussite de leurs élèves. D'ailleurs, Bolduc et Van Neste (2002) évoquent le goût du risque nécessaire à la différenciation pédagogique. Ce goût du risque et la volonté incessante de se remettre en question semblent faire partie intégrante de la pratique des trois enseignantes. Elles savent qu'elles ne peuvent pas différencier parfaitement dès le début et qu'elles se perfectionneront avec le temps. Cette façon d'être ne s'apprend pas, mais semble avoir contribué à l'intégration et la mise en œuvre de la pratique de différenciation pédagogique des trois enseignantes.

D'autre part, l'analyse des facteurs internes à la tâche d'enseignement a signalé l'importance de développer des outils afin de favoriser la connaissance des élèves. Les résultats ont indiqué que ces outils sont construits et développés par l'enseignant lui-même et par l'institution scolaire qui a la possibilité d'instaurer des structures et une organisation qui favorisent une meilleure connaissance des élèves. Par exemple, l'enseignement de deux matières pour un même groupe a permis à Maude de rencontrer ses élèves plus souvent. De plus les périodes de soutien assurées par Julie auprès des élèves ont favorisé des rencontres plus fréquentes avec ses élèves en difficultés. À cet égard, il faut mentionner les propos de Astolfi (2008, p.1) qui rappellent «l'importance d'établir des structures dans les institutions avant même de centrer sur la pratique de différenciation pédagogique en classe». Bien que les structures mises en place dans les écoles des enseignantes ne semblent pas correspondre au modèle idéal, elles ont élaboré,

par elles-mêmes, plusieurs outils permettant de mieux connaître leurs élèves, et ce, sans attendre les conditions favorables venant de leurs institutions scolaires pour y arriver.

De plus, tel que mentionné précédemment, l'analyse des facteurs internes à la tâche d'enseignement a permis de découvrir que la maîtrise des quatre dispositifs de différenciation (différencier les structures, les processus, les contenus et les productions) par les enseignantes interrogées est un excellent point de départ à l'exercice d'une pratique de différenciation pédagogique. En effet, par l'apprentissage de ces dispositifs, Maude, Nancy et Julie ont été grandement sensibilisées à une pédagogie différenciée au point de ne plus envisager leur pratique autrement. Bien qu'elles mettent d'avantage l'accent sur la différenciation des processus, des structures et des productions, elles prévoient éventuellement investir dans la différenciation des contenus qui semble plus difficile à entrevoir pour l'instant. À ce titre, il a été montré que Maude et Nancy associaient la différenciation des contenus à l'évaluation des contenus. Pour elles, si les contenus sont différents en classe, les évaluations doivent conséquemment être aussi variées. Envisager la différenciation des contenus de cette façon requiert plus de temps de planification pour que tous les élèves soient aptes aux épreuves sommatives de fin d'étape. Cette pression de l'évaluation associée à la différenciation des contenus complique donc son intégration et la mise en œuvre en classe. Bien que la recension des écrits montre qu'il est possible d'envisager la différenciation des contenus autrement, ce type de différenciation semble plus compliqué pour ces enseignantes étant donné leurs perceptions liées à ce type de différenciation. Pour sa part, Julie n'en parle tout simplement pas et investit la majeure partie de son temps à la différenciation des processus qui semble davantage répondre à ses besoins et à ceux de ses élèves. Cette préoccupation évaluative associée à la différenciation des contenus ne semble pas unique aux enseignantes interrogées. On peut penser, à tort, que la différenciation pédagogique est associée uniquement à la différenciation des contenus, ce qui peut expliquer certaines réticences concernant cette pratique. La présente étude a toutefois démontré que l'intégration et la mise en œuvre de la pratique de différenciation pédagogique est possible même si elle ne correspond pas en tous points au modèle théorique idéalisé et qu'elle peut exister sans différencier les contenus systématiquement.

Les facteurs internes à la tâche d'enseignement ont aussi montré qu'il n'est pas nécessaire de comprendre tous les éléments liés aux façons de différencier (différenciation intuitive, planifiée, successive, simultanée, mécanique, régulatrice, interne et externe) pour envisager l'exercice d'une pratique de différenciation pédagogique. À ce titre, les enseignantes interrogées n'ont en aucun moment fait mention de ces éléments lors des entrevues et cela ne les empêche d'exercer cette pratique. Cette recherche a mis en évidence des enseignantes qui exercent déjà une différenciation authentique, planifiée et régulatrice, elles le font de manière intuitive, comme si leur connaissance des quatre dispositifs de différenciation amenait nécessairement cette pratique planifiée et régulatrice.

Pourtant les propos de Caron (2003) indiquent que pour qu'il y ait une différenciation efficace, il est nécessaire qu'elle soit authentique par la connaissance et la mise en œuvre des quatre dispositifs décrits précédemment, qu'elle soit planifiée et régulatrice, ce que Caron (2003) appelle les trois *antennes-mères* de la différenciation. Ce discours amène à entrevoir la différenciation pédagogique de manière normative et ne semble pas tenir compte du contexte dans lequel œuvre les enseignants au quotidien et peut, par conséquent, nuire à son intégration et à sa mise en œuvre. Ces propos axés sur l'efficacité des pratiques renvoient à l'esprit d'une méthode (ce que la différenciation ne devrait pas être en théorie) et incite à reproduire le modèle théorique idéal. Dans les faits, il n'existe pas de tâche idéale, de conditions idéales et de contextes parfaits. Cette étude basée sur le travail des enseignants au quotidien présente des enseignantes qui cherchent des outils pour répondre le plus *efficacement* possible aux besoins de leur clientèle hétérogène. Elles semblent avoir trouvé en la différenciation pédagogique une façon de penser l'enseignement qui paraît répondre à leurs aspirations et à leur réalité.

Par ailleurs, les moments choisis pour différencier se réalisent surtout en cours d'apprentissage pour la plupart des enseignantes parce que cela requiert moins de temps de planification. Par contre, Julie qui bénéficie de plusieurs périodes de soutien à l'élève dans sa tâche d'enseignement peut davantage varier les moments pour différencier en ayant la possibilité de rencontrer les élèves après l'apprentissage et après une évaluation formative. Ce qui montre bien que les structures établies par les institutions peuvent contribuer à la pratique de différenciation pédagogique. Cette contribution des

établissements scolaires est d'ailleurs évidente lorsqu'il s'agit d'offrir aux enseignants, qui choisissent d'opter pour une pédagogie différenciée des locaux adaptés à cette pratique. On a vu l'exemple de Nancy et de Julie qui mentionnent tous les avantages liés à un local-classe adéquat à la pratique de différenciation et l'exemple de Maude qui déploie énormément d'énergie à organiser sont local-classe inadapté à cette pratique.

Enfin, bien que la réussite des élèves soit un élément incitatif à la pratique de la différenciation pédagogique, cette recherche a montré qu'il n'est pas le seul. En plus de constater des effets sur la motivation des élèves et d'éprouver une grande satisfaction personnelle et professionnelle à l'exercice de la différenciation pédagogique, toutes les enseignantes interrogées n'envisagent plus leur pratique sans exercer une pédagogie différenciée. Un retour en arrière semble inconcevable, voire impensable.

L'analyse des facteurs externes à la pratique de différenciation pédagogique a contribué à présenter certains éléments liés au soutien apporté aux enseignantes concernées par la recherche. En effet, même si les participantes à la recherche ont bénéficié d'un soutien subséquent à leur formation, il appert que ce soutien soit plutôt improvisé au gré des institutions. C'est le cas de Nancy qui offre du soutien à Maude, mais qui ne peut recevoir le même support étant donné son statut de formatrice en différenciation pédagogique. Du reste, elles organisent elles-mêmes leur soutien par affinité entre enseignants. Toutes deux ne comptent pas sur l'appui de leur directeur qu'elles trouvent déjà fort occupé à d'autres tâches. À l'inverse, Julie ne peut compter sur le soutien de Nancy qui ne travaille pas dans la même école, mais, par chance, elle obtient un grand support de son directeur d'école qui valorise les approches nouvelles. Les enseignantes interrogées se satisfont donc du soutien apporté, mais il est clair qu'il est nettement précaire par le manque de structure. Par exemple, un simple changement de poste de directeur ou un congé de l'enseignante accompagnatrice peut mettre en péril l'aide apportée aux enseignantes. En outre, bien que précaire, ce soutien ne semble pas préoccuper les enseignantes à outrance.

Tel que décrit dans la documentation, l'établissement de structures valorisant le travail collégial et l'organisation d'une équipe-cycle semble aller de pair avec la pratique de différenciation pédagogique. Encore une fois, il semble que cette structure ne soit pas

encore tout à fait au point dans les institutions dans lesquelles œuvrent les enseignantes concernées par la recherche. Ces dernières travaillent en collégialité avec d'autres parce qu'elles le veulent bien et non pas parce que l'organisation scolaire les encourage nécessairement à le faire. Par ailleurs, d'un point de vue administratif, il existe des cycles d'apprentissage au secondaire, mais sans que les structures servent à établir des plans d'action permettant d'intervenir efficacement auprès de tous les élèves du cycle. Les lacunes liées à ces structures ne semblent toutefois pas empêcher l'intégration et la mise en œuvre de la pratique de différenciation pédagogique des trois enseignantes interrogées. Cependant, de meilleures structures externes pourraient faciliter la pratique de différenciation de ces trois enseignantes.

Enfin, toujours d'un point de vue externe à la tâche de différenciation pédagogique, cette recherche a aussi montré que le temps de planification accordé dans les écoles des enseignantes est insuffisant. Toutes trois doivent planifier le soir et les fins de semaines. De plus, les journées de planification servent surtout à participer à des assemblées générales, des réunions de tous genres ou à corriger. Même si, d'emblée, le directeur d'école dans laquelle Julie travaille souhaite compenser le travail supplémentaire accumulé en période de libération, il semble que ce moyen n'apporte pas le bénéfice escompté. En effet, préparer une période de libération demande aussi du temps de planification et du temps pour récupérer les éléments mis de côté durant l'absence de l'enseignante. Il serait, par conséquent, plus adéquat pour les enseignantes interrogées d'ajouter des périodes de planification pour les enseignants exerçant une pratique qui requiert énormément de préparation et d'utiliser de manière plus efficace les journées de planification.

En définitive, l'un des principaux apports de cette recherche montre qu'il est possible d'intégrer et de mettre en œuvre une pratique de différenciation au secondaire malgré les différentes contraintes limitant cette pratique. L'appropriation en formation initiale et continue des quatre dispositifs de différenciation pourrait d'ailleurs permettre d'installer définitivement cette pratique dans le travail quotidien des enseignants. Cette façon d'aborder la formation par quatre dispositifs démystifie en quelque sorte la complexité qui la qualifie. De plus, la pédagogie différenciée contribue à une grande satisfaction professionnelle ressentie chez les enseignantes interrogées. C'est d'ailleurs ce

qui semble encourager les enseignantes à poursuivre leur pratique de différenciation pédagogique malgré toutes les contraintes. Enfin, cette pratique semble contribuer directement pour certaines et indirectement pour d'autres à la réussite du plus grand nombre sans qu'elle corresponde nécessairement au modèle suggéré.

En somme, ce travail de recherche suscite d'autres questions et réflexions qui méritent d'être émises. À cet égard, si la différenciation pédagogique peut contribuer à la réussite des élèves pour les trois enseignantes interrogées, que choisissent les autres enseignants qui décident de pas intégrer et de ne pas mettre en œuvre cette pratique? Que veut dire la réussite pour ces enseignantes? Comment faudrait-il envisager la différenciation des contenus pour la rendre moins complexe? En quoi la différenciation pédagogique peut-elle contribuer à la satisfaction professionnelle des enseignantes? Comment aborder la différenciation pédagogique pour la rendre moins complexe et difficile à définir? Quels sont les éléments qui animent les trois enseignantes à ne plus envisager leur enseignement sans une pratique de différenciation pédagogique? Finalement, comment les matières enseignées au secondaire peuvent-elles influencer la pratique de différenciation pédagogique? Cette étude empirique ouvre donc sur quelques pistes qui pourraient être approfondies dans le cadre de recherches ultérieures.

Références

- Altet, M. (2007). *Analyse des pratiques et de l'activité des enseignants et des formateurs en situation. Site du CRCRIE*. En ligne. www.crie.ca. Consulté le 2 juin 2009.
- Archambault, J. (2005-2006). L'enjeu de la réforme: transformer l'école. *Bulletin de liaison de l'Association québécoise des psychologues scolaires (AQPS)*, 18, 1-19.
- Astolfi, J.-P. (2008). *Académie de Créteil. La pédagogie différenciée ou mieux: la différenciation de la différenciation!* En ligne. <http://www.accreteil.fr> Consulté le 3 juillet 2010.
- Barry, A. (2004). «Différenciation et diversification: clarification conceptuelle et enjeux». *Vie pédagogique*, 130, 20-24.
- Bolduc, G. & Van Neste, M. (2002). «La différenciation pédagogique: travailler avec des jeunes à la fois semblables et uniques». *Vie pédagogique* 123 23-27.
- Bonneton, D. (2001). *Laboratoire-Innovation-Formation-Éducation(LIFE): Les pédagogies différenciées: paradigmes et outils actuels*. En ligne life@pse.unige.ch. Consulté le 6 janvier 2010.
- Borges, C. & Lessard, C. (2008). «Pratique enseignante et «travail curriculaire» dans le contexte de la réforme du secondaire au Québec». *Les sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 41, no 4.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 63-73.
- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences*, Montréal, Chenelière Éducation, 608 p.

Caron, J. (2008). «Différencier au quotidien» In *Les troubles d'apprentissage, plus je les connais, plus je les comprends, mieux j'interviens: colloque sur de l'association québécoise des troubles d'apprentissage(AQETA) (Montréal,2-5avril 2008)*. Montreal: Hotel Fairmont Queen Elizabeth.

CREFI. (2007). *Pratiques enseignantes: Quels ancrages théoriques pour quelles recherches?* En ligne.<http://w3.crefi.univtlse2.fr/sommaire/actualites/carcassonne>. Consulté le 5 juillet 2009.

DeVecchi, G. (2000). *Aider les élèves à apprendre*. Paris: Hachette Éducation.

Fédération autonome de l'enseignement (FAE) (2008). *Stoppons la réforme*. En ligne. <http://www.lafae.qc.ca/Default.aspx?page=11>. Consulté le 10 mars 2008.

Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE) (2008). *Réformer la réforme, Déclaration publique*. En ligne. www.fse.qc.net. Consulté le 30 mars 2008.

Gauthier, C. & Saint-Jacques, D. (2002). *La réforme des programmes scolaires au Québec*. Sainte-Foy: Les Presses de l'Université Laval, 225 p.

Gillig, J.-M. (2001). *Remédiation, soutien et approfondissement à l'école: théorie et pratique de la différenciation pédagogique*. Paris.191 p.

Guay, M.-H., Legault, G. & Germain, C. (2006). Pour tenir compte de chacun: la différenciation pédagogique. *Vie Pédagogique*, 141, 1-4.

Houssaye, J. (1998). «Le soutien va-t-il tuer la pédagogie différenciée». In *Site de la différenciation pédagogique de l'Association des cadres scolaires du Québec*. En ligne. <http://www.acsq.qc.ca/differenciation/auteurs/auteur1.asp?A=16>. Consulté le 10 mai 2010.

Jobin, V. & Gauthier, C. (2008). «Nature de la pédagogie différenciée et analyse des recherches portant sur l'efficacité de cette pratique pédagogique». En ligne. 117 p. <http://dl.rapidechange.com/membres/456/peddifferenciee2023170820.pdf>.

Jonnaert, P., Barrette, J., Boufrahi, S. & Masciotra, D. (2004). «Contribution critique au développement des programmes d'étude: compétences, constructivisme et interdisciplinarité». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 3, no 3, p.667-696.

Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Beauchemin: Montréal. 254 p.

«Le Petit Larousse illustré». (2002). Paris: Éditions Larousse.

Leclerc, C., Picard, L. & Poliquin-Verville, H. (2004). Des portes ouvertes vers la réussite des élèves. *Vie pédagogique*, 130, 35-36.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1990). *Recherche qualitative: Fondements et pratiques*, Montréal: Agence d'Arc.

Lessard, C. (2006). «Au nom des finalités, poursuivre et réussir la réforme engagée: texte de déclaration en faveur de la réforme du système éducatif québécois». En ligne. 28 p. www.reussirlareforme.qc.ca. Consulté le 4 juillet 2008.

Lessard, C. Henripin, M. Larochelle, M., & Cournoyer, É. (2004). «Inventaire des politiques d'éducation au Québec de 1990 à 2003». En ligne. <http://www.crifpe.ca/membres/clessard/pdf/inventairePolitEducQC.pdf>

Lorimier De, J. D. (1987). «Des stratégies pour la qualité de l'éducation en France: réformes de système et pédagogie différenciée». In *Site de la différenciation pédagogique de l'Association des cadres scolaires du Québec*. En ligne. <http://www.acsq.qc.ca/differenciation/auteurs/auteur1.asp?A=7>. Consulté le 9 mai 2010.

Marcel, J.-F., Orly, P., Rothier-Bautzer, É. & Sonntag, M. (2002). «Les pratiques comme objet d'analyse». *Revue Française de Pédagogie*, 138 (printemps), 135-170.

Martineau, S. & Gauthier, C. (2002). «Évolution des programmes scolaires au Québec: un aperçu historique pour mieux comprendre la réforme actuelle». In *La réforme des programmes scolaires au Québec*, sous la direction de C. Gauthier et D. Saint-Jacques, Québec: Les Presses de l'Université Laval.

Maubant, P. (2007). «L'analyse des pratiques enseignantes : les ambiguïtés d'un bel objet de recherche». *Formation et Profession, Février 2007*, 17-21.

Meirieu, P. (1987). «Différencier la pédagogie». In *Site de la différenciation pédagogique de l'Association des cadres scolaires du Québec*. En ligne. <http://www.acsq.qc.ca/differenciation/auteurs/auteur1.asp?A=3>. consulté le 11 mai 2010.

Ministère de l'éducation des loisirs et du sport (MELS) (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire. 1er cycle. Présentation du programme de formation*.

Perraud, M. (1997). «Les cycles et la différenciation pédagogique». In *Site de la différenciation pédagogique de l'Association des cadres scolaires du Québec*. En ligne. <http://www.acsq.qc.ca/differenciation/auteurs/auteur1.asp?A=19>. Consulté le 15 mai 2010.

Perrenoud, P. (2002). «Réussir à l'école : tout le curriculum, rien que le curriculum!: texte d'une intervention dans le débat d'ouverture du 10e colloque de l'Association des cadres scolaires du Québec (ACSQ)». En ligne. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_33.html. Consulté le 10 mars 2008.

Perrenoud, P. (2003). «Peut-on réformer le système scolaire? : texte d'une intervention au colloque du GIRSEF». En ligne. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2003/2003_24.html p. 28 novembre 2003, p.1-19. Consulté le 15 novembre 2008.

Perrenoud, P. (2005). «L'école face à la diversité des cultures: la pédagogie différenciée entre exigence d'égalité et droit à la différence». En ligne. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_16.html. Consulté le 13 décembre 2008.

- Pineault, J.-P. (2006). Enseignants Rebelles. *Journal de Montréal*.
- Przesmycki, H. (Ed.). (2004). *La pédagogie différenciée*. Paris: Hachette Livres, 160 p.
- Robbes, B. (2009). «La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre». En ligne. http://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf. Consulté le 19 avril 2010).
- Roy, G.-R. (2002). «L'enseignement du français au fil des réformes et des programmes d'études» In *La réforme des programmes scolaires au Québec*, p.82-116. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- St-Jacques, D. & Gauthier, C. (2002). *La réforme des programmes scolaires au Québec*. Sainte-Foy. Québec. Les éditions de l'université Laval.
- Tardif. (2000). Les conceptions du savoir des enseignants selon les différentes traditions théoriques et intellectuelles. Notes de cours non publiées. Université de Montréal, p1-35.
- Tardif. (2001). De l'enseignement à l'apprentissage. *Virage express*, 3.6
- Tardif, Gascon, & Saint-Pierre, L. (1999). Pour réussir la mise en oeuvre des programmes d'études : un processus continu. *Vie pédagogique*, 110 (printemps) 37-44.
- Tardif, M., & Lessard, C. (Eds.). (1999). *Le travail enseignant au quotidien : contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec: Les Presses de l'Université Laval, 575 p.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in Mixed-Ability in classroom*, Pearson/Merrill: Prentice hall, 117 p.

- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Boeck-Université,
- Van der Maren, J.-M. (2008). Méthodologie de l'analyse et de l'interprétation des données qualitatives, Notes de cours non publiées. Facultés des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Wood, J. M. & Lebrun, N. (2004). «Les réformes en éducation au Québec: réflexions sur la nature du paradigme et du processus de changement mis en place». En ligne. <http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/7298.pdf>. Consulté le 4 juin 2009.
- Zakhartchouck, J.-M. (2001). *Au risque de la pédagogie différenciée*, Paris: INRP, 120.p.

Les annexes

Annexe 1: Questionnaire préalable à l'entrevue

Enseignant¹⁷ :

- 1) Matière enseignée:
- 2) Nombre d'élèves/groupe :
- 3) Nombre d'années d'expérience de travail en enseignement:
- 4) Nombre d'années d'expérience de différenciation pédagogique:
- 5) La formation universitaire reçue:
- 6) La formation reçue en différenciation pédagogique:
- 7) Le type de clientèle :
- 8) Pour les fins de la recherche, vous serait-il possible de présenter certains outils d'une pédagogie différenciée (instruments de planification, d'évaluation, de connaissance des élèves, etc.) lors de l'entrevue avec l'intervieweuse?
- 9) Est-ce que l'entrevue peut se dérouler dans votre local-classe? Sinon, est-ce possible de visualiser le lieu dans lequel vous exercer une pédagogie différenciée?
- 10) Au mois d'octobre, à quel moment serait-il préférable de vous rencontrer pour l'entrevue (60 minutes environ)? (Si cela vous est possible, veuillez indiquer plusieurs dates afin de coordonner les entrevues avec les autres participantes à la recherche).
- 11) Seriez-vous ouverte à une courte observation en classe au moment où vous différenciez?

Merci de contribuer à la recherche en enseignement et au plaisir de vous rencontrer,

Marie-Josée Kirouac
Étudiante M.A. Psychopédagogie
Université de Montréal

¹⁷ Il est à noter que l'identité de l'enseignant demeure confidentielle lors de la publication du mémoire

Annexe 2: Guide d'entrevue

Intervieweuse : _____

Lieu de rencontre : _____

Moment de la rencontre : _____

Règles à suivre par l'intervieweur (selon Lamoureux 2000) :

Avant l'entrevue

- 1) Aborder l'interviewé avec respect et considération
- 2) Assurer la confidentialité des propos et l'anonymat des participants
- 3) Établir un climat de confiance
- 4) Annoncer que les questions ne commandent pas de bonnes ou de mauvaises réponses

Pendant l'entrevue

- 1) Ne jamais donner de suggestions de réponses
- 2) Encourager une personne à en dire davantage
- 3) Revenir ultérieurement sur une question plus confuse à prime abord

Après l'entrevue

- 1) Remercier l'interviewé de sa participation
- 2) Informer le participant qu'il lui est possible d'avoir accès à la recherche une fois cette dernière complétée.

Questions d'entrevue

| Les facteurs régissant le travail curriculaire de différenciation pédagogique | Questions | Éléments non verbaux |
|---|---|----------------------|
| Facteurs personnels | <ol style="list-style-type: none"> 1. D'où vient votre intérêt pour la différenciation? (formation, lecture, croyances...) 2. À votre avis, pourquoi est-il nécessaire de différencier votre enseignement? ou Qu'est qui vous motive à différencier? | |
| Facteurs internes à la tâche | <ol style="list-style-type: none"> 1. En quoi votre local-classe peut-il contribuer à différencier votre enseignement? 2. Comment gérez-vous le temps nécessaire à la mise sur pied d'une pédagogie différenciée dans votre horaire de travail? 3. À votre avis, est-ce que ce temps est suffisant? 4. On dit que la connaissance des élèves est importante en différenciation pédagogique, comment arrivez-vous à bien connaître vos élèves? (s'il y a lieu, demander de voir les outils utilisés à cette fin). 5. Dans votre pratique, quand jugez-vous nécessaire de différencier? 6. Comment vous y prenez-vous pour planifier une pédagogie différenciée? (s'il y a lieu, demander de voir les outils utilisés à cette fin). 7. Comment effectuez-vous le choix des dispositifs inhérents à une pédagogie différenciée? 8. En quoi l'évaluation de vos élèves est-elle différenciée? 9. Quelle est la place de vos élèves dans le processus de différenciation? 10. Dans votre pratique, quels sont les éléments de différenciation contribuant le plus à la réussite de vos élèves? | |
| Facteurs externes à la tâche | <ol style="list-style-type: none"> 1. En théorie, une pratique de différenciation implique un travail de collégialité, comment s'exerce ce travail de concertation entre collègues dans votre école? 2. Comment votre employeur vous supporte-t-il dans votre démarche de pédagogie | |

| | | |
|--|--|--|
| | <p>différenciée?</p> <p>3. Dans votre milieu quels sont les contextes favorisant la différenciation?</p> <p>4. Dans votre milieu quels sont les contextes limitant la différenciation?</p> | |
|--|--|--|

Commentaires : _____

Annexe 3: Formulaire de consentement de l'enseignant

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DE L'ENSEIGNANT

Titre de la recherche : « Le programme de formation de l'école québécoise et la pratique de différenciation pédagogique chez les enseignants du premier cycle du secondaire ».

Étudiante responsable : Marie-Josée Kirouac, étudiante à la Maîtrise. Département de psychopédagogie et andragogie. Faculté des sciences de l'éducation. Université de Montréal

Directrice : Cécilia Borges, Professeure adjointe. Département de Psychopédagogie et andragogie, Université de Montréal.

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS**3. Description**

Ce projet veut connaître la pratique de différenciation pédagogique au regard du travail effectué par des enseignants du premier cycle du secondaire. Le but du travail est donc de mieux comprendre cette pratique complexe. Il ne s'agit pas de juger d'une bonne ou d'une mauvaise différenciation pédagogique, mais de comprendre comment elle est adaptée au quotidien par les enseignants et de cerner les conditions limitant et facilitant son application. Cette recherche s'effectuera par l'entremise d'un court questionnaire, d'une entrevue et d'une observation en classe (facultatif, selon la volonté de l'enseignant). Seul un appareil à enregistrement audio sera utilisé.

4. Objectifs

Ce projet vise essentiellement à :

1. Décrire, analyser et comprendre la pratique de différenciation pédagogique à partir du contexte de travail des enseignants du premier cycle du secondaire.
2. Décrire et analyser les conditions limitant et facilitant l'utilisation d'une pédagogie différenciée au premier cycle du secondaire.

5. Utilisation du matériel

Les enregistrements audio serviront à recueillir les informations la recherche. Seule la chercheuse aura accès aux données recueillies. Cette recherche s'effectue dans le cadre d'une maîtrise en psychopédagogie qui vise à une meilleure compréhension de la pratique de différenciation pédagogique. Aucun usage ou diffusion ainsi qu'aucune reproduction du matériel ne sera permis sans le consentement par écrit des acteurs interrogés.

6. Participation au projet

Ce projet compte sur la participation des enseignants qui exercent une pratique de différenciation pédagogique. Il requiert de :

1. Remplir un questionnaire concernant certains facteurs personnels, internes et externes inhérents à la tâche d'enseignement (formation, nombre d'élèves/groupe, expérience, etc.) qui ne seront pas abordés lors de l'entrevue;
2. Rencontrer la responsable du projet pour réaliser **une entrevue enregistrée sur bande audio** d'environ 1h. Les questions ouvertes porteront sur la pratique de différenciation pédagogique. Cette entrevue précisera les facteurs personnels, internes et externes sollicitant les pratiques de différenciation pédagogique (intérêts, mise en application, milieu, etc.);
3. Donner accès aux documents écrits liés à la différenciation pédagogique.

4. Confidentialité

Ce projet est régi par le code déontologique du Comité d'éthique de l'Université de Montréal. Les renseignements que vous donnerez demeureront confidentiels. Les entrevues seront retranscrites et les enregistrements effacés. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un code et seul le chercheur principal aura la liste des participants et le numéro qui leur aura été accordé. Aucun enregistrement ne sera diffusé en public et ne sera conservé que pour sept ans après la fin du projet. De plus, tous les renseignements seront consignés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels

seront détruits au plus tard le 1^{er} septembre 2017. Seules les données ne permettant pas de vous identifier pourront être conservées après cette date.

5. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances et à l'amélioration des services offerts aux enseignants. Elle vous donne également l'occasion de vous exprimer et faire savoir ce que pensez de la différenciation et de son impact sur votre travail. En exprimant votre point de vue, vous aiderez à comprendre la pratique de différenciation pédagogique et à mettre en évidence vos préoccupations, vos défis et les enjeux que vous vivez sur le terrain au quotidien. Votre participation à la recherche pourra également vous donner l'occasion de mieux vous connaître et de mieux comprendre vos actions en classe. Par contre, si le fait de raconter votre expérience suscite des réflexions ou des souvenirs émouvants ou désagréables que vous ne souhaitez pas rendre publics, n'hésitez pas à en parler avec le chercheur.

6. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec le chercheur, au numéro de téléphone indiqué à la dernière page de ce document. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements personnels vous concernant et qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

7. Indemnité

Les participants ne recevront aucune indemnité.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens à participer à cette étude. Je sais que je peux me retirer en tout temps, sans préjudice.

Commentaires : _____

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DE L'ENSEIGNANT

Titre de la recherche : « Le programme de formation de l'école québécoise et la pratique de différenciation pédagogique chez les enseignants du premier cycle du secondaire ».

Étudiante responsable : Marie-Josée Kirouac, étudiante à la Maîtrise. Département de psychopédagogie et andragogie. Faculté des sciences de l'éducation. Université de Montréal

Directrice : Cécilia Borges, Professeure adjointe. Département de Psychopédagogie et andragogie, Université de Montréal.

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

3. Description

Ce projet veut connaître la pratique de différenciation pédagogique au regard du travail effectué par des enseignants du premier cycle du secondaire. Le but du travail est donc de mieux comprendre cette pratique complexe. Il ne s'agit pas de juger d'une bonne ou d'une mauvaise différenciation pédagogique, mais de comprendre comment elle est adaptée au quotidien par les enseignants et de cerner les conditions limitant et facilitant son application. Cette recherche s'effectuera par l'entremise d'un court questionnaire, d'une entrevue et d'une observation en classe (facultatif, selon la volonté de l'enseignant). Seul un appareil à enregistrement audio sera utilisé.

4. Objectifs

Ce projet vise essentiellement à :

1. Décrire, analyser et comprendre la pratique de différenciation pédagogique à partir du contexte de travail des enseignants du premier cycle du secondaire.
2. Décrire et analyser les conditions limitant et facilitant l'utilisation d'une pédagogie différenciée au premier cycle du secondaire.

5. Utilisation du matériel

Les enregistrements audio serviront à recueillir les informations la recherche. Seule la chercheuse aura accès aux données recueillies. Cette recherche s'effectue dans le cadre d'une maîtrise en psychopédagogie qui vise à une meilleure compréhension de la pratique de différenciation pédagogique. Aucun usage ou diffusion ainsi qu'aucune reproduction du matériel ne sera permis sans le consentement par écrit des acteurs interrogés.

6. Participation au projet

Ce projet compte sur la participation des enseignants qui exercent une pratique de différenciation pédagogique. Il requiert de :

1. *Remplir un questionnaire concernant certains facteurs personnels, internes et externes inhérents à la tâche d'enseignement (formation, nombre d'élèves/groupe, expérience, etc.) qui ne seront pas abordés lors de l'entrevue;*
2. *Rencontrer la responsable du projet pour réaliser **une entrevue enregistrée sur bande audio** d'environ 1h. Les questions ouvertes porteront sur la pratique de différenciation pédagogique. Cette entrevue précisera les facteurs personnels, internes et externes sollicitant les pratiques de différenciation pédagogique (intérêts, mise en application, milieu, etc.);*
3. *Donner accès aux documents écrits liés à la différenciation pédagogique.*

4. Confidentialité

Ce projet est régi par le code déontologique du Comité d'éthique de l'Université de Montréal. Les renseignements que vous donnerez demeureront confidentiels. Les entrevues seront retranscrites et les enregistrements effacés. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un code et seul le chercheur principal aura la liste des participants et le numéro qui leur aura été accordé. Aucun enregistrement ne sera diffusé en public et ne sera conservé que pour sept ans après la fin du projet. De plus, tous les renseignements seront consignés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels seront détruits au plus tard le 1^{er} septembre 2017. Seules les données ne permettant pas de vous identifier pourront être conservées après cette date.

5. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances et à l'amélioration des services offerts aux enseignants. Elle vous donne également l'occasion de vous exprimer et faire savoir ce que pensez de la différenciation et de son impact sur votre travail. En exprimant votre point de vue, vous aiderez à comprendre la pratique de différenciation pédagogique et à mettre en évidence vos préoccupations, vos défis et les enjeux que vous vivez sur le terrain au quotidien. Votre participation à la recherche pourra également vous donner l'occasion de mieux vous connaître et de mieux comprendre vos actions en classe. Par contre, si le fait de raconter votre expérience suscite des réflexions ou des souvenirs émouvants ou désagréables que vous ne souhaitez pas rendre publics, n'hésitez pas à en parler avec le chercheur.

6. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec le chercheur, au numéro de téléphone indiqué à la dernière page de ce document. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements personnels vous concernant et qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

7. Indemnité

Les participants ne recevront aucune indemnité.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens à participer à cette étude. Je sais que je peux me retirer en tout temps, sans préjudice.

Signature :

Date :

Nom

Prénom :

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur :

Date :

(ou son représentant) :

Nom

Prénom :

Pour toute question relative à l'étude ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec Marie-Josée Kirouac.

Si nécessaire, vous pouvez également contacter ma directrice de recherche : Mme Cecilia Borges, professeure au Département de psychopédagogie et andragogie.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'Ombudsman de l'Université de Montréal.