Transformations dans le Discours d'Enseignants à l'Égard de la Différenciation Pédagogique

Transformations in Teacher Discourse on Differentiated Instruction

Annie Presseau

Myriam Lemay

Luc Prud'homme

Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé

Cet article rend compte de transformations dans le discours - concernant la différenciation pédagogique - de cinq enseignants du primaire. Engagés dans une démarche de recherche-action en collaboration avec des chercheurs universitaires et une conseillère pédagogique, les enseignants ont participé à des rencontres mensuelles au cours desquelles

Dr. Annie Presseau est professeure au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ses recherches portent principalement sur le transfert des apprentissages et sur le développement professionnel des enseignants qui interviennent auprès d'élèves à risque ou en difficulté.

Myriam Lemay est étudiante à la maîtrise en sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, sous la direction des professeurs Presseau et Prud'homme. Ses travaux abordent la question de la différenciation pédagogique chez les enseignants du secondaire.

Luc Prud'homme est professeur au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Il termine actuellement une thèse doctorale portant sur la mise en œuvre de la différenciation pédagogique à l'Université du Québec en Outaouais.

ils ont bénéficié de soutien pour mettre en oeuvre une pédagogie de plus en plus différenciée. Nous examinons quelles transformations a subi le discours initial des enseignants en mettant en relation ces résultats avec le cadre de référence présenté.

Abstract

This article describes transformations in the discourse of five elementary teachers on the practice of differentiated instruction. The teachers collaborated with university researchers and an instructional consultant in action-research on their professional development process. At monthly meetings held over two years, the elementary teachers received training and support in order to implement differentiated teaching strategies. The authors examine the changes in participants' discourse concerning their perceptions of the diversity of students' needs and of applying differentiated pedagogy. Findings were interpreted through a framework combining ethical, epistemological, and ideological aspects of differentiated instruction in mixed-ability classrooms.

Introduction

La démocratisation de l'école, puis plus récemment de la réussite, n'est pas sans conséquence en terme d'attentes à l'égard des enseignants. Elle implique, ni plus ni moins, la prise en compte d'une certaine diversité au sein de la population scolaire (Zakhartchouk, 2001). C'est ainsi que la différenciation pédagogique apparaît comme une réponse, parmi d'autres bien sûr, pour répondre à cette diversité et réaliser le triple mandat de l'école québécoise : instruire, socialiser et qualifier (MEQ, 2001).

C'est dans ce contexte social et politique que des enseignants et un directeur d'établissement d'école primaire ont initié des contacts avec nous afin qu'ensemble, nous réalisions une recherche-action, envisagée ici, à l'instar de Lavoie, Marquis et Laurin (1996, p. 31), comme « une approche de recherche, à caractère social, associée à une stratégie d'intervention et qui évolue dans un contexte

dynamique ». D'une part, les participants attendaient de ce cadre de recherche une occasion leur permettant de bénéficier d'une formation continue, afin de transformer certaines de leurs pratiques pédagogiques, de manière à ce qu'elles prennent davantage en compte la diversité de leurs élèves et permettent au plus grand nombre de réussir. D'autre part, les chercheurs y voyaient une occasion d'en arriver à une meilleure compréhension des dispositifs de formation continue concourant à la transformation de pratiques ainsi qu'à une meilleure compréhension de la transformation effective des conceptions et des pratiques des enseignants. C'est sur cette base qu'a démarré cette recherche.

Après avoir brièvement présenté la problématique, laquelle renvoie finalement à la mise en œuvre de la différenciation pédagogique, nous précisons l'objectif général poursuivi. Nous exposons ensuite les lignes directrices du cadre de référence de l'étude, lequel porte sur la différenciation pédagogique, sur la diversité et sur la formation continue puisque tel est le moyen privilégié dans cette recherche pour étudier les transformations dans le discours des enseignants. La méthodologie est ensuite esquissée, pour accorder une attention plus importante aux résultats de la recherche, qui sont d'abord mis en relation avec des écrits sur le sujet puis discutés à la lumière du cadre de référence.

Problématique

L'intention de considérer la diversité des élèves n'est pas nouvelle en enseignement. Prud'homme (2004), à l'instar de Legrand (1995), la qualifie d'ailleurs d' ancestrale. Après de multiples tentatives pour individualiser l'enseignement, tentatives d' ailleurs largement déterminées par une perspective mécaniste et déterministe de la diversité (Rieben, 2000) et après avoir analysé les forces et les ratées d' une telle entreprise, il est apparu plus approprié de se tourner vers la différenciation pédagogique. Avec les travaux réalisés dans le domaine de la psychologie cognitive, qui permettent notamment une connaissance de plus en plus accrue des multiples formes de traitement de l'information, ou d' autres travaux qui nous éclairent sur

les différences en fonction du sexe ou encore sur la coexistence de divers types d'intelligence, sans compter l'ampleur que prennent les phénomènes d'intégration et d'inclusion des élèves en difficulté dans les classes «régulières», la prise en compte de la diversité revêt une signification inédite pour les enseignants.

Au Québec, la différenciation pédagogique ressort de plus en plus comme une voie privilégiée, une clé pour favoriser la réussite du plus grand nombre (Conseil supérieur de l'éducation, 2002). Par ricochet, elle est considérée comme un moyen de contrer, en partie, les phénomènes d'échec et d'abandon scolaires. Elle est également « évoquée actuellement dans la perspective de contrecarrer une indifférence à l'hétérogénéité des élèves qui se manifeste par l'omniprésence de pratiques d'enseignement uniformes » (Prud'homme, Dolbec, Brodeur, Presseau et Martineau, 2005, pp. 20-21).

La mise en place d'une telle pédagogie ne semble toutefois pas pour autant aisée. Tomlinson et Demirsky Allan (2000) mettent en évidence que malgré le consensus général qui entoure la nécessité de prendre en compte la diversité des élèves, on constate toujours que les classes et les écoles sont rarement organisées pour répondre aux variations des élèves. Plusieurs facteurs peuvent être incriminés, comme par exemple la définition même du concept qui ne fait pas consensus ou encore la formation initiale des enseignants qui accorde très peu d'importance à cette dimension. Il n'en demeure pas moins que plusieurs enseignants se sentent incompetents à intervenir de la sorte, et ce, malgré certaines initiatives structurelles ayant été mises sur pied, comme l'introduction des cycles pluriannuels, par exemple (Perrenoud, 2002).

Dans cet esprit, Zakhartchouk (2001, p.69) explique que « Si la pédagogie différenciée a tant de mal à exister sur le terrain, c'est [...] parce que ceux qui doivent la mettre en œuvre ont de »bonnes raisons» de ne pas le faire. [...] Il s'agit [...] de repérer les obstacles pour les transformer en objectifs de transformation ». Il apparaît donc important, au préalable de tout changement, tel que nous l'envisageons dans le cadre de cette étude, d'aller cerner quelles sont ces «bonnes raisons», entre autres, si l'on veut savoir et comprendre comment soutenir des changements ou provoquer des prises de conscience.

Toutefois, comme nous l'avons mis en évidence précédemment, dans la mesure où les enseignants participent à une recherche-action, il nous apparaît tout aussi pertinent d'analyser les transformations qui auront été opérées, dans le discours des enseignants, à l'égard de la différenciation pédagogique.

Cadre de référence

Des précisions relatives aux concepts centraux de cette recherche sont tout d'abord apportées, à savoir : la différenciation pédagogique et un concept qui y est intrinsèquement relié, la diversité. Par la suite, puisque les transformations visées se déroulent en contexte de recherche-action, nous nous attardons à la thématique de la formation continue en tant que stratégie de développement professionnel des enseignants.

Prud'homme et *al.* (2005), dans un article visant à construire un *îlot de rationalité* autour du concept de différenciation pédagogique, mentionnent que la différenciation pédagogique peut être comprise minimalement comme « une prise en compte de la diversité qui se manifeste dans une classe » (p. 2). Meirieu (1996, p. 95) semble aller dans ce sens lorsqu'il décrit la différenciation pédagogique comme « une façon de mettre les élèves au travail et de se mettre au service de ce travail... de créer des conditions optimales pour qu'eux-mêmes, avec leurs richesses et leurs limites, progressent le plus efficacement possible ». Prud'homme et *al.* (2005) mettent toutefois aussi en évidence que le concept, selon les auteurs consultés, paraît être de nature variée. « Nous avons retracé dans les écrits que la différenciation est parfois et à la fois un outil, une attitude ou un effet-maître, une approche, un système de croyances ou une philosophie, une stratégie d'adaptation du curriculum, une stratégie organisationnelle, un processus de changement de pratique ou un modèle de gestion de classe (Astolfi, 1998 ; Bressoux, 2002; Brimijoin, 2002; Conover, 2001; Surchaut, 2002; Tomlinson, 1999; Zakhartchouk, 2001). » Dans le cadre du présent article, en référence à l'extrait précédent et en lien avec notre objectif de recherche, nous retenons qu'il s'agit surtout d'une approche et d'un processus de changement de pratique. En tant qu'approche, comme le mentionnent Prud'homme

et *al.* (2005, p. 6) en référence aux travaux de McGarvey, Marriott, Morgan et Abbott (1997), « comparativement à une approche plus traditionnelle, elle [la différenciation pédagogique] implique beaucoup plus de temps de préparation et de connaissances pédagogiques ». Qu'il s'agisse d'une approche ou d'un processus de changement, la différenciation pédagogique repose néanmoins sur diverses postures. En référence à Prud'homme et *al.* (2005), il s'agit des postures éthique, épistémologique et idéologique. La *posture éthique*, pour l'essentiel, renvoie à l'idée de la nécessité de croire que tout apprenant peut progresser et réussir, ce qui correspond au postulat d'éducabilité de Meirieu (1996). Crahay (2000, p. 411) va dans le même sens : « dès lors que l'on pose que certains individus sont plus éducatibles que d'autres, on crée des effets d'attente dont la puissance psychologique est, en l'occurrence, dévastatrice ». En conséquence, il appartient à l'enseignant de trouver les moyens nécessaires et de les mettre en œuvre pour que l'élève puisse effectivement vivre des réussites réelles. La *posture épistémologique* réfère ici au paradigme socioconstructiviste, où l'apprentissage est conçu comme « un processus dynamique et adaptatif de construction, d'adaptation, de questionnement ou de remise en cause et de développement des connaissances » (Jonnaert et Vander Borgh, 1999, p. 33). Nous nous distancions toutefois, en référence aux nuances apportées par Legendre (2004, p. 17), d'un constructivisme qui soit « assimilé à l'apprentissage par la découverte où l'élève doit reconstruire le savoir par lui-même, approche qui élimine toute possibilité d'enseignement direct et apparaît inopérante en contexte scolaire ». De plus, cette définition n'insiste toutefois pas suffisamment sur le caractère social de l'acte d'apprendre. En référence aux travaux de Vygotski (1978), ce processus, pour être achevé, requiert l'intériorisation, laquelle implique d'abord l'intervention, directe ou indirecte, d'un autre. La *posture idéologique*, quant à elle, nous ramène à des idéaux d'ouverture aux différences, de valorisation de ces différences, ainsi que de construction d'une société plus démocratique, plus juste, plus équitable. Suivant cette posture, l'école devient un lieu privilégié pour former les élèves à de tels idéaux.

Avec la référence aux richesses et aux limites des élèves introduite par Meirieu (1996), la question de la diversité s'impose

d'elle-même. Przesmycki (1991) fournit diverses caractéristiques permettant de rendre compte de l'hétérogénéité des apprenants. Elle fait mention, par exemple, de la diversité des modes de pensée, des préalables, des processus d'apprentissage des élèves, incluant leur motivation à apprendre, des rythmes, des stades de développement, sans compter l'hétérogénéité de leur cadre de vie, comme l'appartenance socio-économique, socioculturelle, etc. Toutefois, c'est la définition de Ducette, Sewell et Poliner Shapiro (1996) que nous retenons en raison de son caractère dynamique et contextuel, par opposition à une vision statique des différences interindividuelles et peu explicite au regard des différences intraindividuelles. Ces auteurs définissent la diversité comme « un ensemble de caractéristiques humaines qui affectent la capacité d'apprendre, de répondre ou d'interagir d'un individu dans un environnement scolaire. [...] Ces caractéristiques peuvent être déterminées par l'environnement, socialement ou biologiquement, peuvent être visibles ou non, acceptées et reconnues ou non par l'individu. » (Traduction libre de Ducette et *al.*, 1996, p. 324).

Dans le cadre de cette recherche, notre intention n'était pas d'amener les enseignants, dans le cadre de la formation continue, à mettre en œuvre une différenciation pédagogique qui prendrait en compte l'ensemble des caractéristiques pouvant contribuer à la diversité dans un groupe. Notre intention n'était pas, non plus, de privilégier *a priori* un type de diversité au détriment d'autres types qu'il aurait pu être tout aussi pertinent de considérer. Nous tenions plutôt à sensibiliser les enseignants au caractère fluctuant, notamment chez une même personne, de ses caractéristiques et à les soutenir de manière à ce que leurs conceptions de la diversité les amène à y voir une richesse (Prud'homme et *al.*, 2005). Une conception de la différenciation pédagogique qui cherche à prendre en compte la diversité sous divers angles et qui se fonde sur une posture éthique, épistémologique et idéologique telle que nous l'avons décrite ci haut, implique de la part de ses acteurs une réelle collaboration ainsi qu'un engagement soutenu. Dans le cadre de cette recherche, c'est à travers une démarche de formation continue qu'un soutien à sa mise en œuvre a été réalisé.

La formation continue est conçue ici comme une stratégie de

développement professionnel, un processus essentiel pour que l'enseignant demeure à l'affût de solutions plus adéquates aux problèmes qu'il rencontre (Carbonneau et Hétu, 2001; Guskey, 1995; Paquay, 2000). Plusieurs études portant sur le développement professionnel des enseignants ont permis de cibler des facteurs qui contribuent à l'obtention de changements durables de leurs pratiques pédagogiques (Charlier, 1998 ; Charlier et Charlier, 1998; Durand, 2000 ; Gather Thurler, 2000 ; Guskey, 2002a ; 2002b). Des recherches du groupe Holmes, un consortium d'une centaine d'universités américaines, de 1985-1995, laissent entendre qu'une nouvelle tradition de formation des enseignants émerge, davantage centrée sur le partenariat université-milieu. Des travaux réalisés auprès d'enseignants, comme ceux de Briscoe (1994), soulignent la contribution importante qu'engendre la collaboration de chercheurs universitaires avec les enseignants pour ce qui est de l'appropriation de nouvelles approches pédagogiques. Un premier facteur concerne donc le partenariat entre chercheurs et praticiens. Le second facteur est amené par Cooper (1998) et Schein (1985) qui insistent sur l'importance du maintien de l'accompagnement des professionnels sur une période relativement longue. Le troisième facteur a trait aux caractéristiques des formations. Cauterman, Demailly, Suffys et Bliez-Sullerot. (1999, p. 23) évoquent, à ce sujet, que des formations-actions, des formations articulées au travail et des formations qualifiées d'interactives-réflexives, sont particulièrement susceptibles de générer un changement de pratiques. Bien que l'objet de cet article ne soit pas de dresser une liste exhaustive des caractéristiques du dispositif de formation continue mis en place auprès des enseignants impliqués dans cette recherche, il importe de retenir que la mise en oeuvre d'une formation qui reprend l'ensemble des facteurs énoncés ci-dessus a pu concourir aux transformations du discours des enseignants.

À la lumière du cadre de référence exposé précédemment, les questions de recherche spécifiques auxquelles nous voulons répondre dans cet article sont :

Dans le discours des enseignants, quels sont les éléments qui rendent compte de transformations relatives à leurs conceptions de la différenciation?

Dans le discours des enseignants, quels sont les éléments qui

rendent compte de transformations relatives à la mise en œuvre d'une différenciation pédagogique?

Méthodologie

Comme nous l'avons précisé antérieurement, le type de recherche privilégié est une recherche-action. L'analyse des transformations du discours d'enseignants repose donc sur la mise sur pied d'un tel type de recherche en tant que stratégie de développement professionnel (Guskey et Huberman, 1995; Savoie-Zajc, 2001; Savoie-Zajc et Dolbec, 1997) qui « peut avoir comme buts le changement, la compréhension des pratiques, l'évaluation, [...] » (Lavoie et *al.*, 1996, p. 41). Plus précisément, en référence à la typologie de Savoie-Zajc (2001, p. 22), cette recherche-action se situe à l'intérieur d'un paradigme pragmatique-interprétatif. Elle vise le développement professionnel des enseignants et sa contribution principale se situe au regard du processus de transformation de leurs pratiques. En tant que chercheurs, dans ce type de recherche, nous avons principalement joué un rôle de facilitateur de la dynamique réflexive, essentielle aux transformations de pratiques, et nous nous sommes engagés dans les divers processus d'action, d'observation et de réflexion. Quant aux enseignants, ils étaient considérés comme des professionnels réflexifs et engagés dans ces mêmes processus.

Cet article ne rend compte que d'une partie des résultats de cette recherche-action à l'intérieur de laquelle divers participants ont été impliqués à des degrés divers : une conseillère pédagogique, cinq enseignants, deux directions d'école, une trentaine d'élèves, deux chercheurs universitaires et une professionnelle de recherche. En conséquence, nous nous limitons à présenter les informations d'ordre méthodologique les plus pertinentes compte tenu des deux questions de recherche posées.

Ainsi, cinq enseignants du troisième cycle du primaire ont participé à la recherche, et ce, pendant deux ans (de février 2003 à février 2005). Les résultats présentés ici rendent toutefois compte des transformations ayant eu cours jusqu'en juin 2004. Quatre des enseignants avaient entre six et douze ans d'expérience tandis que le

cinquième, orthopédagogue, en était à sa première année d'enseignement. Une conseillère pédagogique y a aussi participé: son rôle consistait essentiellement à participer à l'accompagnement des enseignants lors des rencontres de travail, en collaboration avec les chercheurs, ainsi qu'à maintenir ce soutien entre les rencontres.

En lien de cohérence avec une recherche-action de type pratique et se situant à l'intérieur d'un paradigme interprétatif, il apparaît important de documenter « pendant son cours les traces de l'évolution des praticiens engagés dans une telle dynamique » (Savoie-Zajc, 2001, p. 26). Conséquemment, la collecte des données s'est déroulée en trois phases. D'abord, une phase diagnostique (avril à juin 2003), puis une phase d'intervention (août 2003-février 2005) enchâssée à cinq reprises de portraits évaluatifs provisoires et finalement une phase d'évaluation (février 2005). Divers outils de collecte de données ont été utilisés : les *focus group* ($n=4$), les entrevues individuelles ($n=3$), les observations en classe ($n=2$) ainsi que les rencontres collectives de travail d'une durée de quatre à huit heures chacune ($n=15$). Les *focus group*, en tant qu'entrevues collectives semi dirigées, portaient sur les différentes thématiques potentiellement abordées dans le cadre de la recherche-action. Elles visaient à recueillir les conceptions des participants ainsi qu'à fournir des indices sur la dynamique entre elles. Elles ont également fourni un riche éventail des pratiques. Les entrevues individuelles, également semi dirigées, ont porté sur diverses thématiques liées à l'apprentissage et à l'enseignement, mais aussi, plus spécifiquement, à la différenciation pédagogique et à sa mise en oeuvre. Les entrevues individuelles ont servi à fournir un portrait de la trajectoire personnelle des conceptions des participants et des pratiques qu'ils ont rapportées mettre en place. Lors des rencontres de travail, plusieurs stratégies ont été mobilisées. Par exemple : la co-élaboration de préparations de cours et de réseaux notionnels, la présentation de capsules thématiques, la modélisation en classe, l'analyse réflexive sur la pertinence et l'efficacité des choix, etc¹.

Les données issues des entrevues individuelles et des *focus group* ont été transcrites intégralement tandis que celles provenant des rencontres de travail ont été synthétisées. Une codification mixte des données a été réalisée à l'aide du logiciel N'Vivo, puis elles ont

été analysées à partir d'un cadre de référence partiellement pré-établi, bonifié au fur et à mesure de l'analyse. Une validation intra juge a également été effectuée ainsi qu'une validation écologique (Martineau, 2005). Les résultats de l'analyse ont en effet été soumis aux participants afin que ces derniers indiquent en quoi ils se reconnaissent ou non dans le portrait qui est dressé de leurs conceptions et pratiques. Cette validation a notamment permis aux chercheurs de nuancer leur compréhension du phénomène. Les principaux critères de rigueur scientifique associés à la recherche-action (Savoie-Zajc, 2001, p. 26) ont été pris en compte. Le *critère de respect des valeurs et des principes démocratiques* a principalement été assuré par la mise en place d'un climat de travail permettant à tous de s'exprimer. Le *critère de faisabilité* a été pris en compte en vérifiant systématiquement auprès des participants, en cours de processus, si les objets sur lesquels nous travaillions prenaient en considération leurs préoccupations et tenaient compte des caractéristiques, notamment sociales et politiques de leur contexte d'exercice. Le *critère de cohérence systémique* a quant à lui été assuré en ayant procédé à une description détaillée du processus de recherche, en clarifiant régulièrement et en cours de recherche, les rôles des différents acteurs ainsi qu'en ajustant les divers outils de collecte de données aux besoins de la recherche. Quant au *critère de fiabilité et d'appropriation*, il a été possible de le respecter par des moments d'objectivation lors des rencontres collectives de travail. Ces moments ont d'ailleurs donné lieu à des ajustements et à l'ajout et au retrait de stratégies mises en place, de manière à réellement répondre aux besoins des participants et à faire en sorte que tous, chercheurs et praticiens, s'approprient et s'engagent dans cette recherche.

Résultats

Les résultats sont présentés en relation avec chacune des questions et discutés en fonction du cadre de référence présenté.

¹ Une analyse des apports et des limites du dispositif de formation mis en place fera l'objet d'une publication distincte.

D'abord, nous présentons les transformations relatives aux conceptions de la différenciation pédagogique et de la diversité chez les participants en comparant leurs conceptions initiales à celles qu'ils ont élaborées au cours de la recherche. Tant que faire se peut, nous abordons la question des conceptions de manière distincte de la mise en œuvre de la différenciation. Ensuite, une section est consacrée aux pratiques de différenciation pédagogique déclarées par les praticiens. Les résultats s'achèvent avec un aperçu de quelques «bonnes raisons» qui, aux yeux des participants, ont freiné les transformations tant de leurs conceptions que de leurs actions eu égard à la différenciation pédagogique.

Éléments du discours qui rendent compte de transformations relatives aux conceptions de la différenciation des enseignants et de la diversité: Initialement, tous les enseignants considéraient la différenciation comme étant une nécessité pour favoriser la réussite de tous les élèves. C'est d'ailleurs cette conception qui est à l'origine de la présente recherche-action. Essentiellement, en lien avec les diverses natures du concept de différenciation pédagogique précédemment exposées (Prud'homme et *al.*, *op. cit.*), ils y voyaient surtout une *stratégie d'adaptation du curriculum*, un moyen de faire en sorte que les élèves, en dépit de leurs difficultés dans certains cas, puissent malgré tout réussir leur année scolaire. Dans leurs propos, le lien entre enseignement par projet, décloisonnement et différenciation était étroit; ils en parlaient souvent en même temps comme si ces concepts étaient indissociables. Sur ce plan, toujours en lien avec la polysémie entourant le concept de différenciation, les participants semblent y voir aussi un *outil pédagogique* ou une *approche*, laquelle mobiliserait nécessairement des stratégies comme le projet ou le décloisonnement. Cette conception plurielle s'est sensiblement modifiée, dans la mesure où ils verbalisent tous, en juin 2004, que la différenciation peut se faire hors de situations de projets ou de décloisonnement. Les moyens (le recours au projet et au décloisonnement) et la fin (la différenciation en vue de favoriser la réussite) semblent davantage dissociés. La différenciation est davantage perçue comme étant une préoccupation constante dans le quotidien de la salle de classe, ce qui rejoint la

perspective de Tomlinson (2001) et qui renvoie à l'idée d'un *système de croyances*, lequel requiert qu'un large éventail de moyens soient mis en place.

Comme nous l'avons mis en évidence déjà, différencier est intrinsèquement lié à la conception de la diversité. Pour les enseignants, différencier était aussi initialement associé à la diminution des exigences envers certains élèves (ceux jugés les plus faibles) alors qu'à l'égard des autres (implicitement : les moyens et les forts), des attentes similaires étaient formulées, et ce, en dépit que les élèves en question puissent réussir la tâche sans réellement y faire de nouveaux apprentissages ou devoir y consentir des efforts soutenus. La différenciation pédagogique implique maintenant nécessairement l'idée qu'un défi soit posé à l'ensemble des élèves. « Il faut trouver une façon pour qu'il y ait un défi pour tout le monde. » (Pierre, mai 2004) « ...j pense que la différenciation c'est plus ça, c'est adapter mais en gardant un défi » (Marie, mars 2004). La différenciation pédagogique, à l'instar de certains auteurs dont Prud'homme (2004), ne peut plus être réduite, pour ces enseignants, à un nivellement par le bas pour un sous-groupe d'élèves vivant des difficultés scolaires. Déjà, une certaine conception de la diversité semble se dessiner à travers ces exemples, celle de la «force» des élèves. Elle se précise.

Dès le début de la recherche, la majorité des enseignants mentionnait également qu'ils étaient conscients de différences en fonction des styles d'apprentissage. Quelques-uns faisaient aussi référence aux intérêts des élèves, à leur rythme d'apprentissage et à leur personnalité. En juin 2004, ces mêmes paramètres demeurent, mais à ceux-ci s'ajoutent les cas d'élèves reconnus officiellement comme ayant des besoins spéciaux (cas d'élèves hyperactif, ayant un déficit d'attention, diabétique, dysphasique, atteint du syndrome Gilles de la Tourette) et ceux dont d'autres différences semblent aussi devoir être prises en compte (élève placé en famille d'accueil, élève rejeté du groupe, élève éprouvant des difficultés à s'organiser, à écrire). La vision plus élargie de la diversité que paraissent maintenant avoir les enseignants rejoint en ce sens celle de Przesmycki (1991) et semble ouvrir la voie à une prise de conscience des différents chemins de l'apprentissage, dans plusieurs cas, pris ici au sens large, à savoir un apprentissage qui inclut à la fois des connaissances disciplinaires, mais

aussi une compréhension du monde, le développement personnel et la socialisation des élèves (MEQ, 2001, p. 3).

Au départ, deux des enseignants estimaient que pour différencier, il était important de recréer l'homogénéité; la différence était clairement perçue comme un problème, minimalement au plan logistique, plutôt qu'une ressource. En juin 2004, cette conception est encore présente chez l'un des enseignants. Pour ce dernier, la différenciation passe inévitablement par la reconstitution de sous-groupes homogènes, dits « groupes de besoins ». Cette conception est en partie véhiculée par certains auteurs qui valorisent cette stratégie sur une base ponctuelle ou temporaire comme soutien à la différenciation pédagogique (Caron, 2003; Meirieu, 1999; Tomlinson, 2001). Elle est toutefois considérée comme étant une stratégie parmi plusieurs autres dont le recours gagne à être contextualisé, circonstancié, conception que ne partage pas cet enseignant. En outre, toujours selon ces auteurs (Meirieu, 1999; Tomlinson, 2001) cette stratégie bénéficierait à s'inscrire à l'intérieur d'une vision plus dynamique des besoins des élèves, sans quoi il est risqué, comme le précise Gillig (1999), que les écarts se creusent encore davantage entre les élèves.

Éléments du discours qui rendent compte de transformations relatives à la mise en œuvre d'une différenciation pédagogique:

Ainsi qu'en rend compte Gather Thurler, il subsiste fréquemment un décalage entre les prises de conscience et l'action. Dans cette veine, les participants nous ont souligné à de multiples reprises « que le travail entrepris leur a permis de passer d'un stade de «conscience du problème» à celui de «volonté et compétence d'action» » (Gather Thurler, 2004, p. 119). Pierre, lors de l'entrevue ayant eu lieu en mai 2004, rend bien compte du chemin que lui et ses collègues ont parcouru relativement à la mise en œuvre d'une différenciation pédagogique: « Maintenant, la différenciation, c'est un mot qui est tout le temps présent dans ma tête. Tout le temps un souci. Un souci qui n'est [toutefois] pas tout le temps mis en pratique ». Néanmoins, plusieurs initiatives de mise en œuvre ont été relatées par les participants. Si certaines d'entre elles ont déjà été relatées dans la section précédente, parce qu'il est souvent artificiel de traiter

distinctement des conceptions sans référence à l'action, quelques-unes sont néanmoins présentées à titre d'illustrations ici.

Au terme de cette partie de la recherche, les enseignants s'entendent pour dire que préalablement à la différenciation, il est crucial de connaître ses élèves, ce qui rejoint les propos d'un nombre important d'auteurs préoccupés par la différenciation pédagogique (Legrand, 1995; Perrenoud, 1997; Przesmycki, 1991, pour ne nommer que ceux-ci). «L'enseignant doit avoir comme des antennes pour connaître [...] le groupe, les élèves» (Pierre, avril 2003). Toutefois, au début de la recherche-action, les enseignants élaborent peu sur les moyens qu'ils utilisent pour connaître leurs élèves. Cette préoccupation de connaître les élèves se maintient dans le temps. Cela transparait notamment au début des années scolaires 2003 puis 2004, où des stratégies variées ont été mises en place et relatées. Marie fait mention d'activités pour faire prendre conscience aux élèves de leurs différences et l'impact de ces dernières. À titre d'exemples, elle a initié des discussions en grand groupe, la lecture d'un texte en canons permettant de prendre conscience des difficultés liées à la discrimination auditive de certains élèves, une dictée avec la main inverse, une activité pour faire comprendre ce qu'est la dysphasie, une autre pour la dyslexie, etc. Cependant, même après avoir fait des activités en faveur de l'ouverture à la diversité au sein du groupe, l'inquiétude d'attribuer des « étiquettes » aux élèves persiste. La relation établie entre l'enseignant et les élèves, sans compter les discussions ouvertes sur le sujet, semblent toutefois avoir eu raison de ces opinions et ouvert la porte à l'intégration en classe, avec l'implication des élèves, d'une certaine différenciation pédagogique. Des entrevues individuelles conduites auprès d'élèves, au début et à la fin d'une année scolaire confirment ces propos. Quasi à l'unanimité, ils ont exprimé qu'ils étaient conscients des interventions adaptées posées par leur enseignant et qu'ils en voyaient la pertinence. D'ailleurs, trois des enseignants mentionnent explicitement qu'impliquer les élèves facilite ce processus et évite les réactions fortuites, ce que corroborent les travaux de Prud'homme (2004) et Tomlinson (2001).

Différencier, au départ, se limitait souvent à apporter des ajustements au seuil de réussite pour le travail d'un élève ou à offrir un choix entre deux projets, en fonction des intérêts des élèves.

Désormais, les enseignants affirment avoir élargi leur éventail de moyens en y intégrant des modalités de différenciation en fonction du produit final, de la démarche, de l'évaluation ou encore du soutien. Marianne évoque, en mai 2004, que : « le seul moyen que j'avais de différencier avant c'était d'avoir des exigences différentes sur le résultat. Là, je me donne le droit de diversifier le support aux élèves. «Ce bout-là t'as de la misère, on va le faire ensemble» ». Mireille (mai 2004) abonde aussi dans ce sens.

Pour Marie, la différenciation pédagogique a particulièrement pris vie dans ses interventions auprès des élèves qui vivent des difficultés, entre autres personnelles. Avant sa participation à la recherche, elle avait tendance à attribuer les difficultés scolaires de plusieurs élèves au manque de travail et à de la mauvaise volonté. Elle avait donc peu tendance à vouloir les soutenir, jugeant même, dans certains cas, que les dés étaient joués d'avance et qu'il n'y avait rien à faire. En mai 2004, elle dit davantage « gratter pour trouver le bobo ». Elle affirme également aller vérifier si, en plus, il n'y a pas un problème d'estime de soi, par exemple. Dans son échelle de valeur, la réussite à tout prix a cédé le pas à la volonté que les élèves en difficulté « aiment ça venir à l'école ». « J'suis capable de me dire maintenant que c'est plus important qu'ils soient heureux, que le fait qu'ils réussissent. Le reste va suivre ». Il ne s'agit donc pas, pour cette enseignante, de se soustraire à son mandat de favoriser la réussite scolaire de tous les élèves, mais plutôt de s'y prendre autrement, de tenter d'exploiter l'ensemble des possibles pour en arriver finalement à instruire, socialiser et qualifier. Elle a également cessé de demander plus de la même chose à ce type d'élèves. Elle est maintenant convaincue que ce n'est pas parce qu'un élève en difficulté fait plus de quelque chose, qu'il deviendra meilleur. « Au contraire, plus t'en fais, plus t'es découragé et plus t'es découragé, moins t'es bon ». Elle relate d'ailleurs à cet égard le cas d'un élève envers qui elle avait modifié ses exigences pour un travail et qui, finalement, a fait davantage que ce qu'elle attendait. « J'aurais jamais pensé qu'en en demandant moins, un élève en ferait plus! » Pierre fait quant à lui référence à de nouvelles stratégies qu'il a développées lorsqu'il offre des périodes de rattrapage à ses élèves. Alors qu'avant son implication dans la recherche-action, tous les jeunes qui en

manifestaient le besoin faisaient le rattrapage en même temps et de la même manière, il a mis sur pied des groupes de soutien animés par les élèves eux-mêmes. La stratégie « la lumière sur la tâche », qu'aucun des enseignants ne connaissait avant sa participation à la recherche-action, a été abondamment réutilisée par chacun d'eux. Cette stratégie (Prud'homme, 2004) consiste à demander aux élèves de placer devant eux un verre (rouge, jaune ou vert) dont la couleur correspond au niveau de maîtrise pressenti par chacun des élèves alors qu'ils abordent une situation d'apprentissage. L'enseignant peut alors différencier ses interventions en fonction du degré de difficulté perçu par les élèves.

La planification, au départ, ne ressort pas dans le discours des enseignants comme étant un moyen pour soutenir la mise en œuvre d'une différenciation pédagogique. La planification non seulement n'est pas vue comme un aspect facilitant l'enseignement et l'apprentissage, mais elle est plutôt perçue comme « quelque chose de plus », pour laquelle ils n'ont pas de temps. Après avoir été introduite comme stratégie par les chercheurs, modélisée à diverses reprises, puis soutenue par une pratique guidée, leur conception du rôle de la planification tend à se modifier. À plusieurs occasions, ils ont exprimé qu'ils en voyaient la nécessité, qu'ils voulaient être soutenus pour mieux tirer profit de la planification au regard de la différenciation. Au plan des actions, nous constatons quelques initiatives, tel le recours à un tableau de programmation ou encore le développement d'outils de consignation tenant compte des caractéristiques des élèves, mais les participants font valoir que leur compétence à planifier n'est pas maîtrisée à leur satisfaction. Considérant les liens établis par diverses recherches répertoriées notamment par Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard (1997) entre la planification et ses impacts sur la réussite des élèves, il apparaît important de revoir son articulation dans le processus de mise en œuvre de la différenciation pédagogique.

Éléments du discours ciblant des «bonnes raisons» de freiner la transformation de conceptions et de pratiques de

différenciation pédagogique: À divers moments au cours de la recherche, de «bonnes raisons» de ne pas transformer ses conceptions et ses pratiques, au regard de la différenciation pédagogique, ont été

évoquées. Celles-ci étaient de divers ordres : structurel, organisationnel, logistique, temporel, socio-relationnel, personnel ou autre. Toutefois, deux ont particulièrement attiré notre attention parce que beaucoup plus fondamentales. C'est sur ces dernières que nous nous attardons.

Tôt au cours de leur engagement dans la recherche-action, les enseignants ont questionné ouvertement la pertinence de mettre en œuvre la différenciation pédagogique dans leur classe si cette approche n'est pas adoptée ou à tout le moins valorisée par l'ensemble des enseignants de l'école. De façon récurrente, d'ailleurs, cette préoccupation a été mise à l'ordre du jour des rencontres de travail. Les enseignants s'inquiètent du sort réservé aux élèves qui bénéficient cette année de pratiques différenciées mais qui, l'année suivante, n'en profiteront pas nécessairement. Mireille (mars 2004) se demande : « Est-ce que à cause de moi? [...] Est-ce que l'année prochaine il va passer carrément à côté-là ? Ça, j'ai peur. » L'expression de cette résistance n'est pas exclusive à ces enseignants. Dans leur étude, McGarvey et *al.* (1997) concluent à la nécessité de recourir à une « approche école » pour que la différenciation pédagogique puisse effectivement se concrétiser. Sans véhiculer exactement la même idée, Prud'homme et *al.* (2005) présentent la différenciation pédagogique comme étant un modèle nécessairement collaboratif.

Une autre bonne raison de questionner la mise en œuvre de la différenciation pédagogique et évoquée par les participants concerne le sentiment d'injustice ou d'iniquité associé par l'enseignant à la différenciation pédagogique, aspect notamment discuté par Tomlinson (1999). À différents moments, les enseignants ayant participé à notre recherche ont associé au concept de différenciation pédagogique un sentiment d'injustice. « Les premières années d'enseignement, j'étais contre ça parce que je me disais que c'est injuste pour les autres » (Marie, avril 2003). Ce sentiment était particulièrement présent chez deux des participants qui ont toutefois relevé une phrase dite par l'un des chercheurs et qui a été déterminante pour eux : « Et si c'était lorsqu'on demande la même chose à tout le monde que ça devenait injuste?... ». À la suite de cette intervention, les enseignants ont graduellement associé la notion d'équité à celle de différenciation, dans une visée de justice. Cette compréhension renouvelée les a confortés

dans leurs prises de décisions dans l'action de la classe. Dorénavant, il est clair pour Mireille que faire accepter et comprendre les différences dans son groupe passe par sa propre acceptation de celles-ci. C'est d'ailleurs essentiellement à partir de ce déclic que les transformations de pratiques se sont avérées les plus évidentes et que les enseignants ont été en mesure de les rendre explicites aux élèves.

Discussion

La reconnaissance du phénomène de la diversité à la base de la différenciation pédagogique renvoie inéluctablement à des fondements théoriques, mais aussi à des valeurs. Qu'il s'agisse des transformations des conceptions des enseignants eu égard à la différenciation pédagogique, des transformations de pratiques ou des «bonnes raisons» de questionner la pertinence de mettre en œuvre une pédagogie qui tient compte des différences, nous proposons d'examiner certains des résultats les plus saillants à la lumière des postures éthique, épistémologique et idéologique brièvement exposées dans le cadre de référence.

Ainsi que le mentionnent Prud'homme et *al.*, (205, p. 22), « La différenciation pédagogique suppose une croyance selon laquelle tous les élèves peuvent progresser et réussir ». Il s'agit essentiellement de la *posture éthique*. Qu'en est-il de cette croyance chez les enseignants impliqués dans cette recherche-action? Les résultats précédemment exposés laissent entendre que plusieurs semblaient d'ores et déjà y adhérer, pour certains, cette croyance n'était pas là au départ. Un certain fatalisme devant le manque de motivation avait priorité sur les possibilités d'action des enseignants. Sur ce plan, il semble que l'attitude de participants a changé. C'est ce à quoi réfère Marie, lorsqu'elle dit davantage « gratter le bobo », chercher à comprendre l'origine des difficultés ou du manque de motivation de certains élèves à s'engager dans une tâche pourtant adaptée aux capacités des élèves en question. Cette attitude s'accompagne d'ailleurs d'une plus grande ouverture dans la recherche de moyens. Si la porte de la tâche ne semble pas ouvrir, il reste la porte de la motivation, et celle de l'estime de soi, et plusieurs autres, sans doute.

Ce recours à diverses portes indique aussi des transformations dans la conception de l'élève auprès de qui l'enseignante intervient. La dimension cognitive paraissait prioritaire, dominante au départ. Graduellement, d'autres dimensions ont été prises en compte, d'ordre davantage social et affectif, afin de permettre à la dimension cognitive de se développer, mais aussi pour elles-mêmes, en vue de contribuer au développement de personnes saines. Si la croyance au potentiel de progression et de réussite semble présente, en revanche, la réalité des enseignants les contraint à douter, à plusieurs moments, de la faisabilité d'une telle entreprise. Car il faut du temps, de la créativité pour trouver des moyens inexplorés jusqu'ici pour faire en sorte que tous les élèves apprennent vraiment. La planification serrée des situations d'apprentissage et d'évaluation est ressortie comme une condition absolument essentielle à la mise en place d'une différenciation pédagogique (Presseau et *al.*, 2005). Elle ne règle toutefois pas tout, notamment le manque de temps pour réfléchir et ajuster son action professionnelle.

La différenciation pédagogique, telle que nous l'avons présentée plus haut, renvoie à une *posture épistémologique* socioconstructiviste, laquelle, rappelons-le, ne doit aucunement être confondue avec une approche axée sur la découverte spontanée. Dans le cadre de la présente recherche-action, les enseignants adhéraient plutôt au paradigme constructiviste, misant sur le rôle actif des élèves dans leurs apprentissages et sur la collaboration entre pairs. Le moyen privilégié pour que les élèves s'engagent activement dans la construction de leurs connaissances et dans le développement de compétences disciplinaires et transversales a sans contredit été le projet. Les enseignants ont toutefois pris conscience, au cours de la recherche, des limites inhérentes à ce choix s'il n'est pas soutenu par une planification rigoureuse d'une part et, d'autre part, par un suivi des élèves adapté à leur niveau de compétence et à leur degré d'autonomie. Les transformations dont nous avons été témoins, cohérentes avec les prises de conscience relatées, sont surtout relatives à la façon de faire vivre aux élèves des situations d'apprentissage par projet. Les nombreuses remises en question provoquées dans le cadre de la recherche-action ont conduit les enseignants à prendre conscience de la nécessité de varier non

seulement le produit attendu, mais en outre la démarche, l'évaluation ainsi que le soutien offert, qu'il s'agisse de ressources matérielles, humaines ou autres. Alors qu'au départ, les enseignants posaient peu de contraintes dans la réalisation des projets, souvent au nom de la motivation et du souci de respecter les différences des élèves, graduellement ils ont pris conscience de la nécessité de placer certains élèves dans un environnement davantage directif, dont les caractéristiques s'inspirent de l'enseignement explicite par une première phase de modelage, suivie d'une phase de pratique guidée puis de pratique autonome. Les élèves ont également été placés dans des situations d'apprentissage à l'intérieur desquelles ils sont de plus en plus été amenés à s'autoréguler et à opérer des transferts d'apprentissages d'un contexte à un autre. Par ailleurs, nous observons que la dimension sociale de la construction des apprentissages a été relativement peu exploitée. Certes, régulièrement, les élèves étaient amenés à travailler en équipe et même à coopérer. Par contre, c'est sporadiquement que les jeunes ont pu vivre, dans l'ensemble, le processus d'apprentissage au sens vygotkien du terme, lequel implique qu'il se fasse d'abord de manière externe, notamment par le biais de l'interaction sociale, puis de manière interne. Pour Vygotski (1978), c'est ce processus d'intériorisation qui est garant d'un progrès cognitif.

« Le phénomène de la diversité qui se définit dans un projet pédagogique de réussite et de justice sociale interpelle une culture d'échange et d'interdépendance qui assure la légitimité à son expression » (Prud'homme et *al.*, 2005, p. 16). C'est ce qui nous amène à la *posture idéologique* de la différenciation qui est véhiculée ici. C'est probablement sur ce plan que les enjeux se sont révélés être les plus importants pour les participants. Force a été de constater que les enseignants impliqués dans cette recherche-action avaient la perception de baigner dans un environnement scolaire peu sensibilisé à la question de l'inclusion et du respect des différences. Ce constat, d'une influence limitée, a conduit, comme nous l'avons déjà mentionné, à des remises en question d'ordre éthique, à savoir si la différenciation pédagogique est finalement un moyen pertinent pour soutenir une visée de justice sociale.

Gather Thurler (2000; 2004) mentionne explicitement

l'importance que revêtent la collaboration professionnelle et le leadership des directions d'école pour engendrer une réelle culture du changement au cœur des établissements scolaires. Tomlinson et Demirsky (2000) reprennent ostensiblement la même idée au regard spécifiquement de la mise en œuvre de la différenciation pédagogique. Les enseignants qui ont participé à cette recherche n'ont pas toujours eu l'impression de bénéficier de telles conditions et, entre autres pour ces raisons, plusieurs ont été interpellés par des questionnements éthiques et idéologiques, comme par exemple lorsqu'ils devaient prendre la décision de maintenir des adaptations de contenus alors que l'approche « *one size fits all* » (Tomlinson, 1999) était privilégiée l'année suivante. Comme le souligne à juste titre Perrenoud (2001, p. 169) « paradoxalement, plus une formation continue est efficace, plus elle peut mettre ceux qui l'ont suivie en conflit avec leurs collègues. Les connaissances et les compétences acquises, surtout si on tente de les déployer dans sa classe ou son établissement, ne plairont pas à ceux qui ne les ont pas acquises. Les essais novateurs attireront des sarcasmes, voire des représailles ».

Conclusion

Ce texte a donc permis de mettre en relief diverses transformations des conceptions d'enseignants du primaire au regard de la différenciation pédagogique, de faire état de certaines transformations de leurs pratiques, de cerner quelques «bonnes raisons» de résister, mais aussi, peut-être, de nourrir la réflexion. À plusieurs égards, les résultats obtenus corroborent ceux menés par d'autres chercheurs, ou, modestement, contribuent à les nuancer ou encore à les exemplifier. Compte tenu du type de recherche privilégié, de type qualitatif interprétatif, nous ne prétendons pas à la généralisation des résultats. En revanche, certains peuvent vraisemblablement être transférables à d'autres contextes et, en ce sens, mettre en lumière la complexité de la mise en œuvre de la différenciation pédagogique, mais plus encore le caractère éminemment social de la construction d'une école qui valorise les différences. Nous laissons à Crahay (2000, p. 411-412), le mot de la

fin : « les communautés d'apprenants, que nous rêvons de voir éclore dans toutes les écoles, supposent que les enseignants dépassent cette éthique de la coexistence pacifique pour oser une pédagogie de la solidarité et du métissage culturel. [...] L'enjeu du futur exige – pensons-nous – plus que des aménagements pédagogiques ponctuels. Une révolution culturelle est nécessaire. Il faut repenser l'école à partir d'une nouvelle éthique, combinant deux valeurs cardinales : la solidarité et l'ouverture aux autres [...] ».

Références

- Astolfi, J.-P. (1998). *La pédagogie différenciée ou, mieux : la différenciation de la différenciation!* En ligne : www.ac-creteil.fr/maths/modulo/M9/pedaM9.html (consulté en août 2005).
- Bressoux, P. (2002). Contribution à l'analyse de l'effet-maître et des pratiques de classe. In J. Fijalkow et T. Nault (Eds.), *La gestion de classe*, (pp.199-214). Bruxelles : De Boeck Université.
- Brimijoin, K. (2002). *Expertise in differentiation : a preservice and inservice teacher make their way*. Thèse de doctorat inédite, University of Virginia, Charlottesville.
- Briscoe, C. (1994). Cognitive Frameworks and Teaching Practices : A case Study of Teacher Learning and Change. *The Journal of Educational Thought*, 28(3), 286-309.
- Carbonneau, M. et Héту, J.-C. (2001). Formation pratique des enseignants et naissance d'une intelligence professionnelle. Dans Paquay, L. et al. (dir.). *Former des enseignants professionnels* (3^e éd.) (pp. 77-96). Bruxelles : De Boeck.
- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences : guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal : Les éditions de la Chenelière.
- Cauterman, M.-M., Demailly, L., Suffys, S. et Bliez-Sullerot, N. (1999). *La formation continue des enseignants est-elle utile ?* Paris : Presses Universitaires de France.

- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement*. Paris, Bruxelles: De Boeck Université.
- Charlier, É. et Charlier, B. (1998). *La formation au cœur de la pratique. Analyse d'une formation continuée d'enseignants*. Paris, Bruxelles: De Boeck Université.
- Conover, L. A. (2001). *Effects of the school environment on teachers' responses to student differences and to change initiatives*. Thèse de doctorat inédite, University of Virginia, Charlottesville.
- Conseil supérieur de l'éducation, (2002). *L'organisation du primaire en cycles d'apprentissage : une mise en œuvre à soutenir*. Gouvernement du Québec : Sainte-Foy, Québec.
- Cooper, R. (1998). *Socio-Cultural and Within-School Factors that Affect the Quality of Implementation of School-Wide Programs*. Rapport de recherche no 28. Center for Research on Education of Students Placed at Risk. Johns Hopkins et Howard University.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Ducette, J.P., Sewell, T.E. et Poliner Shapiro, J. (1996). Diversity in education: Problems and Possibilities. Dans Murray, F.B. (dir.), *The teacher educator's handbook* (pp. 323-381). San Francisco: Jossey-Bass.
- Durand, M. (2000). Quand se tissent l'offre de formation et l'expérience des enseignants-stagiaires... Dans Carlier, G., Renard, J.-P. et Paquay, L. (dir.). *La formation continue des enseignants* (pp. 47-67). Bruxelles : De Boeck et Larcier.
- Gather Thurler, M. (2004). Stratégies d'innovation et place des acteurs. Dans Bronckart, J. P. et Gather Thurler, M. (dir.) *Transformer l'école* (pp. 99-125). Bruxelles : De Boeck.
- Gather Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Paris : Éditions sociales françaises.
- Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Malo, A., Martineau, S. et Simard,

- D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Gillig, J.-M. (1999). *Les pédagogies différenciées: origine, actualité, perspectives*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Guskey, T.R. (2002a). Redesigning Professional Development. Does it Make a Difference? *Educational Leadership*, 59(6), 45-51.
- Guskey, T. R. (2002b). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks, CA: Corwing Press.
- Guskey, T. R. (1995). Professional Development in Education: In Search of the Optimal Mix. Dans T. R. Guskey et M. A. Huberman (dir.), *Professional Development in Education : New Paradigms and Practices* (pp. 114-131), New York : Teachers College Press.
- Guskey, T. R. et Huberman, M. A. (1995). Introduction. Dans T. R. Guskey et M. A. Huberman (dir.), *Professional Development in Education : New Paradigms and Practices* (pp. 1-6). New York : Teachers College Press.
- Lavoie, L., Marquis, D. et Laurin, P. (1996). *La recherche-action. Théorie et pratique*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, M.-F. (2004). Cognitivism et socioconstructivisme. Des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en œuvre du nouveau programme de formation. Dans P. Jonnaert et A. M'Batika (dir.), *Les réformes curriculaires. Regards croisés* (pp. 13-47). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Legrand, L. (1995). *Les différenciations de la pédagogie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Martineau, S. (2005). L'observation en situation: enjeux, possibilités et limites. L'instrumentation dans la collecte des données : choix et pertinence. Recherches qualitatives. Actes du Colloque de l'Association pour la Recherche Qualitative (ARQ), Hors-Série no 2, sous la direction de C. Royer, J.

- Moreau et F. Guillemette (pp. 5-17). http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Hors_serie.html
- McGarvey, B., Marriott, S., Morgan, V., et Abbott, L. (1997). Planning for differentiation : the experience of teachers in Northern Ireland primary schools. *Journal of curriculum studies*, 29(3), 351-363.
- Meirieu, P. (1999). Groupes de niveau? Groupes de besoin? Dans J.M. Gillig (dir.), *Les pédagogies différenciées : Origine, actualité, perspectives* (pp.161-168). Bruxelles : De Boeck Université.
- Meirieu, P. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris : Éditions sociales françaises.
- Ministère de l'éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement préscolaire/ primaire, version approuvée*, Gouvernement du Québec : Québec.
- Paquay, L. (2000). L'évaluation, couperet ou levier du développement des compétences professionnelles? Dans C. Bosman, F.-M. Gerard et X. Roegiers (dir.), *Quel avenir pour les compétences?* (pp. 119-134). Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, P. (2002). *Les cycles d'apprentissage, une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : Éditions sociales françaises.
- Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris : Éditions sociales françaises.
- Presseau, A., Prud'homme, L., Lemay, M., Martineau, S. (2005). *Quelle pédagogie pour favoriser le transfert des apprentissages ? Quelques résultats d'une recherche en cours*. 29e congrès annuel de l'AQETA, Montréal, 7-9 avril 2005.
- Prud'homme, L. (2004). La différenciation pédagogique dans le modèle de l'enseignement stratégique. Dans A. Presseau (dir.), *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe* (pp.

- 187-215). Montréal : Éditions Chenelière/McGraw-Hill.
- Prud'homme, L., Dolbec, A., Brodeur, M., Presseau, A. et Martineau, S. (2005). La construction d'un îlot de rationalité autour du concept de différenciation pédagogique. *Journal of the Canadian Association for Curriculum*, 3(1), 1-32.
- Przesmycki, H. (1991). *Pédagogie différenciée*. Paris : Hachette éducation.
- Rieben, L. (2000). À quelles conditions la notion de style d'apprentissage peut-elle devenir heuristique pour le champ de l'éducation? *Éducation et francophonie* [En ligne], XXVIII(1). Accès : <http://acelf.ca/c/revue/XXVIII/articles/08-rieben.html> (consulté en octobre 2004).
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation: ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadón avec la collaboration de M. L'Hostie (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 15-49). Presses de l'Université Laval.
- Savoie-Zajc, L., et Dolbec, A. (1997). L'implantation d'une culture de formation continue : une formation pour les directeurs et directrices d'école. Dans L.-P. Boucher et M. L'Hostie (dir.), *Le développement professionnel continu en éducation. Nouvelles pratiques* (pp. 87-102). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Schein, E. H. (1985). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco, CA : Jossey-Bass Inc.
- Suchaut, B. (2002). Gérer la classe efficacement, liberté dans l'action ou contraintes extérieures? In J. Fijalkow et T. Nault (Eds.), *La gestion de classe*, (pp.215-231). Bruxelles : De Boeck Université.
- Tomlinson, C.A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria: ASCD.
- Tomlinson, C.A. (1999). *The differentiated classroom: responding to the needs of all learners*. Alexandria: ASCD.
- Tomlinson, C.A. et Demirsky Allan, S. (2000). *Leadership for differentiating schools and classrooms*. Alexandria: ASCD.
- Vygotski, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Zakhartchouk, J-M, (2001). *Au risque de la pédagogie différenciée*. Paris : Institut National de Recherche Pédagogique.