


Retombées d'une formation sur la différenciation pédagogique réalisée avec des enseignantes du primaire

Benefits of training in differentiated instruction for elementary school teachers

doi:10.18162/fp.2015.280

Mylène **Leroux** 
Université du Québec en Outaouais
Sylvie **Fontaine**
Université du Québec en Outaouais
Francine **Sinclair**
Université du Québec en Outaouais

Résumé

En dépit de certaines prescriptions du MELS à intégrer la différenciation pédagogique, plusieurs enseignantes éprouvent de la difficulté à la mettre en œuvre dans leur pratique (Prud'homme, Dolbec, Brodeur, Presseau et Martineau, 2005). Selon Subban (2006), il est essentiel d'accompagner les enseignantes dans leurs efforts de différenciation par un développement professionnel continu et soutenu. C'est dans cette perspective que nous avons mis à l'essai une démarche d'accompagnement visant le développement de la compétence à différencier chez des enseignantes du primaire. Cet article présente l'évaluation de cette démarche, qui a été réalisée à l'aide du modèle d'évaluation pour la formation continue de Guskey (2000).

Mots-clés

Différenciation pédagogique, développement professionnel, modèle d'évaluation, formation continue, accompagnement

Abstract

Even if MELS encourages the use of differentiated instruction, many teachers have difficulty implementing it in their practice (Prud'homme et al., 2005). Subban (2006) suggests that it is essential to assist teachers implementing differentiated instruction through ongoing and sustained professional development. It is in this perspective that we have experimented a support approach aimed to develop elementary teachers' competence to differentiate. This paper presents the evaluation of this professional development opportunity based on Guskey's model (2000).

Keywords

Differentiated instruction, professional development, evaluation model, continuing education, guidance

Problématique

La différenciation pédagogique vise entre autres à tenir compte des divers besoins et caractéristiques des élèves (Jobin, 2007) et à lutter contre l'échec scolaire et les inégalités (Perrenoud, 1995). Pour Tomlinson et al. (2003), on ne peut pas ignorer l'hétérogénéité, car il n'existe pas de classe homogène, d'où la nécessité de tenir compte de la diversité en classe ordinaire. Selon Przesmycki (2004), la différenciation s'organise autour de plusieurs variables d'hétérogénéité telles que l'appartenance socioéconomique, l'origine socioculturelle, les processus d'apprentissage, les cadres scolaires, etc. Tomlinson et al. (2003) mettent surtout en évidence les variables liées à la préparation des élèves, à leurs intérêts ainsi qu'à leur profil d'apprentissage. On pourrait aussi ajouter les caractéristiques biopsychologiques des élèves, leurs besoins particuliers ainsi que les interactions en classe.

Depuis quelques années, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) encourage le recours à la différenciation pédagogique dans certaines publications (MELS, 2007; Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2003a, 2003b). La différenciation fait également partie de plusieurs compétences professionnelles attendues chez les enseignants, notamment les compétences à concevoir et à piloter les situations d'apprentissage, à évaluer la progression des apprentissages des élèves, à gérer la classe et à adapter l'enseignement pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) (MEQ, 2001b).

Malgré ces attentes ministérielles et en dépit du fait que plusieurs enseignants reconnaissent que les élèves sont différents et ont des besoins variés, peu d'entre eux semblent en tenir compte dans leur enseignement (Subban, 2006). Il semble que les enseignants différencient peu (Prud'homme et al., 2005), qu'ils font peu

d'ajustements en classe ou que ceux-ci sont généralement superficiels (Tomlinson et al., 2003). La différenciation pédagogique est souvent inefficace, car elle est plus souvent improvisée et réactive (Tomlinson et al., 2003). Selon Perrenoud (2008, p. 17), « trop d'enseignants généreux se jettent à corps perdu dans une différenciation approximative, sans bases solides, donc sans avenir ». Prud'Homme et al. (2005) soutiennent que la difficulté à mettre en œuvre la différenciation en classe peut s'expliquer par divers facteurs : la pluralité des points de vue théoriques, la nécessité de faire preuve de rigueur et de flexibilité, et d'avoir un bon sens de l'organisation, le temps de planification et les connaissances pédagogiques exigées, etc. L'étude de Paré (2011) révèle par ailleurs que peu d'enseignants sont en mesure de définir clairement ce concept. Bref, sa mise en œuvre est complexe et sa signification est souvent floue.

Des recherches sur le sujet commencent à émerger et soutiennent le potentiel de la différenciation pour accompagner les divers apprenants dans leurs apprentissages et leur permettre de surmonter les obstacles qui les empêchent d'atteindre le maximum de leur potentiel (Algozzine et Anderson, 2007). Or, la différenciation pédagogique bénéficie encore de trop peu d'appuis empiriques (Subban, 2006) et son efficacité n'est pas suffisamment démontrée (Jobin, 2007). Selon Algozzine et Anderson (2007), plus d'études rigoureuses sont nécessaires pour évaluer l'efficacité de la différenciation dans divers contextes. Subban (2006) va dans le même sens en soutenant que plus d'études devraient évaluer l'impact de la différenciation sur l'efficacité des enseignants. Notons aussi que certaines études insistent sur le caractère essentiel d'un développement professionnel continu et soutenu des enseignants dans leurs efforts pour répondre à la diversité des élèves (Subban, 2006).

C'est en considérant ces aspects que nous posons la question suivante : quel type de formation sur la différenciation pédagogique pourrait réellement contribuer à engendrer des changements de pratiques pour des enseignants du primaire et quelles en seraient les retombées pour les enseignants eux-mêmes et leurs élèves? Ainsi, notre objectif général était de mettre à l'essai une démarche d'accompagnement visant le développement de la compétence à différencier chez des enseignantes du primaire en Outaouais¹. Plus spécifiquement, nous avons notamment cherché : 1) à évaluer la pertinence de la démarche de formation proposée pour développer et approfondir la compétence à différencier des enseignantes et 2) à décrire ses retombées pour elles et leurs élèves. Le modèle d'évaluation pour la formation continue de Guskey (2000) a été utilisé pour évaluer la pertinence de cette démarche pour le développement de la compétence à différencier des enseignantes.

Cadre conceptuel

Différenciation pédagogique

Même s'il n'existe pas de réel consensus sur la définition de la différenciation, « les auteurs du champ définissent le concept principalement en termes de processus par lequel l'enseignant ajuste son enseignement pour permettre à chacun des élèves d'atteindre un but d'apprentissage » (Prud'homme et al., 2005, p. 2). Il s'agit ainsi de prendre en compte les divers besoins et caractéristiques des élèves (Jobin, 2007) en trouvant des moyens d'amener chaque élève au maximum de son potentiel (Gillig, 1999), mais « sans perdre de vue le groupe » (Perrenoud, 2008).

Plusieurs auteurs ont identifié des axes à partir desquels il est possible de différencier : les contenus (ce qui est appris), les processus (la manière d'apprendre des élèves), les structures (l'environnement d'apprentissage) et les productions (la manière dont l'élève démontrera ses apprentissages) (Bénard et al., 2005; Gillig, 1999; Tomlinson, 2004). Certaines caractéristiques ont aussi été proposées par les auteurs (Caron, 2003, 2008; Paré, 2011). La différenciation peut être spontanée et intuitive ou encore planifiée. Elle peut aussi se faire de manière successive (alternance d'activités répondant aux besoins des élèves) ou simultanée (activités différentes se déroulant au même moment). La différenciation peut également être mécanique (application plus rigide de ce qui est planifié à partir d'une évaluation diagnostique) ou alors régulatrice (ajustement en cours de réalisation). Enfin, elle est jugée authentique si elle est planifiée, simultanée, régulatrice et qu'elle touche les quatre axes de différenciation.

Développement professionnel

Bien que le développement professionnel doive être envisagé à la fois en termes de formation initiale et continue (Brodeur, Deaudelin et Bru, 2005), nous nous intéressons ici davantage à la formation continue. Celle-ci représente « l'ensemble des actions et des activités dans lesquelles les enseignantes et les enseignants en exercice s'engagent de façon individuelle et collective en vue de mettre à jour et d'enrichir leur pratique professionnelle » (MEQ, 1999, p. 11). Puisque ce projet vise la mise à l'essai d'une démarche de développement professionnel, nous avons retenu le modèle de Guskey (2000, 2002a, 2002b) qui s'intéresse à l'évaluation de l'efficacité du développement professionnel des enseignants. Ce modèle comporte cinq niveaux : 1) la réaction des enseignants à la formation reçue; 2) l'apprentissage des enseignants au cours de la formation; 3) le soutien organisationnel reçu à la suite de la formation et ses impacts sur l'organisation; 4) l'utilisation en classe par les enseignants des nouvelles connaissances et habiletés apprises; 5) les retombées pour les élèves en lien avec les savoirs et les stratégies acquis grâce à la formation. Aux fins du présent article, seuls les résultats obtenus aux niveaux 1, 4 et 5 seront présentés.

Méthode

Type de recherche

Cette recherche est de nature interprétative (Savoie-Zajc, 2011) et consiste en une étude de cas (Karsenti et Demers, 2004). Il s'agit également d'une recherche-formation collaborative.

Participant

Des dix enseignantes sollicitées par les chercheuses, deux enseignantes de 2^e année du primaire provenant de deux écoles de la Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais ont accepté de participer à cette étude pilote.

Instruments de collecte des données

Les outils de collecte de données choisis utilisent des méthodes mixtes de recherche. Chaque instrument a permis d'évaluer soit la pertinence de la formation pour les enseignantes participantes, soit ses retombées pour leurs élèves. La démarche de formation peut être jugée pertinente si elle est appréciée des enseignants (niveau 1) et si les apprentissages réalisés grâce à celle-ci sont mis en œuvre en salle de classe (niveau 4). Les retombées sont ici associées particulièrement aux élèves; elles décrivent ce qu'ils retirent du développement de la compétence à différencier de leur enseignante (niveau 5). Le tableau 1 présente chacun des instruments retenus ici en lien avec les niveaux 1, 4 et 5 de Guskey.

Tableau 1

Association des instruments de collecte de données aux niveaux de Guskey.

Niveaux de Guskey	Instruments de collecte			
	Entretiens individuels pré et post formation	Journaux de bord des enseignantes	Journal de bord de la chercheuse	Observation des enseignantes et du groupe en classe
1	x	x	x	
4	x	x	x	x
5	x	x	x	x

Entretiens

Un entretien individuel semi-dirigé en début et en fin de parcours a permis de retracer l'évolution des enseignantes quant à leur compétence à différencier et les retombées de la formation sur leurs élèves.

Pour évaluer les apprentissages réalisés par les enseignantes et leur mise en œuvre dans la pratique (niveau 4), des questions concernant les outils et stratégies d'observation utilisés par les enseignantes, des exemples de différenciation et les obstacles et difficultés rencontrés au moment de différencier ont été posées au début et à la fin de la formation, ce qui a permis une comparaison.

Deux questions concernant l'appréciation de la formation (niveau 1) et les retombées de la formation pour les élèves (niveau 5) ont été posées uniquement lors du deuxième entretien.

Journaux de bord

Des journaux de bord pour les enseignantes et la chercheuse principale ont aussi permis de conserver des traces de la démarche de formation et des apprentissages réalisés, ainsi que de documenter les retombées de la formation.

Dans leur journal de bord, les enseignantes devaient relever leurs réactions à l'égard du sujet des rencontres (niveau 1), la manière dont elles anticipaient réinvestir leurs apprentissages dans leur pratique (niveau 4), les retombées qu'elles envisageaient pour leurs élèves (niveau 5), les aspects de différenciation réellement mis en œuvre dans leur pratique (niveau 4), les difficultés rencontrées (niveau 4), puis les retombées réelles observées sur l'apprentissage de leurs élèves (niveau 5).

Le journal de bord de la chercheuse principale a été utilisé pour noter ses impressions en lien avec les rencontres de formation et les visites d'observation en classe. Elle y notait également ses impressions sur la pertinence de la démarche de formation proposée et les retombées de celle-ci au regard des niveaux du modèle de Guskey.

Grille d'observation

Les enseignantes ont été observées à deux reprises (environ 3 h chaque fois) entre les troisième et quatrième rencontres de formation. Les observations ont surtout permis de documenter la mise en œuvre des apprentissages des enseignantes dans la pratique (niveau 4), de même que les retombées pour les élèves (niveau 5). Ces moments d'observation ont également permis d'accompagner plus concrètement les enseignantes dans leur appropriation de la compétence à différencier. La grille d'observation utilisée comportait quatre sections distinctes : la pré-observation (entretien avec l'enseignante), l'observation (échelle descriptive; description des interactions, de la dynamique et de l'organisation de la classe; schéma de l'aménagement de la classe; notes générales sur les élèves; évaluation du continuum de différenciation; description des comportements de l'enseignante), la post-observation (entretien avec l'enseignante) et le bilan (notes de la chercheuse). Chaque section de la grille a été élaborée en s'inspirant d'auteurs pertinents dans le domaine (Boutet et Rousseau, 2003; Cassady et al., 2004; Leroux et Paré, sous presse; Pianta, La Paro et Hamre, 2007; VanTassel-Baska et al., 2008).

Déroulement de l'étude

Nous avons réalisé une démarche de formation continue en proposant au total cinq rencontres de formation (journées et demi-journées) avec les enseignantes durant l'année scolaire 2012-2013. La collecte des données s'est amorcée en juin 2012 et s'est poursuivie jusqu'en mai 2013. Le tableau 2 présente les détails du déroulement de la recherche-formation.

Tableau 2

Déroulement de la formation et de la recherche.

Moments	Activités de formation	Outils de collecte des données
Juin 2012	Rencontre 1 : fondements théoriques de la différenciation pédagogique	- Premier entretien individuel
Août 2012	Rencontre 2 : hétérogénéité en classe, observation et identification des besoins et objectifs prioritaires	- Journaux de bord (chercheuse et enseignantes)
Septembre 2012		- Observation en classe des enseignantes et du groupe (validation de l'instrument) - Journal de bord (chercheuse)
Octobre 2012	Rencontre 3 : élaboration d'une démarche de différenciation, planification de SAÉ différenciées et mise à l'essai de divers outils et stratégies de différenciation	- Journaux de bord (chercheuse et enseignantes)
Octobre à décembre 2012		- Observations en classe des enseignantes et du groupe (2 fois) - Journal de bord (chercheuse)
Décembre 2012	Rencontre 4 : retour sur les obstacles rencontrés dans la mise en œuvre et solutions potentielles	- Journaux de bord (chercheuse et enseignantes)
Janvier 2013	Rencontre 5 : accompagnement de stagiaires dans le développement de leur compétence à différencier	- Journaux de bord (chercheuse et enseignantes)
Février à avril 2013	Accompagnement d'une stagiaire	
Mai 2013		- Deuxième entretien individuel

Stratégies d'analyse des données

Pour ce qui est des entretiens, dont nous présentons ici des analyses préliminaires, chaque unité de sens a d'abord été associée à un thème (exemple de différenciation, obstacle rencontré, appréciation et retombée de la formation). Nous avons ensuite comparé les réponses des enseignantes lors des deux entretiens pour les questions posées avant et après la formation, de manière à faire ressortir l'évolution de la compétence à différencier. Les questions posées seulement au deuxième entretien ont pour leur part permis de dégager des éléments soutenant la pertinence et les retombées de la formation (niveaux 1, 4 et 5 de Guskey).

Les journaux de bord des participantes et de la chercheuse principale ont été analysés en ciblant l'information en lien avec les niveaux du modèle de Guskey. Pour le journal de la chercheuse, les idées relatives à l'organisation plus globale de la formation (objet des rencontres, outils de formation, etc.) ont aussi été retenues dans l'analyse.

Enfin, la grille d'observation a fait l'objet d'analyses quantitatives et qualitatives. Quantitativement, nous avons comparé les résultats du temps d'observation 1 au temps d'observation 2, afin de relever les écarts. Qualitativement, nous avons relié les observations qualitatives au niveau 4 ou 5 de Guskey.

Principaux résultats

En plus de développer et d'approfondir la compétence à différencier des participantes, nous avons notamment cherché à évaluer la pertinence de la démarche de formation proposée et à décrire ses retombées pour les enseignantes et leurs élèves. Nous détaillons ici spécifiquement les résultats pour les niveaux 1, 4 et 5 du modèle de Guskey.

Niveau 1 : réaction des enseignantes à l'égard de la formation

Trois instruments ont servi à collecter des données permettant de juger de la réaction des enseignantes au regard de la démarche de formation proposée : les entretiens, les journaux de bord des enseignantes et celui de la chercheuse.

Entretiens pré et post formation

Les deux enseignantes disent avoir beaucoup apprécié la nature graduelle de la formation. Elles soulignent également le fait d'avoir mieux compris l'importance de la relation avec les enfants, la nécessité d'être à l'écoute de leurs besoins et de prioriser ce qui doit être réalisé par les élèves (rencontres de formation 1 et 2). Elles soulignent aussi leur appréciation quant à la possibilité de faire des choix dans ce qu'elles allaient expérimenter en classe (rencontres 2 et 3) : « *C'est sûr qu'à un moment donné, il faut que tu te dises que tu ne peux pas tout faire. Qu'il y a des choses que j'aurais voulu essayer que je me suis dit pas cette année. Peut-être l'année prochaine j'essaierai* » (Caroline²). L'enseignante mentionne aussi la qualité et la pertinence du soutien apporté tout au long de la formation, notamment lors des observations en classe : « *Tu nous amenais un peu plus loin ou tu nous suggérais des choses pour le faire autrement ou qui pouvaient faciliter* ».

Journaux de bord des enseignantes et journal de bord de la chercheuse

Les réactions des enseignantes, notées dans leurs journaux de bord, confirment ce qu'elles ont soulevé lors des entretiens pré et post formation, à savoir : la différenciation permet de mieux répondre aux besoins des enfants; la possibilité de faire des choix, de ne pas tout faire, les rassure et leur permet de mieux respirer, d'être moins fatiguées. Les deux enseignantes se disent plus calmes, moins fatiguées après la troisième rencontre : « *Je respire un peu plus. Je suis moins en réaction, car les élèves savent quoi faire* » (Caroline).

Les réactions notées dans le journal de bord de la chercheuse montrent qu'il y a eu une évolution dans l'intégration de la différenciation pédagogique en classe. En effet, ce n'est qu'après la première observation que la chercheuse note que les enseignantes se sentent moins surchargées et moins fatiguées, recourant plus aisément à la différenciation pédagogique. Elles prennent alors le temps de discuter des changements, des retombées de la différenciation pour elles et pour leurs élèves, avec la chercheuse. Ceci diffère des premières entrées dans le journal de bord de la chercheuse qui sont principalement

en lien avec les contenus qui sont abordés lors des rencontres 1 et 2 (différenciation pédagogique et observation). La chercheuse note toutefois que les enseignantes manifestent de la résistance à faire les lectures proposées et à compléter adéquatement leur journal de bord.

Niveau 4 : utilisation en classe par les enseignants des nouvelles connaissances et habiletés apprises

Pour ce quatrième niveau, ce sont surtout les entretiens et l'observation des enseignantes et de leur groupe en classe qui ont permis de documenter la réelle mise en œuvre des pratiques de différenciation de même que les obstacles rencontrés.

Entretiens pré et post formation

Les entretiens individuels ont permis de constater l'évolution des exemples d'utilisation de la différenciation des deux enseignantes. Julie semble avoir évolué vers une différenciation plus réfléchie et planifiée, manifestant une plus grande ouverture aux différences. Au départ, elle parlait d'ateliers et de travail d'équipe, mais à la fin, elle précisait l'importance de mieux observer pour former les équipes et de laisser plus de latitude aux élèves, ce qui touche surtout les axes de différenciation des structures et processus : « *C'est beaucoup de laisser la chance aux enfants de s'exprimer pour répondre à leurs besoins [...] Si l'enfant veut travailler par terre, s'il est bien par terre, c'est correct.* » Par rapport aux obstacles rencontrés dans la mise en œuvre de la différenciation (rencontre 4), elle parle surtout de la peur de ne pas être à la hauteur, du fait que ça demande du temps et de sa difficulté à comprendre à certains moments : « *Au début, je ne faisais pas de liens, ça me faisait peur, mais je me suis lancée.* »

De son côté, Caroline a exploité plusieurs outils présentés en formation (rencontre 3) et elle les a approfondis graduellement. Elle est passée d'une différenciation plus intuitive et successive orientée vers des élèves en particulier (par exemple, cahiers d'enrichissement, ateliers et périodes de lecture pour les élèves plus rapides, accompagnement supplémentaire pour les élèves en difficulté) à une différenciation plus planifiée et simultanée, tenant compte des besoins d'une majorité d'élèves (plan de travail, autocorrection, travail d'équipe en dyades avec l'horloge des rendez-vous, etc.). Globalement, les outils qu'elle a intégrés dans sa pratique concernent tous les axes de différenciation (contenus, processus, structures et productions). En ce qui concerne les obstacles rencontrés (rencontre 4), elle a précisé que la correction liée au plan de travail ou la vérification de l'autocorrection du travail des élèves pouvait s'avérer laborieuse si elle prenait du retard. Elle a aussi souligné qu'elle avait dû accepter de sortir de sa zone de confort : « *Tu sais, on est confortable dans nos pantoufles. Donc, juste [de se] donner le coup de pied et de dire : "Je vais l'essayer et on verra"* ».

Observations des enseignantes et de leur groupe

L'analyse de la seconde observation permet de documenter avec plus de précision l'utilisation des stratégies de différenciation par les enseignantes. En ce qui concerne Julie, l'échelle descriptive des activités montre qu'elle a eu plus de minutes d'interactions avec un élève ou un petit groupe d'élèves, qu'elle a intégré davantage les TIC et qu'elle a offert plus de choix aux élèves que lors de la première observation (axes des contenus, processus, structures et productions). La description de la dynamique et de l'organisation de la classe révèle en effet qu'elle a laissé aux élèves la possibilité de travailler seuls ou en équipes à certains moments (axe des structures). Elle leur a aussi donné des responsabilités en leur

permettant entre autres de choisir des chefs d'équipe dans leur équipe respective (axe des processus). L'enseignante a aussi accompagné quelques élèves dans la résolution de conflits (axe des processus). Elle en a également profité pour essayer les ateliers carrousel (axe des structures). Son regard semble avoir changé par rapport à certains élèves envers lesquels elle manifestait plus d'impatience au départ (Louis, Éric, Gabriel³) (plus grande ouverture aux différences). Ces diverses pratiques ont permis à l'enseignante d'intégrer une différenciation à la fois intuitive et planifiée, de même que successive et simultanée. De son côté, Caroline a fait une utilisation plus grande des TIC par les élèves, elle a employé le travail d'équipe en dyades et elle a consacré plus de temps aux interactions avec les élèves (individuellement ou en sous-groupes) lors de la deuxième observation (échelle descriptive des activités) (axes des structures et processus). Par ailleurs, la description de la dynamique et de l'organisation de la classe montre qu'elle a aidé certaines équipes à développer leurs habiletés sociales (par exemple, Mélissa et Karine) et a encouragé l'entraide entre les élèves en utilisant l'horloge des rendez-vous (axes des structures et processus). L'enseignante a aussi donné plus de choix aux élèves (par exemple, s'asseoir devant ou à sa place lors de la période d'enseignement magistral avec le TNI) et a approfondi l'utilisation du plan de travail en intégrant l'autocorrection (axes des structures, processus, contenus et productions). Ici aussi, tout cela a permis à l'enseignante de mettre en œuvre des pratiques de différenciation à la fois intuitives et planifiées, de même que successives et simultanées.

Lors des brèves entrevues pré et post observation, Julie a dit avoir encadré davantage le processus de formation des équipes pour l'horloge des rendez-vous qu'elle a utilisée. Elle a aussi ajouté qu'elle se permettait d'observer davantage (rencontre 2). Pour ce qui est de Caroline, elle a mentionné avoir fait des modifications au plan de travail (ajout de l'autocorrection). Elle a aussi dit qu'elle aimerait intégrer davantage le travail d'équipe, car les élèves aiment beaucoup cela, mais elle doit travailler les habiletés à parler doucement et à faire des compromis.

Notons enfin que les observations ont permis de faire surgir certaines difficultés dans la mise en œuvre de la différenciation (par exemple, faire une horloge de rendez-vous avec des enfants de 2^e année, formation de certaines équipes de travail). Cela nous a donné la possibilité de réfléchir avec les enseignantes à des pistes de solutions réalistes en fonction des besoins et des caractéristiques des enfants.

Niveau 5 : retombées pour les élèves en lien avec les savoirs et stratégies acquis grâce à la formation

Pour documenter cet aspect, nous nous basons sur la perception des enseignantes (entretiens, journaux de bord) ainsi que sur la perception de la chercheuse principale (journal de bord, observations en classe).

Entretiens pré et post formation

D'abord, lors de l'entretien post formation, Julie a fait spontanément le lien entre la formation et les changements observés. Par exemple, elle a mentionné que ses élèves semblaient plus à l'aise en classe : « ... la différence, c'est que je remarque que mes élèves sont plus calmes parce qu'auparavant, je ne répondais pas à leurs besoins. [...] Donc, les enfants sont plus calmes, souriants, moins tendus et ils sont à l'aise. Ils n'ont pas peur nécessairement de moi ». Elle a aussi ajouté qu'elle voyait que les enfants la respectaient plus et se respectaient entre eux. L'enseignante a également précisé que les élèves « aiment l'école, ils sont

plus épanouis. Même les parents me disent [que leur enfant a] hâte au lundi matin. Ils ont hâte de faire les activités et ils sentent que leur enfant apprend beaucoup de choses. Les enfants aussi sont plus autonomes, ils se prennent en main. Je pense qu'ils ont atteint un niveau de maturité supérieur aux autres classes que j'ai eues auparavant. [...]. Je sens qu'ils sont bien dans ma classe ».

Pour sa part, Caroline a notamment parlé du développement de l'autonomie des élèves lié à l'utilisation du plan de travail, autonomie qui a été remarquée aussi par l'orthopédagogue et les parents des élèves. Elle précise aussi : « *Il y a eu des élèves qui ont réalisé qu'avec le plan de travail, ils vont à leur rythme, ils choisissent et il n'y a pas d'obligation de [suivre le groupe]* ». Elle ajoute : « *il y a des enfants, maintenant, ils sont fiers. Ils ne perdent jamais de période de jeux libres, ils en ont perdu pendant un bout de temps. Mais là, ils réussissent [à finir leur plan de travail à temps]* ».

Journaux de bord des enseignantes et journal de bord de la chercheuse

Les journaux de bord des enseignantes ont aussi permis de relever quelques retombées positives pour les élèves. Les commentaires suivants montrent bien que les deux enseignantes ont observé une plus grande motivation chez leurs élèves. Pour Julie, « *les élèves sont souriants et aiment la classe. Ils se prennent en main, ça bouge! [...] Ils utilisent au maximum leur potentiel. Je n'ai plus de problème de discipline.* » De son côté, Caroline précise que « *les élèves travaillent à leur rythme et sont contents de terminer le travail dans le temps donné. [Il y a] moins de comportements dérangeants et j'ai moins l'impression de faire travailler les élèves à reculons* ».

Pour sa part, la chercheuse a aussi noté une certaine évolution chez quelques élèves dans son journal de bord. Dans la classe de Julie, les élèves semblent plus motivés lors des activités différenciées, ils ont l'air heureux, ils sont souvent centrés sur la tâche, ils sont calmes et organisés; moins d'élèves sont agités et dérangeants, ce qui avait été observé au départ, quand l'enseignement se faisait de manière plus magistrale et collective. Meddhi et Rose, qui semblaient au départ timides et isolés, ont plus d'interactions avec les autres et sont plus souriants. Patrick, qui semblait peu centré sur la tâche et démotivé, travaille davantage. Jeanne démontre plus de concentration et de centration sur la tâche que lors des observations précédentes. Dans la classe de Caroline, plusieurs élèves semblent motivés par les choix qu'ils peuvent faire, notamment grâce au plan de travail. Les élèves en difficulté peuvent recevoir plus de soutien à des moments opportuns (par exemple, Joël, Mélissa, Samuel). Jérémie, qui se faisait souvent reprocher sa posture et ses déplacements en classe, peut bouger un peu plus lors des moments d'enseignement collectif et travaille assez bien en équipe. Francis, qui a de la difficulté à rester centré sur la tâche et qui dérange souvent les autres, est plus concentré lors des leçons avec le TNI et il travaille bien avec son équipe. Le comportement de David semble aussi s'être amélioré (il manifestait beaucoup d'opposition lors des observations précédentes).

Observations des enseignantes et de leur groupe

Les observations en classe viennent confirmer les résultats précédents et permettent de penser que les besoins des élèves sont davantage pris en considération par les enseignantes. La description de la dynamique et de l'organisation de la classe lors de la deuxième observation révèle globalement que les élèves de Julie semblent plus centrés sur la tâche (par exemple, Éric, Gabriel, Jeanne), qu'ils sont organisés, souriants, qu'ils s'entraident. Selon l'enseignante, Judith semble moins rejetée des autres élèves alors qu'elle était au départ très isolée des autres, Patrick fait des progrès dans ses travaux, Rose

est plus souriante et ouverte aux autres, alors qu'elle s'est montrée très timide auparavant. Louis, qui a quelques difficultés comportementales, semble pour sa part un peu plus tendu et moins concentré même si l'enseignante lui laisse un peu plus de latitude (par exemple, travailler par terre) pour répondre à son besoin de bouger. Dans la classe de Caroline, plusieurs élèves sont souriants et semblent apprécier les changements apportés dans l'enseignement : Xénon, un élève plutôt autonome, dit qu'il aime se corriger et continue à travailler pendant la collation; Joël travaille davantage et Mélissa aussi, alors qu'ils semblaient plutôt distraits auparavant quand l'enseignement magistral et collectif était plus souvent la norme. David, qui s'opposait beaucoup à l'enseignante, est plus calme et il semble travailler mieux (il lit un livre en silence au retour de la récréation). Francis semble plus attentif pendant l'enseignement avec le TNI. Il en est de même pour Jérémie qui gigote beaucoup à sa place, mais est tout de même attentif et participe, ce qui n'était pas le cas lors des observations précédentes. Plusieurs élèves qui ont habituellement des difficultés travaillent bien en équipe (Francis et Joël; Jérémie et Xénon).

Au cours des entrevues pré et post observation, Julie mentionne qu'au départ, Louis « *venait beaucoup la chercher* » et la rendait impatiente, mais elle constate qu'il est maintenant plus calme et précise que ses notes ont augmenté. Elle ajoute que globalement, les enfants s'adaptent facilement aux changements, il s'agit de leur expliquer et de les rassurer. L'enseignante mentionne également que les parents laissent plusieurs notes positives à l'agenda (par exemple, la mère de Louis dit qu'il n'a jamais autant aimé une enseignante). Elle nous montre aussi les commentaires sur les bulletins et plusieurs parents notent les progrès de leur enfant et soulignent qu'ils aiment l'école (par exemple, Jeanne, Louis, Gabriel). De son côté, Caroline précise que certains élèves forts (Agathe et Émile) ont beaucoup progressé, notamment parce qu'elles peuvent aller à leur rythme grâce au plan de travail. Les élèves aiment aussi le travail d'équipe avec l'horloge de rendez-vous, mais Caroline doit continuer de travailler certaines habiletés sociales. L'enseignante a par ailleurs remarqué que ça demeure difficile pour quelques élèves : David qui a peu de suivi à la maison; Martin dont les résultats ont baissé; Francis qui s'est amélioré, mais qui a toujours tendance à déranger. Elle a aussi ajouté que les après-midis demeurent mouvementés.

Discussion

Globalement, les résultats présentés confirment la pertinence de la démarche de formation à la différenciation proposée ici pour les enseignantes participantes et ses retombées positives pour leurs élèves.

En ce qui concerne la réaction des enseignantes par rapport à la formation, elles ont dit l'avoir beaucoup apprécié, notamment pour son aspect graduel et le suivi continu, qui ont contribué au changement des pratiques. L'idée des petits pas et de la progression graduelle des pratiques est aussi soulevée par les participantes de l'étude de Kirouac (2010). Les enseignantes se sont aussi dites moins surchargées et fatiguées, et elles ont été plus disponibles pour leurs élèves. Le journal de bord de la chercheuse a révélé que plusieurs éléments de la formation offerte ont semblé très pertinents pour les enseignantes. Il semble qu'elles aient particulièrement apprécié la rencontre 2 portant sur l'observation en classe. Vu leur intérêt marqué pour cette rencontre sur l'observation, nous pouvons nous demander si les enseignantes sont suffisamment formées à cet égard, que ce soit en formation initiale ou continue, alors qu'il s'agit d'une habileté essentielle à développer en éducation (Lemay et Coutu, 2012). Kirouac (2010, p. 156) souligne d'ailleurs « l'importance de développer des outils afin de favoriser la connaissance des élèves ».

Les observations des chercheuses en classe se sont également avérées très riches et indispensables, non seulement pour valider les réponses des enseignantes aux entretiens et journaux de bord, mais aussi pour mieux les accompagner et les encourager à essayer de nouvelles pratiques (rencontre 3). Dans son entretien post-formation, Caroline a d'ailleurs précisé : « *Tu n'as pas le choix d'essayer des choses et dans le fond c'est quand tu essaies que tu peux voir l'effet. C'est sûr que des demi-journées de formation ou des journées, ça peut donner des idées, mais quand tu reviens, tu rembarques dans ta routine. Tu n'as pas de temps et oups! C'est passé! Tandis que là, on a de la matière et on sait que dans deux semaines, deux mois, peu importe, on revient et ça te donne le coup de pied à essayer quelque chose.* » Cette affirmation vient confirmer la perspective de Guskey (2002a, 2002b) selon laquelle il faut d'abord essayer puis constater les retombées positives pour obtenir un changement durable dans les pratiques des enseignants. Caroline ajoute aussi : « *J'ai beaucoup aimé la formule petit peu par petit peu. Je pense que tout ce qu'on a comme formation, même au niveau de la commission scolaire, ça devrait être ça.* » Cette idée vient soutenir la proposition de Subban (2006) à l'égard d'un développement professionnel continu et soutenu.

Il faut par ailleurs noter que certaines améliorations pourraient être souhaitables par rapport à la démarche de formation. Nous nous interrogeons sur la résistance des enseignantes à l'égard des lectures ou des tâches écrites. En principe, si les lectures sont bien choisies, elles permettent de construire la base des connaissances nécessaires pour différencier. Les journaux de bord permettent quant à eux de noter l'évolution des enseignantes, leurs apprentissages, leurs questions, etc. Peut-être serait-il approprié de donner plus de temps lors des rencontres de formation pour effectuer des lectures et les journaux de bord sur place afin d'éviter de les surcharger? La présentation de nouveaux outils devrait aussi se faire de manière progressive (rencontres 2 et 3). Il faudrait également laisser plus de temps lors des rencontres pour que les enseignantes puissent faire des choix et ajuster ces outils au besoin. Elles seraient ainsi déjà lancées sur des changements précis à faire, des pratiques concrètes à intégrer.

Par rapport à l'utilisation des apprentissages réalisés par les enseignantes en classe, les données ont permis de constater qu'elles ont progressé vers une différenciation plus réfléchie et planifiée, en étant plus à l'écoute des besoins des élèves (rencontre 2) et en étant moins « interventionnistes » (pédagogie plus pédocentrée – Chamberland, Lavoie et Marquis, 1995). Leurs pratiques de différenciation étaient plus nombreuses et diversifiées à l'issue de la formation. Elles ont utilisé plusieurs outils de différenciation (rencontre 3) qu'elles ont approfondis graduellement. L'une des enseignantes a particulièrement travaillé à développer les interactions entre ses élèves et l'autre à respecter les rythmes d'apprentissage. Elles ont surtout exploré les axes des processus et des structures, mais un peu moins ceux des contenus et productions. Cependant, elles ont pu progresser vers une différenciation plus planifiée et simultanée. Kirouac (2010) fait aussi ressortir qu'il semble plus évident de différencier les processus et les structures. Il est également intéressant de constater que les changements apportés dans leur pratique ont duré dans le temps et ont évolué; une fois les effets positifs de ces pratiques observés, elles ne voulaient plus revenir en arrière.

En ce qui concerne les retombées sur les élèves, les propos des enseignantes nous ont permis d'en relever plusieurs, dont certaines ont été confirmées par des collègues ou des parents d'élèves. Elles mentionnent globalement que les élèves sont plus à l'aise en classe, plus calmes, plus souriants et enthousiastes. Les pratiques de différenciation leur ont permis de respecter davantage leur rythme et ont contribué à développer leur autonomie. Les enseignantes rapportent une augmentation de la

motivation et de l'autorégulation chez leurs élèves, ce qui entraîne une diminution de la discipline et conséquemment, un climat de la classe plus détendu et respectueux. Enfin, rappelons que pour quelques enfants, les retombées positives semblent moins évidentes. Or, comme le précise Zakhartchouk (2001, p. 81) : « 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 ».

Tous ces résultats permettent de constater la pertinence et les retombées positives de cette formation à la différenciation pédagogique pour les enseignantes et leurs élèves. À partir de cela, nous présentons ici quelques éléments qui nous apparaissent être des conditions essentielles pour qu'une formation à la différenciation pédagogique entraîne des changements durables :

- fournir un accompagnement continu et soutenu;
- outiller et habiliter les enseignants à l'observation afin de leur permettre de mieux saisir les particularités individuelles et la dynamique de leur groupe;
- faire des visites d'observation en classe pour voir la progression des élèves, pour mieux conseiller les enseignants et les motiver à mettre des outils et stratégies en pratique;
- lors des formations, bien sélectionner la littérature pour trouver plusieurs outils à proposer aux enseignants; même s'ils n'ont pas le temps de tout lire, ils auront cela dans leur boîte à outils et pourront y revenir au moment opportun;
- laisser faire des choix aux enseignants et répondre à leurs demandes ponctuelles pour bien tenir compte des besoins de leurs élèves, mais aussi de leurs préférences personnelles;
- enfin, les rassurer et trouver avec eux des pistes de solutions s'ils rencontrent des défis.

Conclusion

Pour terminer, rappelons que certaines analyses doivent encore être achevées afin de dresser un portrait complet des résultats de cette étude. Il faut aussi noter quelques limites qui viennent nuancer les résultats présentés ici. D'abord, les participantes étaient volontaires et engagées et avaient le souhait d'innover et d'améliorer leurs pratiques, elles étaient ouvertes à la critique constructive; il n'en aurait peut-être pas été de même avec une formation obligatoire. Ensuite, étant donné la nature de la recherche, deux des chercheuses ont aussi joué le rôle de formatrices, ce qui aurait pu biaiser les résultats. C'est pour cette raison que nous avons assuré la triangulation des outils, qui a révélé une convergence des résultats. De plus, les observations réalisées en classe étaient ponctuelles et ne pouvaient à elles seules saisir toute la complexité des retombées de la formation, d'où l'importance de l'utilisation complémentaire des entretiens et journaux de bord. Une autre limite touche l'échantillon restreint de deux enseignantes. Nous avons cherché à documenter finement les cas de ces deux enseignantes et nous sommes conscientes que cela limite la généralisation des résultats. Cependant, cela nous a permis de mieux documenter les processus sous-jacents à une implantation réussie de la différenciation pédagogique. En outre, même si nous avons obtenu quelques données indirectes (rapportées par les enseignantes) sur l'avis des élèves eux-mêmes et de leurs parents, nous croyons qu'il serait souhaitable de les questionner directement à l'avenir pour documenter les retombées de la différenciation. Précisons aussi que l'évolution que les enseignantes ont relevée chez les élèves et les observations que nous avons faites à cet égard ne

sont sûrement pas exclusivement le fruit de la formation que nous avons offerte; d'autres facteurs liés à l'enseignement et aux compétences des enseignantes ou au développement normal des élèves ont certainement pu jouer un rôle dans les améliorations que nous avons notées. Par ailleurs, cela n'exclut pas un effet possible de la formation et de l'intégration de pratiques différenciées par les enseignantes, bien qu'une étude pilote comme celle-ci ne visait pas à établir l'ampleur des liens de cause à effet entre les pratiques et les retombées sur les élèves. Enfin, afin de confirmer la durabilité des changements de pratiques, un suivi longitudinal serait de mise.

Notes

- 1 Cette étude a été subventionnée par le Consortium Outaouais de recherche sur la persévérance et la réussite scolaire (COREPER).
- 2 Les prénoms des enseignantes que nous utilisons ici sont fictifs.
- 3 Tous les prénoms d'élèves mentionnés dans ce texte sont fictifs.

Références

- Algozzine, B. et Anderson, K. M. (2007). Tips for Teaching : Differentiating instruction to include all students. *Preventing School Failure : Alternative Education for Children and Youth*, 51(3), 49-54. <http://dx.doi.org/10.3200/PSFL.51.3.49-54>
- Bénard, C., Bisson, L., Bourgignon, R., Cadieux, A., Enright, M., Groulx, M., . . . Tissot, J. (2005). *La différenciation pédagogique : théories et applications*. Repéré à <http://w3.uqo.ca/ortho/document.pdf>
- Boutet, M. et Rousseau, N. (2003). *La pratique de l'enseignement : outils pour la construction d'une théorie personnelle de l'action pédagogique*. Montréal, QC : Guérin.
- Brodeur, M., Deaudelin, C. et Bru, M. (2005). Introduction. Le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 5-14. <http://dx.doi.org/10.7202/012355ar>
- Cassady, J. C., Neumeister, K. L. S., Adams, C. M., Cross, T. L., Dixon, F. A. et Pierce, R. L. (2004). The differentiated classroom observation scale. *Roeper Review*, 26(3), 139-146. <http://dx.doi.org/10.1080/02783190409554259>
- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences : guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal, QC : Chenelière.
- Caron, J. (2008). *Différencier au quotidien : cadre d'expérimentation avec points de repère et outils-support*. Montréal, QC : Chenelière.
- Chamberland, G., Lavoie, L. et Marquis, D. (1995). *20 formules pédagogiques*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Gillig, J.-M. (1999). *Les pédagogies différenciées : origine, actualité, perspectives*. Paris : De Boeck Université.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Guskey, T. R. (2002a). Does it make a difference? Evaluating professional development. *Educational Leadership*, 59(6), 45-51. Repéré à <http://region3pd.ncdpi.wikispaces.net/file/view/guskey%2Barticle%2BED%2BLeadership%255B2%255D.pdf>
- Guskey, T. R. (2002b). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching : Theory and Practice*, 8(3), 381-391. <http://dx.doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Jobin, V. (2007). *Pédagogie différenciée : nature, évolution et analyse des études ayant pour objet les effets de cette pratique pédagogique sur la réussite des élèves* (Mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec). Repéré à <http://www.formapex.com/telechargementpublic/jobin2007a.pdf?616d13afc6835dd26137b409becc9f87=f50551039d19c135383ce461a4068d9d>

- Karsenti, T. et Demers, S. (2004). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 207-233). Sherbrooke, QC : CRP.
- Kirouac, M.-J. (2010). *L'intégration et la mise en œuvre de la pratique de différenciation pédagogique chez les enseignants québécois du premier cycle du secondaire* (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal). Repéré à <http://hdl.handle.net/1866/5274>
- Lemay, L. et Coutu, S. (2012). Les difficultés comportementales des enfants de 0 à 5 ans en service de garde. Synthèse des connaissances pour prévenir et intervenir. Dans N. Bigras et L. Lemay (dir.), *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants : état des connaissances* (p. 227-288). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Leroux, M. et Paré, M. (sous presse). *De la différenciation à l'individualisation de l'enseignement : Des pistes pour favoriser la réussite de tous les élèves*. Montréal, QC : Chenelière.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007) *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1999). *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant : choisir plutôt que subir le changement*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/ChoisiPlutotQueSubirChangementOrienFormContinuePersEns_f.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire/enseignement primaire*. Québec, QC : Bibliothèque nationale du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001b). *Programme de formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec, QC : Bibliothèque nationale du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2003a). *Les difficultés d'apprentissage à l'école : Cadre de référence pour guider l'intervention*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7051.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2003b). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/13-4602.pdf
- Paré, M. (2011). *Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au programme de formation générale* (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Repéré à <http://hdl.handle.net/1866/6293>
- Perrenoud, P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences : fragments d'une sociologie de l'échec*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2008). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action* (4^e éd.). Paris : ESF.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. et Hamre, B. K. (2007). *Classroom Assessment Scoring System – CLASS*. Baltimore, MD : Brookes.
- 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 Studies*, 3(1), 1-31. Repéré à <http://132.213.9.33/moreau/documents/Prudhomme2005.pdf>
- Przesmycki, H. (2004). *La pédagogie différenciée*. Paris : Hachette Éducation.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p. 123-147). St-Laurent, QC : ERPI.
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction : A research basis. *International Education Journal*, 7(7), 935-947. Repéré à <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ854351.pdf>
- Tomlinson, C. A. (2004). *La classe différenciée*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., . . . Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms : A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2/3), 119-145.

VanTassel-Baska, J., Feng, A. X., Brown, E., Bracken, B., Stambaugh, T., French, H., . . . Bai, W. (2008). A study of differentiated instructional change over 3 years. *Gifted Child Quarterly*, 52(4), 297-312. <http://dx.doi.org/10.1177/0016986208321809>

Zakhartchouk, J.-M. (2001). *Au risque de la pédagogie différenciée*. Paris : Institut national de recherche pédagogique.

Pour citer cet article

Leroux, M., Fontaine, S. et Sinclair, F. (2015). Retombées d'une formation sur la différenciation pédagogique réalisée avec des enseignantes du primaire. *Formation et profession*, 23(3), 17-32. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.280>