

Mise en œuvre de pratiques de différenciation pédagogique : ressources, défis et dispositifs d'accompagnement

Rédactrices invitées

Mylène Leroux 
Université du Québec en Outaouais (Canada)

Annie Malo 
Université de Montréal (Canada)

doi:10.18162/fp.2015.383

DOSSIER

Au Québec, les pratiques de différenciation pédagogique sont promues par la recherche et par les programmes scolaires depuis le renouveau pédagogique des années 2000 (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2007; Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2003a, 2003b). Toutefois, à notre connaissance, aucun numéro thématique portant spécifiquement sur la question n'a été publié à ce jour au Québec. Du côté de la recherche, bien que la façon de définir la différenciation pédagogique ne fasse pas complètement consensus et que sa signification soit souvent floue (Paré et Trépanier, 2010), elle implique généralement l'idée d'ajuster son enseignement pour « permettre à chacun des élèves d'atteindre un but d'apprentissage » (Prud'homme et al., 2005, p. 2). Globalement, la différenciation pédagogique vise à favoriser la réussite de tous les élèves et à soutenir leur développement d'une manière optimale. Même si les intentions et finalités qu'on attribue à la différenciation semblent faire l'unanimité, la mise en œuvre des pratiques de différenciation demeure complexe, tant à l'ordre primaire (Paré, 2011; Tomlinson et al., 2003) que secondaire (Kirouac, 2010).

Les quatre articles de ce numéro thématique apportent une contribution concernant les ressources et les défis de mise en œuvre de pratiques de différenciation pédagogique, principalement dans des classes ordinaires d'écoles primaires du Québec. Il s'agit de recherches empiriques qui documentent directement ou indirectement des dispositifs d'accompagnement auprès de divers acteurs.

Le premier texte (Prud'homme, Bergeron et Fortin) présente une recherche-action-formation s'attardant au sens donné par des étudiants-stagiaires à la différenciation pédagogique dans une approche méthodologique intégrant l'étude de soi. Le second (Leroux, Fontaine et Sinclair) s'intéresse pour sa part aux retombées d'une recherche-formation menée avec des enseignantes du primaire en formation continue. Pour ce qui est du troisième texte (Tremblay), il propose une recherche-action sur un dispositif de coenseignement entre des

enseignants de classe ordinaire et des orthopédagogues en Belgique. Enfin, dans le dernier texte (Guillemette, Morin et Simon), il est question d'une recherche-action portant sur la gestion différenciée de l'activité éducative de directions d'établissement.

Certes, les dispositifs d'accompagnement documentés dans ces recherches ont eu des retombées positives sur la mise en œuvre de la différenciation pédagogique. Ce faisant, des ressources additionnelles ont soutenu la mise en œuvre de ces pratiques. On peut se demander ce qu'il en serait dans les conditions de pratiques habituelles des enseignants. Ces recherches pointent également vers des retombées prometteuses des pratiques de différenciation pédagogique sur l'apprentissage et la réussite des élèves, toutefois de façon timide. En outre, aucune de ces recherches n'a pris directement en compte les points de vue des élèves (Malo et Rahm, 2014), qui pourraient enrichir ou apporter un regard critique sur lesdites retombées pour eux. Ce point de vue critique sur ce numéro nous amène à considérer l'idée qu'il s'agit là d'avancées prometteuses et intéressantes, mais que plus de recherches rigoureuses sont encore nécessaires pour poursuivre le développement de ce champ.

Références

- 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 <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/5274>
- Malo, A. et Rahm, J. (dir.). (2014). La voix des jeunes à l'école et au-delà : envisager de nouvelles possibilités (numéro thématique) / Youth voice in and outside of school : stories of new possibilities (special issue). *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 37(1).
- 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). (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 inédite, Université de Montréal). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6293>
- Paré, M. et Trépanier, N. S. (2010). Individualiser l'enseignement pour les élèves intégrés en classe ordinaire : mieux définir pour mieux intervenir. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (2^e éd., p. 287-305). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- 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://differentiation.csphares.qc.ca/wp-content/uploads/2011/11/contruction-%C3%AElot-de-rationalit%C3%A9-autour-du-concept-de-diff%C3%A9renciation-p%C3%A9dagogique.pdf>
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertzberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., . . . Reynolds, T. (2003). Differentiated 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. Repéré à <http://gaining.educ.msu.edu/resources/files/Review%20of%20Lit-1.pdf>

Pour citer cet article

Leroux, M. et Malo, A. (2015). Mise en œuvre de pratiques de différenciation pédagogique : ressources, défis et dispositifs d'accompagnement. *Formation et profession* 23(3), 1-2. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.383>

Apprendre à différencier : le sens construit par neuf enseignantes en formation initiale engagées dans une démarche d'étude de soi

Luc **Prud'homme**, Ph. D.
Codirecteur du LISIS
Professeur

Geneviève **Bergeron**, Ph. D.
Chercheure régulière au LISIS
Professeure

Annabelle **Fortin**, B. Ed.
Étudiante à la maîtrise en éducation
Université du Québec à Trois-Rivières

Learning to differentiate: Constructed meanings by nine
teachers-in-training using a self-study approach

doi:10.18162/fp.2015.277

Résumé

En contexte de diversité, les enseignants sont incités à différencier. Or, ce travail en classe demeure le fait de cas isolés, une majorité d'acteurs évoquant une formation initiale lacunaire pour y arriver. Notre projet visait à explorer le sens que peuvent attribuer des étudiants-stagiaires à la différenciation dans une méthodologie intégrant l'étude de soi comme approche prometteuse à cet effet. Les résultats démontrent que ce type de dispositif offre un contexte favorable à la construction d'une vision de l'enseignement plus ouverte à la diversité, légitimant le recours à des intentions et des actions variées au cours d'une situation pédagogique.

Mots-clés

Formation initiale, différenciation, étude de soi, diversité, enseignement, stagiaire, situation pédagogique, hétérogénéité

Abstract

In the context of diversity, teachers are encouraged to differentiate their teaching. However, there are, in fact, only isolated cases in the classroom. The majority of teachers evoke an incomplete initial training to be able to do so. Our project explores the meaning differentiation has to interns using a self study methodology as a promising approach for this purpose. The results show that this type of approach provides a favorable context for the construction of a more open view of teaching to diversity which legitimizes the use of various intentions and actions during a teaching situation.

Keywords

Teacher education, educational differentiation, self study, diversity, teaching perspective, intern, general model of teaching

Contexte de mutations sociétales

De nombreuses mutations sociétales à l'heure actuelle, telles que la globalisation, le développement accéléré des sciences et technologies ainsi que la mobilité des populations, ont des incidences certaines sur le « vivre ensemble », interpellant des transformations au sein de nos institutions. Traitant plus spécifiquement de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique, McAndrew, Potvin et Borri-Anadon (2013) semblent indiquer que le contexte socio-environnemental contemporain ne peut plus occulter une réflexion autour d'institutions plus inclusives, que ce soit dans les sphères d'activités liées à la santé, à l'emploi ou à l'éducation. En ce sens, de par la nature des finalités qu'elle poursuit, l'école est l'une des institutions fortement interpellées par ce mouvement plus inclusif (Bouvier, 2012).

Ainsi, nombreux sont les écrits scientifiques qui convient les acteurs scolaires à repenser les manières d'enseigner considérées comme une norme depuis plus d'un siècle (Ainscow, 2009; Ducette, Sewell et Poliner Shapiro, 1996; Forlin, 2010). Plus encore, la recherche dans le champ de l'inclusion scolaire décrit le recours à une différenciation pédagogique comme une composante essentielle des pratiques en contexte de diversité (Armstrong, Armstrong et Spandagou, 2010; Booth et Ainscow, 2002; Mittler, 2005). Pour sa part, Darling-Hammond souligne dès 1996 que le défi en sciences de l'éducation est définitivement lié à l'intégration dans l'action de toutes les découvertes du XX^e siècle au regard de l'apprentissage. Ce défi, tel qu'elle le formule, paraît interpellé une pratique de différenciation pédagogique.

Si nous voulons vraiment que tous les élèves apprennent selon les nouveaux standards suggérés et les exigences complexes de la société contemporaine, nous devons développer des méthodes d'enseignement qui vont au-delà de la distribution d'information, de la passation d'examens et de l'attribution d'un résultat. Nous devons comprendre les méthodes d'enseignement qui répondent aux différentes manières d'apprendre des élèves, qui sont structurées de manière à tirer profit des points de départ spécifiques à chaque élève et, dans une logique d'étayage, qui soutiennent soigneusement le travail visant l'amélioration des performances. [Traduction libre] (1996, p. 7)

Sans référer explicitement à la différenciation, cette dernière évoque *différentes manières d'apprendre* et des *points de départ variés* qui semblent reliés à une reconnaissance explicite de la diversité que plusieurs associent à un travail de différenciation pédagogique (Tomlinson et al., 2003). Au-delà des problèmes liés à cette dénomination, il n'en demeure pas moins que la diversité dans un groupe scolaire existe, qu'elle peut être perçue à la fois comme un problème et comme une ressource et qu'elle s'associe à « l'expression de caractéristiques humaines ou de préférences de l'apprenant, faisant référence aux expériences déjà vécues qui sont interpellées alors qu'il aborde les situations nouvelles qui sont proposées en classe » (Prud'homme, 2007, cité dans Prud'homme, Vienneau, Ramel et Rousseau, 2011, p. 8). En ce sens, il demeure nécessaire de comprendre comment les acteurs scolaires peuvent composer avec le phénomène tout en ayant le sentiment du devoir accompli, une intention professionnelle qui ne peut se dissocier d'un certain travail de différenciation pédagogique (Tomlinson et McTighe, 2010).

Problématique

Or, nombreux sont les enseignants qui manifestent un sentiment d'incompétence face aux multiples défis qui sont associés à la diversité en classe (Bergeron, 2014; Horne et Timmons, 2009; Prud'homme, Samson, Lacelle et Marion, 2011). Il semble que les enseignants éprouvent toujours des difficultés à considérer la diversité en classe autrement qu'en termes de problèmes et demeurent campés dans une vision du travail plutôt transmissive et uniforme. Au Québec, Gaudreau et al. (2008) constatent que malgré les incitations à différentes formes de pratiques plus souples et plus flexibles pour répondre aux besoins de tous les élèves en classe dite ordinaire, l'enseignement demeure généralement assez conventionnel, privilégiant par le fait même certains modes de pensée et des stratégies plus analytiques d'appropriation de contenu. Ces résultats s'apparentent aux résultats de Pratt (2005) qui relève la dominance d'une perspective de transmission [*Transmission perspective*] chez les enseignants participant à sa recherche (N = 253). Sans discréditer cette façon de concevoir le travail, ce dernier constate toutefois chez ces enseignants des difficultés certaines « à s'ajuster aux différences individuelles et à manifester une certaine empathie à l'égard des apprenants qui ne comprennent pas les contenus » [traduction libre] (p. 218). Or, il indique que l'apprentissage en contexte de diversité « [...] nous oblige à élargir nos horizons lorsqu'on réfléchit à la signification de l'enseignement » [Traduction libre] (Pratt, 2005, p. 4).

De surcroît, les auteurs du champ constatent que les dispositifs de formation initiale à l'enseignement demeurent lacunaires face aux enjeux de la diversité et de l'équité (Bergeron et St-Vincent, 2011; Forlin, 2010). C'est dans ce contexte que nous nous sommes intéressés à la problématique d'une formation pour mieux préparer les futurs enseignants à rencontrer la diversité en classe.

D'emblée, tout en évoquant l'entrée imminente dans le XXI^e siècle, Ducette et al. (1996, p. 369) maintiennent au terme d'une recension d'écrits portant sur la prise en compte de la diversité en éducation « [...] que le seul enseignant acceptable a une bonne connaissance de lui-même et un grand respect pour la diversité » [traduction libre]. Pour préciser cette conclusion, pouvant paraître quelque peu dogmatique, ils indiquent que le travail impliqué réclame des changements majeurs dans les programmes de formation initiale exigeant un travail sur la vision de l'enseignement qui oriente l'action de l'enseignant au regard de la diversité et de l'équité. Plusieurs chercheurs du champ de l'adaptation scolaire, de l'inclusion scolaire et de celui de la formation à l'enseignement abondent dans le même sens (Forlin, 2010; Gillig, 2006; Humphrey et al., 2006; Kane, Sandretto et Heath, 2002; LaBoskey, 2007; Tomlinson et al., 2003). Il s'agit de considérer la subjectivité et la rationalité de l'apprenant en formation pour favoriser des prises de conscience et des remises en question au regard d'un certain « curriculum caché » (Forlin, 2010). À cet effet, Kane et al. (2002) relèvent le caractère prometteur de l'étude de soi comme méthodologie de recherche pour agir autant sur le travail du formateur à l'enseignement que celui de l'enseignant. C'est dans cette perspective que nous avons précisé notre question générale de recherche : quel est le sens que peuvent construire des enseignants en formation initiale engagés dans une démarche d'étude de soi en regard de la différenciation pédagogique?

Cadre conceptuel

L'interdépendance entre le besoin d'apprendre à différencier en formation initiale et le caractère prometteur d'une étude de soi pour soutenir l'ouverture à la diversité sous-jacente à ce travail nous incite à définir dans un premier temps le sens que nous attribuons à la différenciation pédagogique au départ de la démarche de recherche. Dans un deuxième temps, nous clarifions celui d'un travail d'étude de soi préconisé pour favoriser le développement d'un engagement professionnel plus ouvert à la diversité.

La différenciation pédagogique

Considérant le caractère prolifique des publications sur la différenciation, nous avons d'abord tenté de délimiter un *îlot de rationalité*¹ autour du concept (Prud'homme et Bergeron, sous presse). Il s'agissait de dégager des écrits les attributs essentiels d'une différenciation pédagogique en tissant des liens entre son caractère polysémique [1], un dispositif de formation pour en soutenir l'apprentissage [2], et le projet contemporain de justice sociale et de réussite scolaire [3] dans lequel il est évoqué.

D'emblée, une compréhension de la diversité est sans contredit la prémisse à partir de laquelle le travail de conceptualisation de la différenciation doit s'effectuer (Rumelhard, 2002). Considérant les dangers de simplifications abusives, de stéréotypes et de visions à court terme qui peuvent s'associer à la reconnaissance de ce phénomène (Prud'homme, Vienneau et al., 2011), nous avons choisi de définir la diversité au fondement d'une différenciation pédagogique comme une manifestation à la fois dynamique et légitime de l'unicité de chacun des élèves. En ce sens, si la différenciation s'inscrit dans un projet professionnel d'ouverture à l'autre (projet d'inclusion et d'équité), de progression et de réussite (une lutte contre le déterminisme social et l'échec scolaire), un travail de conceptualisation implique le recours au principe d'éducabilité universelle, à la conviction qu'une manifestation de la diversité n'est

jamais totalement statique et indépendante du contexte où elle se déploie (la situation pédagogique) et à une vision du caractère légitime de ce phénomène conçu comme un élément constitutif de l'équilibre d'un groupe.

Au départ de cette représentation de la diversité, la différenciation pédagogique peut se définir comme une façon de penser l'enseignement où l'enseignant conçoit des situations suffisamment flexibles pour permettre à tous les élèves de s'engager dans une tâche et progresser, tout en stimulant la création d'un climat d'interdépendance et d'intercompréhension entre les élèves qui permet de reconnaître la diversité en classe, de la valoriser et d'en tirer parti (Prud'homme, Leblanc, Paré, Fillion et Chapdelaine, 2015). Ainsi, un enseignant qui différencie cherche à articuler des situations collectives d'apprentissage qui permettent aux élèves de faire certains choix accentuant la signifiante du processus, tout en apportant aux besoins des adaptations et des modifications autant sur les contenus, les processus et les productions attendues. Une pratique de différenciation concerne donc à la fois [1] la conception des situations collectives d'apprentissage, [2] les ajustements (adaptations et modifications) pour répondre à certains besoins spécifiques et [3] les interventions liées à la gestion d'un environnement dans lequel les manifestations de la diversité sont légitimes (Tomlinson et al., 2003). Au départ de cette représentation, nous comprenons l'insistance de certains chercheurs (Kane et al., 2002) d'explorer une démarche d'étude de soi comme dispositif de formation pour favoriser le développement d'une posture d'ouverture à la diversité. Il s'agit d'un travail visant à rendre explicite (conscientiser) et à enrichir par la confrontation une vision professionnelle de l'enseignement plus favorable à l'expression de ce phénomène en classe.

Nos résultats indiquent l'importance d'amener les enseignants à réfléchir sur leur vision implicite de la classe et du curriculum de façon à apprécier le potentiel d'enrichissement que comporte la diversité. [Traduction libre] (Humphrey et al., 2006, p. 317)

L'étude de soi

L'étude de soi poursuit deux principaux objectifs que sont l'amélioration de l'enseignement et la découverte de savoirs liés à des questions éducatives. Les chercheurs engagés dans une démarche d'étude de soi visent à créer des produits tangibles et fonctionnels sous la forme de savoirs transférables aux collègues. Enracinée dans un courant épistémologique interprétatif et émancipateur, la méthodologie scientifique de l'étude de soi cherche donc à soutenir le travail du formateur de maître ou de l'enseignant qui aspire à améliorer sa pratique professionnelle (Loughran, Hamilton, LaBoskey et Russell, 2007). Cette approche considère l'apprentissage comme un processus qui tient compte des expériences, de l'histoire personnelle de vie et du contexte culturel. Ainsi, les chercheurs-formateurs du groupe *SSTEP* [*Self-Study of Teacher Education Practices*] créé lors du congrès annuel 1992 du *American Educational Research Association* démontrent l'importance d'amener les enseignants à comprendre et mettre au défi leurs théories implicites à propos de l'enseignement et d'eux-mêmes en tant qu'enseignants. Cette méthodologie offre à ces derniers des voies pour articuler et interroger leur histoire personnelle et les compréhensions résultantes. Cela permet également d'aller au-delà des routines et de chercher à répondre à de nouvelles questions (Louie, Drevdahl, Purdy et Stackman, 2003). Comme le décrit LaBoskey (2007), l'étude de soi est :

[...] une méthodologie scientifique permettant d'étudier le contexte d'une pratique professionnelle [...]; elle est volontaire et centrée sur soi, comporte des visées d'amélioration, est interactive, inclut de multiples méthodes principalement qualitatives et définit la validité comme un processus constant de validation basé sur la véracité, l'authenticité et la confiance. [Traduction libre] (LaBoskey, 2007, p. 817).

L'étude de soi se comprend comme un mode d'enquête spécifique dans lequel les enseignants examinent les conflits entre leurs croyances et les actions à l'intérieur de leurs activités liées à l'enseignement dans la perspective d'examiner des questions pédagogiques (Whitehead, 1993). La réflexion critique est une composante essentielle de l'étude de soi et les auteurs du champ la voient comme le moyen d'investiguer une pratique et les croyances, intentions ou fondements qui l'orientent (Louie et al., 2003). L'étude de soi implique des actes réflexifs individuels, mais surtout collectifs. En effet, elle est une démarche plus souvent collective et interactive. En fait, la construction des savoirs repose sur la confrontation des points de vue avec d'autres, ce qui implique la création d'une communauté d'apprenants (Laufgraben et Shapiro, 2004).-

L'étude de soi peut s'opérationnaliser à l'aide de la grande famille des recherches-actions où différentes formes de délibérations s'effectuent dans un processus de résolution de problème nourri par des données autant théoriques que pratiques, en lien avec l'objet de recherche. Globalement, il s'agit de réunir des étudiants qui acceptent volontairement de vivre une démarche de recherche participative et réflexive pour construire du sens autour d'une pratique de différenciation pédagogique.

Méthodologie

Au départ de ces considérations, nous avons choisi de créer un dispositif de formation interactive et réflexive se déroulant en parallèle au cursus obligatoire de formation initiale (cours, stages, séminaires). Il s'agissait de réunir des étudiants du programme de baccalauréat en enseignement préscolaire/ primaire (BEPEP) dans un projet de recherche-action-formation où différentes activités d'étude de soi accentuaient le sous-processus de formation inhérent à ce modèle de recherche (Dolbec et Prud'homme, 2009). La démarche proposait de coconstruire le sens que peut prendre la diversité en classe et une pratique de différenciation pédagogique. Afin de recruter les participants, le projet a d'abord été présenté à tous les étudiants ayant terminé une première année du programme. Au terme d'une rencontre d'information, neuf étudiantes inscrites en deuxième ou troisième du BEPEP manifestent leur intérêt et s'engagent dans la démarche d'une durée de deux années. Au moment du projet, elles sont toutes âgées de 20 à 25 ans et proviennent de différentes régions du Québec. L'objectif de recherche suivant oriente le travail des chercheurs-formateurs :

Décrire et analyser le sens de la différenciation tel que construit et conceptualisé dans l'expérience des enseignantes en formation initiale engagées dans une méthodologie de recherche accentuant une démarche d'étude de soi.

Les outils de collecte de données

Trois outils de collectes de données sont exploités : les entretiens semi-dirigés individuels en amont et en aval de la démarche, les rencontres collectives et le journal de bord des participantes. Au total, neuf rencontres collectives se sont déroulées entre décembre 2009 et janvier 2012. Les entrevues et rencontres collectives ont été enregistrées et transcrites. Les données recueillies font l'objet d'une analyse qualitative interprétative thématique (Paillé et Mucchielli, 2008). Ce travail s'effectue inductivement au fur et à mesure que le projet évolue de manière à pouvoir soumettre les résultats préliminaires aux participantes et ainsi favoriser simultanément la coconstruction du savoir et une validation écologique. Les lignes qui suivent permettent d'illustrer plus spécifiquement comment outils et méthodes de collectes ont été utilisés et ajustés de manière à soutenir l'étude de soi et à recueillir des traces pertinentes du sens construit à travers le projet de recherche-action-formation.

Description de la démarche

Ce projet vise à soutenir la construction de sens en regard de la différenciation pédagogique (DP) de neuf étudiantes au BEPEP en stimulant un processus d'étude de soi. À cet effet, le travail des chercheurs prend différentes formes au cours du projet. Les entretiens semi-dirigés individuels effectués avant le début des rencontres collectives sont l'occasion pour les participantes de réfléchir et de se prononcer une première fois sur les thèmes centraux entourant l'objet d'étude : diversité, différenciation pédagogique, apprentissage et enseignement. Lors de la première rencontre collective, elles reçoivent d'ailleurs un compte-rendu de l'analyse de cet entretien. Elles sont invitées à prendre conscience des représentations se dégageant de leurs propos et à s'exprimer à cet effet. Les participantes ont ainsi l'occasion, dès cette première rencontre, de chercher à comprendre, de partager et de comparer leurs façons de voir.

De surcroît, lors de chacune des rencontres collectives, les participantes obtiennent un compte-rendu de la rencontre précédente. Celui-ci résume les principales discussions entourant les thèmes proposés, les points de concordance, de dissonance et comprend plusieurs citations des participantes. Encore une fois, elles sont invitées à prendre conscience de leurs représentations et à exprimer ce qu'elles comprennent de leur processus personnel et collectif de construction de sens. Cette stratégie stimule aussi les délibérations autour du sens qu'attribuent les autres participantes aux concepts et le travail d'introspection visant à favoriser les prises de conscience et remises en question entourant leurs croyances, valeurs et intentions respectives.

Des activités particulières sont planifiées pour soutenir simultanément l'étude de soi et la coconstruction de sens autour de la différenciation pédagogique : analyse de situations enseignement-apprentissage différenciées, visite des classes d'une école reconnue pour son orientation inclusive explicite, la lecture d'un texte simulant un trouble dyslexique, un travail sur l'analogie d'un enseignement monolithique (De Peretti, 1987), la construction de plans d'aménagement physique d'une classe multitâches, un questionnaire sur les perspectives d'enseignement (Pratt, 2005), l'analyse de la vidéo d'une classe inclusive, des discussions sur des faits divers de l'actualité en éducation et le travail d'anticipation sur les expérimentations possibles au cours des stages.

Une part importante du travail des chercheurs lors des activités des rencontres collectives s'oriente autour de deux éléments : soutenir le dialogue cognitif et l'activité réflexive critique des participantes. Tout au long du processus, des efforts importants ont été déployés pour accorder une place prépondérante aux échanges, aux partages d'expérience et de points de vue. Globalement, le travail d'accompagnement et de planification des activités demeure très flexible et souple afin de s'ajuster aux besoins des participantes et de laisser place à ce qui émerge et fait sens pour elles.

La dernière rencontre collective du projet représente un moment crucial dans la collecte de données puisqu'elle vise à effectuer une synthèse du processus collectif vécu et du sens accordé à la DP. De plus, lors des entretiens semi-dirigés effectués en aval du projet, les participantes décrivent individuellement le sens final qu'elles accordent à la DP, leur processus de changement individuel (prises de conscience, remises en question, impacts du projet, activités ou apprentissages significatifs, etc.) ainsi que les forces et limites des différentes dimensions du projet de recherche-action-formation (étude de soi, discussion de groupe, activités, accompagnement, etc.).

Tout au long du projet, les participantes sont invitées à tenir un journal de bord. Elles sont libres d'y inscrire ce qui est significatif pour elles en relation avec les thèmes centraux du projet et en relation avec ce qu'elles découvrent en rapport à elles-mêmes. Ces éléments significatifs pouvaient découler des rencontres collectives du projet, mais aussi des expériences vécues dans le cadre des cours et des stages. Le journal de bord a été proposé dans la perspective de soutenir un processus réflexif critique continu et ainsi offrir des repères à l'étudiante pour effectuer l'entretien individuel final. Globalement, la construction de sens entourant le DP et l'étude de soi est à la fois une démarche individuelle et collective. Les participantes disposent de modalités pour progresser individuellement (journaux de bord et entretiens), mais les rencontres collectives soutiennent aussi les prises de conscience et remises en question de soi, ce qui ressort chez la totalité des participantes.

T'sais, tu te compares toujours aux autres, parce qu'en sachant comment toi t'es, ben tu vois tes différences avec les autres puis tu dis OK : elle, elle est comme ça. Puis, moi, je ne suis pas comme ça. T'sais, ça t'aide à plus te faire une image de toi-même! (Entretien en aval d'Anne-Sophie) / T'sé, je pense, c'est les autres qui m'ont aidée à me connaître! (Laurence)²

Présentation des résultats

Comme l'objet de cet article porte sur le sens construit par les participantes autour d'une différenciation pédagogique, nous décrivons dans cette section la vision construite autour de ce concept par les participantes. La démarche d'étude de soi effectuée pour y arriver fait l'objet d'une publication spécifique où nous illustrons que, malgré le caractère difficile et inconfortable de ce travail, l'étude de soi se révèle une composante incontournable d'un engagement professionnel pour mieux comprendre les choix pédagogiques d'une enseignante et élargir l'éventail d'options auxquelles elle peut recourir pour rencontrer la diversité en classe (Prud'homme et Bergeron, sous presse).

Le sens construit autour de la différenciation pédagogique

Au terme de la démarche de recherche, les participantes précisent le sens d'une différenciation pédagogique en évoquant des actions et des principes qui réfèrent à une vision de l'enseignement centrée sur les élèves et leurs besoins.

Une approche globale centrée sur les élèves

D'emblée, elles conviennent qu'aujourd'hui, « *enseigner, c'est différencier! C'est "différenseigner"!* » (Gabrielle). Elles indiquent qu'il s'agit d'une façon de voir l'enseignement et l'éducation qui prend ses racines dans une analyse des particularités des élèves qui composent le groupe (leurs connaissances, leurs passions, leurs intérêts, leurs amitiés et leur famille). En arrivant en stage, nous dit l'une des participantes, « [...] *la première chose que j'ai faite, c'est pas d'observer l'enseignante. J'observais les élèves!* » (Alicia). Loin de considérer la différenciation comme une méthode, les participantes suggèrent qu'il s'agit davantage d'une « philosophie » ou d'une vision de l'enseignement centrée sur l'élève qui oriente le travail autour des différentes composantes d'une situation pédagogique.

Ben moi, la différenciation pédagogique, je vois ça comme une transversale. C'est pas une petite adaptation par-ci puis une petite adaptation par-là. [...] c'est un mode de vie de classe, un peu, si on veut. T'sais c'est une façon de voir le fonctionnement de ta classe, de voir la gestion de classe mélangée avec tes outils, mélangée avec ta façon d'enseigner, toutes les méthodes. (Alicia)

À plusieurs reprises, la différenciation est associée à une responsabilité pédagogique de s'assurer que tous les élèves dans un groupe sont en mesure d'apprendre en faisant une tâche scolaire. « [...] *C'est comme de l'aide à l'apprentissage, [...] t'es pas obligé d'avoir un trouble [...] pour avoir besoin de différenciation!* » précise Anne-Sophie tandis qu'Alicia donne des exemples tirés de son dernier stage en évoquant explicitement une certaine zone proximale de développement.

Le niveau de difficulté des textes que je leur offre est différent pour chacun de mes élèves. Ça aussi, pour moi, c'est de la différenciation, parce que [...], j'essaie de rester dans leur zone proximale!

Une approche qui oriente les choix en situation pédagogique

Afin de présenter certains des résultats de la recherche, le modèle de la situation pédagogique (voir figure 1) est repris pour illustrer l'orientation des actions que les participantes associent à la DP.

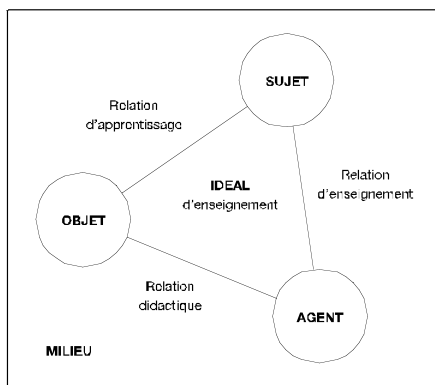


Figure 1

Modèle de la situation pédagogique (adapté de Legendre, 2005 et Pratt, 2005)

D'entrée de jeu, elles suggèrent que **l'agent** [l'enseignant] qui veut différencier manifeste un engagement continu de réflexion et de remise en question sur lui en relation avec la diversité qui sera toujours présente dans un groupe.

En considérant les prises de conscience effectuées au cours de la démarche, largement associées à la connaissance de soi que stimulent les délibérations sur la diversité, elles suggèrent qu'un groupe d'élèves **[les sujets]** a tout avantage à apprendre à composer avec le phénomène en classe. Il s'agit pour elles de créer un climat de classe où les élèves sont invités à reconnaître ce qui les différencie les uns des autres, ce qui semble pouvoir favoriser une meilleure connaissance de soi pour chacun (ses forces, ses talents, ses façons de faire, de réagir, etc.). Il s'agit d'ailleurs de l'un des attributs essentiels pour soutenir notamment les élèves qui éprouvent des difficultés à l'école (Campbell-Whatley, 2008).

[...] il faut se connaître soi, mais il faut connaître nos élèves. Donc pour connaître nos élèves... les amener à se connaître, mais pas juste eux, mais entre eux [...] moi, je vois qu'on est une communauté d'apprentissage. [...] Il y en a, dans la classe, qui ont des forces. Ils doivent les connaître. Ils doivent s'en rendre compte, mais c'est pas nécessairement lui tout seul qui va s'en rendre compte. C'est peut-être les autres [qui vont l'aider à les voir]. (Émilie)

En ce sens, l'environnement physique et humain **[le milieu]** dans lequel les élèves et l'enseignant évoluent est associé à la construction d'un microcosme où les protagonistes cherchent à comprendre et s'intéressent à ce qui est différent de soi, une intention permettant aux apprenants d'élargir leur compréhension au contact de ce qui est moins familier. Le caractère interactif de la démarche d'étude de soi a suscité des prises de conscience sur le rapport à la diversité que les participantes pouvaient entretenir et une nécessité d'être plus curieuse à l'égard de ce qui de prime abord peut paraître étrange ou dérangeant.

Je pensais me connaître presque à l'extrême, et je me rends compte que pas tant que ça. [...] Je me pensais ouverte à la différence et je me rends compte que je suis fermée. Quand les personnes sont différentes de moi, je me ferme. Je m'entoure des personnes qui sont comme moi! C'est une dure constatation. En troisième année de bacc., je commence ma formation, je sens que je recommence! (Gabrielle)

C'était des gens que je connaissais moins, de les entendre parler d'eux [...], de voir des nouvelles personnes, ben ça, ça m'aide à voir différemment! Après ça, de dire OK, il ne faut pas que je me fie à ce que je vois tout de suite! (Gabrielle)

Ces prises de conscience et la reconnaissance de la diversité comme une ressource potentielle dans un groupe semblent associer un travail d'éducation à la citoyenneté à une pratique de différenciation pédagogique, une relation rarement élaborée dans les écrits spécifiques sur la différenciation. En effet, les participantes constatent que reconnaître, valoriser et tirer parti de la diversité dans un groupe encourage l'entraide entre les élèves (une interdépendance) et une meilleure connaissance de soi et des autres (une intercompréhension).

La « gestion démocratique des apprentissages » [...] suppose aussi et surtout qu'il [chaque élève] s'inquiète de et s'intéresse à la réussite ou aux difficultés de ses camarades. Il faut qu'il s'étonne de ce que son voisin n'apprenne pas aussi vite ou aussi facilement que lui, et que cet étonnement devienne pour lui un défi à relever; [...] par intérêt et passion. L'école préparera ainsi la transition entre la société laborieuse d'aujourd'hui et la société pédagogique de demain. (Galichet, 2001, p. 38)

Quant au contenu d'enseignement [**les objets**], la vision plus centrée sur les besoins des élèves paraît légitimer le fait que ces derniers doivent par-dessus tout être engagés dans une tâche où ils peuvent progresser par opposition à cette idée qu'ils doivent accomplir une tâche identique, ce qu'une participante illustre en racontant une expérimentation effectuée en stage.

[...] la différenciation, ça permet à tous les élèves de travailler là où ils sont rendus ou à peu près. Puisqu'ils peuvent avancer un petit pas de plus. [...] Mais comme en lecture, ils ont appliqué différentes stratégies de lecture. Mes équipes, c'était pas les mêmes stratégies. Puis quand on a fait un retour tout le monde ensemble puis que les équipes expliquaient leurs stratégies, c'était pas les mêmes. Puis c'est normal, parce que leur niveau n'est pas le même. (Alicia)

En somme, la différenciation pédagogique se comprend par les participantes comme une vision de l'enseignement où un idéal d'interdépendance et d'intercompréhension oriente les prises de décisions à l'égard des relations d'apprentissage, d'enseignement et didactiques au cœur du travail de l'enseignant. Ce dernier reconnaît la légitimité d'une diversité de besoins, d'intérêts et d'expériences qui teinte l'engagement et la participation des élèves en classe. En ce sens, la compréhension d'un travail de différenciation peut s'articuler dans la mesure où il y a un engagement professionnel à reconnaître, à valoriser et à tirer parti des manifestations de la diversité qui se produisent en classe. Cet engagement peut se traduire par l'acceptation que tous les élèves ne peuvent pas nécessairement être à l'œuvre de manière constante sur les mêmes objets d'apprentissage et que leurs besoins soutiennent l'identification de ce qu'ils ont à travailler. Il implique l'exploitation de différentes stratégies d'enseignement et la reconnaissance de la légitimité de cette « palette de possibles » par tous les membres d'une classe, conçue davantage comme une communauté d'apprentissage. Il permet à l'enseignant, selon l'analyse des besoins qui se manifestent, de varier la nature du travail qu'il effectue pour aider un élève ou un groupe d'élèves à comprendre : médiation, facilitation, communication, guidage.

De manière plus pragmatique, les enseignantes mobilisées dans cette coconstruction de sens entourant la DP reconnaissent que différencier, c'est s'engager [1] à rompre avec cette idée d'un même travail pour tous en même temps, [2] à exploiter différentes approches sur une base régulière (l'enseignement magistral certes, mais aussi des pratiques telles que l'apprentissage coopératif, l'enseignement explicite, les approches par projet, etc.), [3] à alterner entre le collectif, le sous-groupe et l'individuel et [4] à prévoir des tâches suffisamment flexibles pour permettre aux élèves d'intégrer intérêts, forces ou talents dans leur production et ainsi augmenter la signifiante de la tâche. Il y a donc dans cette vision une ouverture à la diversité qui se traduit par l'exploitation de différentes actions pédagogiques plus éclectiques que dogmatiques.

J'ai compris qu'on avait avantage à exploiter le groupe, les équipes et l'individuel. Il y a des élèves qui ont besoin de voir le contenu en groupe. Il y a d'autres qui ont besoin de le voir en sous-groupes puis de discuter, de confronter ce qu'ils ont appris. Puis il y a des élèves qui ont besoin de le faire tout seuls aussi. En [exploitant] ces trois étapes-là, je trouve que je vais chercher le maximum d'élèves. [...] (Alicia)

Conclusion

Globalement, le sens construit par les participantes reflète l'état d'avancement des connaissances déjà établies en matière de différenciation pédagogique tel que nous l'avons conceptualisé au départ de la démarche. Il est cependant intéressant de constater que les participantes traduisent cette vision de l'enseignement autant dans leur discours que dans des exemples d'expérimentations en stage. Tout en évoquant de multiples obstacles qu'elles anticipent dans l'actualisation de cette vision au cours du processus d'insertion professionnelle, elles reconnaissent la différenciation en termes d'option fondamentale de leur engagement dans la profession. De plus, l'analyse des résultats incite à poursuivre les investigations sur des relations, par ailleurs déjà pressenties (Perrenoud, 1997), qui existent entre une différenciation pédagogique et un certain travail d'éducation à la citoyenneté en classe. En effet, l'ouverture à la diversité s'associe explicitement à des intentions et des actions favorisant l'instauration d'un climat d'apprentissage où entraide, connaissance de soi et compréhension de l'autre sont valorisées dans la perspective de préparer les adultes de demain à mieux composer en société. En outre, les participantes reconnaissent que leur compréhension de la différenciation au terme de l'expérience est attribuable en grande partie aux bases de comparaison offertes par des exemples concrets et au travail interactif vécu pour favoriser une meilleure connaissance de soi. Car,

si je veux différencier, il faut que j'utilise l'outil le plus précieux que j'ai dans mes mains : moi! Pis, il faut que je le connaisse pour pouvoir l'utiliser! T'sé, si on veut utiliser un logiciel, il faut le connaître non? Ben, pour utiliser notre plein potentiel [...], il faut se connaître! (Gabrielle)

Dans ce sens, il demeure pertinent de poursuivre les investigations autour des démarches d'étude de soi pouvant s'articuler en formation initiale pour aider les étudiants à développer une vision de l'enseignement plus cohérente avec la réalité de l'hétérogénéité des classes. Le projet réunissait des participantes volontaires dans une démarche parallèle au dispositif formel, sans mesure d'évaluation et de certification. Elles reconnaissent que le dispositif offrait un contexte sécuritaire permettant progressivement d'être plus authentique, car « (...) dans un cours universitaire, on se met une espèce de filtre... Qu'on le veuille ou non, parce qu'on ne veut pas avoir l'air fou! » (Jo).

Or, ce type de dispositif en formation initiale semble offrir un contexte pour apprendre à différencier par le développement d'une vision de l'enseignement plus ouverte à la diversité. Il semble s'agir d'une « méthode d'enseignement » qui permet d'agir sur les valeurs, les croyances, les intentions et les actions des futurs enseignants pour s'engager à relever le défi évoqué par Darling-Hammond au regard de l'enseignement du XXI^e siècle.

Nous devons comprendre les méthodes d'enseignement qui répondent aux différentes manières d'apprendre des élèves, qui sont structurées de manière à tirer profit des points de départ spécifiques à chaque élève et, dans une logique d'étayage, qui soutiennent soigneusement le travail visant l'amélioration des performances. [Traduction libre] (Darling-Hammond, 1996, p. 7).

Remerciements

Nous remercions d'abord les neuf participantes pour leur grande générosité tout au long de la démarche et le Fonds de recherche Société et culture du Québec du soutien financier obtenu pour la réalisation de ce projet de recherche.

Notes

- 1 En résumé, Fourez (1997, p. 218) décrit cette idée d'« îlot de rationalité » comme étant le « résultat d'un processus intellectuel » visant à créer une représentation théorique provisoire d'une situation précise pour ensuite pouvoir mieux en débattre.
- 2 Afin de préserver l'anonymat des participants, des pseudonymes sont utilisés pour toutes les citations illustrant leurs propos.

Références

- Ainscow, M. (2009). Developing inclusive education systems : What are the levers for change? Dans P. Hick et G. Thomas (dir.), *Inclusion and diversity in education : developing inclusive schools and school systems* (vol. 2, p. 1-13). Londres, Royaume-Uni : Sage.
- Armstrong, A. C., Armstrong, D. et Spandagou, I. (2010). *Inclusive education : international policy et practice*. Londres, Royaume-Uni : Sage.
- Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives : le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation* (Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada). Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/7022/1/D2730.pdf>
- Bergeron, G. et St-Vincent, L.-A. (2011). L'intégration scolaire au Québec : regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 272-295. <http://dx.doi.org/10.7202/1007738ar>
- Booth, T. et Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion : developing learning and participation in schools*. Bristol, Royaume-Uni : Center for Studies on Inclusive Education.
- Bouvier, A. (2012). Préparons l'École de 2030. *Futuribles*, (388), 51-72.
- Campbell-Whatley, G. D. (2008). Teaching students about their disabilities : Increasing self-determination skills and self-concept. *International Journal of Special Education*, 23(2), 137-144. Repéré à <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ814451.pdf>
- Darling-Hammond, L. (1996). The right to learn and the advancement of teaching : Research, policy, and practice for democratic education. *Educational Researcher*, 25(6), 5-17. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189x025006005>
- De Peretti, A. (1987). *Pour une école plurielle*. Paris, France : Larousse.
- Dolbec, A. et Prud'homme, L. (2009). La recherche-action. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données* (5^e éd., p. 531-569). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

- Ducette, J. P., Sewell, T. E. et Poliner Shapiro, J. (1996). Diversity in education : Problems and possibilities. Dans F. B. Murray (dir.), *The teacher educator's handbook : building a knowledge base for the preparation of teachers* (p. 323-381). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Forlin, C. (2010). Reframing teacher education for inclusion. Dans C. Forlin (dir.), *Teacher education for inclusion : Changing paradigms and innovative approaches* (p. 3-12). New York, NY : Routledge.
- Fourez, G. (1997). Qu'entendre par « îlot de rationalité »? Et par « îlot interdisciplinaire de rationalité »? *Aster*, 25, 217-225. <http://dx.doi.org/10.4267/2042/8686>
- Galichet, F. (2001). Quelle éducation à la citoyenneté dans une société déficiente? Dans M. Pagé, F. Ouellet et L. Cortesao (dir.), *L'éducation à la citoyenneté* (p. 27-39). Sherbrooke, QC : Éditions du CRP.
- Gaudreau, L., Legault, F., Brodeur, M., Hurteau, M., Dunberry, A., Séguin, S. P. et Legendre, R. (2008). *Rapport d'évaluation de la politique de l'adaptation scolaire*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/RapportEvalPolAdapScol.pdf
- Gillig, J.-M. (2006). *Intégrer l'enfant handicapé à l'école* (3^e éd.). Paris, France : Dunod.
- Horne, P. E. et Timmons, V. (2009). Making it work : Teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 273-286. <http://dx.doi.org/10.1080/13603110701433964>
- Humphrey, N., Bartolo, P., Ale, P., Calleja, C., Hofsaess, T., Janikova, V., ... Westo, G.-M. (2006). Understanding and responding to diversity in the primary classroom : An international study. *European Journal of Teacher Education*, 29(3), 305-318. <http://dx.doi.org/10.1080/02619760600795122>
- Kane, R., Sandretto, S. et Heath, C. (2002). Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research*, 72(2), 177-228. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543072002177>
- LaBoskey, V.K. (2007). The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. Dans J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey et T. Russell (dir.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices : Tome 2* (p. 817-869). Dordrecht, Pays-Bas : Springer.
- Laufgraben, J. L. et Shapiro, N. S. (2004). *Sustaining and improving learning communities*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal, QC : Guérin.
- Loughran, J. J., Hamilton, M. L., LaBoskey, V. K. et Russell, T. (dir.). (2007). *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices : Tome 1 et 2*. Dordrecht, Pays-Bas : Springer.
- Louie, B.Y., Drevdahl, D. J., Purdy, J. M. et Stackman, R. W. (2003). Advancing the scholarship of teaching through collaborative self-study. *Journal of Higher Education*, 74(2), 150-171. <http://dx.doi.org/10.1353/jhe.2003.0016>
- McAndrew, M., Potvin, M. et Borri-Anadon, C. (dir.). (2013). *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité : recherche, formation, partenariat*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Mittler, P. (2005). The global context of inclusive education : the role of the United Nations. Dans D. Mitchell (dir.), *Contextualizing inclusive education : Evaluating old and new international perspectives* (p. 22-36). Londres, Royaume-Uni : Routledge.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2^e éd.). Paris, France : Armand Colin.
- Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF.
- Pratt, D. D. (2005). *Five perspectives on teaching in adult and higher education*. Malabar, FL : Krieger Publishing Company.
- Prud'homme, L. et Bergeron, G. (sous presse). Diversité, étude de soi et engagement professionnel en formation initiale à l'enseignement. Dans F. Merhan, A. Jorro et J.-M. De Ketele (dir.), *Mutations éducatives et engagement professionnel*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Prud'homme, L., Leblanc, M., Paré, M., Fillion, P.-L. et Chapdelaine, J. (2015). Différencier d'abord auprès de tous les élèves : un exemple en lecture. *Québec Français*, (174), 76-78.

- Prud'homme, L., Samson, G., Lacelle, N. et Marion, C. (2011). Apprendre à différencier au secondaire autour d'un objet transversal : la lecture. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, (26), 13-32.
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S. et Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 39(2), 6-22. <http://dx.doi.org/10.7202/1007725ar>
- Ruijs, N. M. et Peetsma T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67-79. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002>
- Rumelhard, G. (2002). Différences, singularité et universalité. *Aster*, 35, 17-37. <http://dx.doi.org/10.4267/2042/8797>
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 171-198). Sherbrooke, QC : Éditions du CRP.
- 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 Gifted*, 27(2-3), 119-145. <http://dx.doi.org/10.1177/016235320302700203>
- Tomlinson, C. A. et McTighe, J. (2010). *Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours*. Montréal, QC : Chenelière éducation.
- Whitehead, J. (1993). *The growth of educational knowledge : Creating your own living educational theories*. Bournemouth, Royaume-Uni : Hyde.


Pour citer cet article

- Prud'homme, L., Bergeron, G. et Fortin, A. (2015). Apprendre à différencier : le sens construit par neuf enseignantes en formation initiale engagées dans une démarche d'étude de soi. *Formation et profession*, 23(3), 3-16. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.277>

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 (EHDA) (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.

Participants

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>

Le coenseignement : condition suffisante de différenciation pédagogique?

Philippe Tremblay
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval

Co-teaching: Is it a sufficient condition
for differentiated instruction?

doi:10.18162/fp.2015.276

Résumé

Dans le présent article, nous traitons des liens entre la différenciation pédagogique et le coenseignement. Après avoir analysé les limites de la co-intervention (interne et externe), nous examinons les effets du coenseignement (entre enseignants ordinaires et orthopédagogues) sur la différenciation pédagogique. Plus spécifiquement, nous tentons de voir comment le coenseignement peut favoriser l'émergence de pratiques de différenciation pédagogique. Nous nous appuyons sur des données recueillies en classes inclusives de coenseignement (entretiens et observations) pour, d'une part, illustrer la manière dont les rôles de chacun se répartissent et, d'autre part, connaître comment cette différenciation pédagogique s'organise au sein de ces classes.

Mots-clés

Inclusion, coenseignement, différenciation, individualisation, élèves à besoins spécifiques, troubles d'apprentissage

Abstract

The relationship between pedagogical differentiation and coteaching was examined. Following an analysis of the limits of co-intervention (internal and external), the effects of coteaching (regular teacher and remedial teacher) on this differentiated instruction was further investigated. More specifically, we sought to determine how coteaching promoted the emergence of pedagogical differentiation practices. Data were collected from cotaught inclusive classrooms (interviews and observations) then analyzed to illustrate how the teachers' roles of each teacher were distributed and to learn how this differentiated instruction works in these classrooms.

Keywords

Inclusion, coteaching, differentiation, individualization, students with specific needs, behavior problems

Introduction

L'introduction du coenseignement au sein des classes régulières a été favorisée par le développement de l'inclusion scolaire (handicaps, troubles ou difficultés d'apprentissage) (Hallahan, Pullen et Ward, 2013). En effet, nous constatons que, dans un contexte inclusif, le rôle de l'enseignant spécialisé (ou orthopédagogue) s'est graduellement élargi, allant vers une collaboration de plus en plus étroite avec l'enseignant ordinaire (Tardif et LeVasseur, 2010). Alors que le travail orthopédagogique était auparavant perçu comme une différenciation accordée à l'extérieur de l'école (ségrégation/spécialisation) ou de la classe ordinaire (co-intervention), il s'effectue maintenant de plus en plus au sein même du groupe-classe. Ce type de dispositif utilise ainsi les ressources autrefois attribuées aux dispositifs de différenciation institutionnelle (par exemple, les écoles ou les classes spéciales) pour favoriser une différenciation pédagogique au sein de classes ordinaires.

Dans le présent article, nous traiterons de la question de la différenciation pédagogique dans un contexte inclusif de coenseignement. Nous allons tout d'abord nous attarder sur la co-intervention. Après avoir souligné les avantages et limites de ce modèle de services, nous nous intéresserons au coenseignement et aux possibilités de différenciation pédagogique qu'il permet. Nous nous appuyerons sur une recherche menée en Communauté française de Belgique pour illustrer les pratiques de différenciation pédagogique dans le cadre d'un coenseignement et d'une inclusion groupée d'élèves ayant des troubles/difficultés d'apprentissage. À partir d'observations systématiques de coenseignants et d'entretiens permettant d'exemplifier comment s'organise le coenseignement, nous analyserons les apports de ce modèle de service dans la mise en œuvre d'une différenciation pédagogique.

Les pratiques de co-intervention

Traditionnellement, en enseignement spécialisé et en intégration scolaire, une large part du soutien direct à l'élève a été accordée par du personnel spécialisé (par exemple, orthopédagogue, logopédiste, kinésithérapeute) soit en dehors ou soit au sein de la classe ordinaire. Ce soutien individualisé, que l'on appelle co-intervention, est de deux types : la *co-intervention interne* et la *co-intervention externe* (Tremblay, 2012a).

La *co-intervention interne* concerne les interventions réalisées au sein de la classe, le plus souvent auprès d'un seul élève, par un professionnel. Il peut s'agir, par exemple, d'un éducateur spécialisé qui soutient l'élève à besoins spécifiques dans ses apprentissages et ses comportements en classe ou lors de ses déplacements dans l'école, pendant des sorties scolaires, des séances en laboratoire, etc. On classe également dans cette catégorie les traducteurs en langue des signes ou en français signé. Cette intervention directe auprès de l'élève permet une adaptation individuelle des conditions d'enseignement, mais ne modifie pas ou modifie très marginalement l'enseignement donné. Il n'y a pas ou peu de planification commune. Par ailleurs, lors de la répartition des rôles, bien que beaucoup d'entre eux soient qualifiés et très expérimentés, ces professionnels ne devraient pas pouvoir remplir la même fonction que l'enseignant. L'enseignant reste le seul responsable de l'enseignement donné.

Le second modèle de co-intervention, le plus fréquent, la *co-intervention externe*, consiste en une collaboration où les enseignants et les spécialistes travaillent au même moment pour des élèves d'un même groupe, mais sans partager le même espace ni les mêmes méthodes ou objectifs. Cette co-intervention externe concerne, par exemple, les interventions d'un orthopédagogue ou d'un logopédiste (logopède) réalisées individuellement ou en petits groupes, dans un local séparé, pendant les heures de classe. La co-intervention avec un orthopédagogue où ce dernier prend, à part, un élève ou un petit groupe d'élèves est un modèle largement utilisé dans les écoles (Gaudreau, 2010).

Bien que ce type d'intervention soit nécessaire pour une bonne partie des élèves à besoins spécifiques, Saint-Laurent et al. (1998) remarquent que l'on peut offrir seulement un maximum de 10 % de temps par élève, à l'extérieur de la classe. C'est souvent trop peu et le soutien n'est pas disponible en permanence. De surcroît, durant ces périodes de co-intervention, l'élève est amené à quitter le groupe-classe et à manquer ainsi des contenus. Parallèlement, l'enseignant doit gérer ces absences en organisant des rattrapages, des devoirs supplémentaires ou plus « simplement » en réduisant les exigences. Cela peut induire une perte parfois importante du temps de classe des élèves. De plus, les interventions effectuées à l'extérieur de la classe doivent pouvoir être transférées à l'intérieur de celle-ci, ce qui n'est pas garanti dans ce modèle de service. Enfin, le fait de voir certains élèves quitter la classe à certains moments correspond mal à l'idée d'une classe inclusive; la co-intervention reste étroitement associée à une conception « corrective » de l'orthopédagogie. La co-intervention ne constitue, ainsi, pas une différenciation de l'enseignement et n'en favorise pas l'apparition. Il s'agit essentiellement d'une individualisation.

Le coenseignement : définition

Répondant aux limites de la co-intervention, le coenseignement vise à maintenir tous les élèves au sein d'un même groupe (même ceux à besoins spécifiques) par un travail de différenciation de l'enseignement. Le coenseignement est ainsi étroitement associé à une conception d'une orthopédagogie non pas corrective, mais plutôt qualitative, c'est-à-dire visant à améliorer la qualité de l'enseignement offert à tous les élèves.

Nous pouvons ainsi définir le coenseignement comme un travail pédagogique en commun, dans un même groupe, temps et espace, de deux enseignants qui partagent les responsabilités éducatives pour atteindre des objectifs spécifiques (Friend et Cook, 2007). Cette collaboration peut se mettre en place à temps partiel ou à temps complet. Le coenseignement offre l'avantage de réduire le ratio enseignant/élèves pour permettre aux premiers d'interagir plus souvent avec les élèves en difficulté et leur fournir un enseignement plus individualisé et intensif (Friend et Cook, 2007), tout en étant moins stigmatisant (Murawski et Hughes, 2009).

Murawski et Swanson (2001), dans une méta-analyse, observent un effet d'ampleur statistique modérément important (.40). Dans des recherches récentes, l'on observe également de meilleures performances en lecture/écriture sous l'effet d'un coenseignement (Tremblay, 2012b, 2013), une amélioration de l'estime de soi et du comportement des élèves à besoins spécifiques (Fontana, 2005; Hang et Rabren, 2009; Rea, McLaughlin et Walther-Thomas, 2002). Les élèves estiment recevoir plus d'aide, bénéficier d'approches et de styles d'enseignement différents et ainsi obtenir de meilleurs résultats (Wilson et Michaels, 2006). Il semblerait par ailleurs que le coenseignement, dans un contexte inclusif, bénéficie également aux élèves tout-venant.

Austin (2001) observe que les orthopédagogues disent avoir bénéficié d'une augmentation de connaissances concernant le contenu à enseigner en enseignement ordinaire tandis que les enseignants ordinaires admettent avoir bénéficié des compétences de leurs collègues dans la gestion de classe et dans l'adaptation curriculaire. Les enseignants ordinaires estiment améliorer leur capacité à différencier et à adapter leur enseignement afin de répondre aux besoins de tous les élèves (Murawski et Hughes, 2009). Pour les enseignants spécialisés (ou les orthopédagogues), le coenseignement leur permettrait d'enseigner dans leur zone d'expertise tout en connaissant les attentes et exigences d'une classe d'enseignement ordinaire (Tremblay, 2010a, 2011).

Les limites du coenseignement

L'utilisation exclusive du coenseignement a fait l'objet de nombreuses critiques. On constate parfois que les élèves à besoins spécifiques n'ont pas toujours profité d'une intervention directe. Quand ils en ont bénéficié, celle-ci pouvait être superficielle, interrompue, peu préparée, manquant d'intensité et loin de mener à des objectifs à long terme. Zigmond et Baker (1996) remarquent que ces élèves ont besoin d'une certaine individualisation dont ils sont en partie privés par le système inclusif total utilisant le coenseignement. Par ailleurs, les classes ordinaires ne seraient pas organisées ni équipées pour s'occuper de ces difficultés.

Dans une analyse de trente-deux enquêtes qualitatives de coenseignement dans les classes d'inclusion (Scruggs, Mastropieri et McDuffie, 2007), les auteurs concluent que les enseignants soutiennent

l'utilisation du coenseignement, bien que des besoins importants aient été identifiés, en particulier, la nécessité de prévoir du temps pour la planification, l'évaluation du niveau de compétence des élèves et la formation des coenseignants. Il est à noter que bon nombre de ces besoins appellent un soutien administratif (Arguelles, Hugues et Schumm, 2000). La configuration dominante a été le coenseignement de soutien (voir plus bas), dans des classes caractérisées par un enseignement traditionnel. De plus, l'orthopédagogue œuvrant au sein d'une classe ordinaire a été souvent réduit à un rôle de subordonné. Des stratégies recommandées ont été rarement observées. Toutefois, Scruggs et al. (2007) relèvent que le coenseignement possède un important potentiel, sous-utilisé, de développement des pratiques enseignantes.

Les risques principaux inhérents à une mise en place de l'enseignement en collaboration peuvent être résumés comme suit : difficulté de rassembler les principaux participants; difficulté de communiquer au travers des pratiques qui nécessitent de s'adapter à toute une série d'approches et de personnalités; manque d'objectifs clairs pour la collaboration; manque de soutien de la part de la direction; manque de préparation (Mitchell, 2008). En somme, les limites du coenseignement tiennent principalement à des facteurs institutionnels (par exemple, le manque de temps, l'appui insuffisant de la direction) mais également, dans une moindre mesure, à des facteurs sociaux ou identitaires.

Coenseignement et différenciation

Six grandes configurations du coenseignement sont généralement utilisées pour décrire le travail des coenseignants (Friend et Cook, 2007) (*voir tableau 1*). Chacune de ces configurations présente des avantages et des inconvénients qu'il faut prendre en compte selon les besoins des élèves de la classe et offre des possibilités distinctes de différenciation.

Tableau 1

Présentation de six configurations du coenseignement.

| Configuration | Description | Implications sur la différenciation |
|--|---|---|
| Un enseigne/Un observe | Le premier enseignant planifie et prend l'activité en charge pendant que le second enseignant observe les élèves ou le premier enseignant. Ils se partagent la gestion du groupe. | Cette configuration requiert peu ou pas de planification conjointe et de différenciation <i>à priori</i> ou <i>in situ</i> . Dans cette configuration, un seul enseignant enseigne à toute la classe tandis que l'autre est largement passif. Cependant, les observations peuvent être utilisées dans le cadre de différenciation <i>à postériori</i> (ex. : remédiations, soutien individuel) pour orienter les interventions. |
| Un enseigne/Un apporte un enseignement de soutien | Un enseignant planifie et prend l'activité en charge tandis que l'autre enseignant fournit, individuellement aux élèves, les adaptations et autres formes de soutien, selon leurs besoins. Ils se partagent la gestion du groupe. | Cette configuration demande également très peu de planification conjointe et de différenciation <i>à priori</i> . Il s'agit essentiellement de différenciation <i>in situ</i> , où le second enseignant, le plus souvent l'orthopédagogue, intervient auprès des élèves selon les difficultés et besoins qu'il observe ou à la demande des élèves. Toutefois, ici encore, ce travail peut nourrir la réflexion sur une différenciation <i>à postériori</i> . |
| Enseignement parallèle | Les enseignants se divisent la responsabilité de la planification, de l'enseignement et de la gestion du groupe. La classe est divisée en deux groupes et chaque enseignant prend en charge une moitié. Le contenu couvert est le même, mais les méthodes d'enseignement diffèrent. | Dans cette configuration, les deux enseignants se divisent un contenu, des méthodes et les élèves selon leurs besoins. Il importe, en effet, de connaître leurs besoins, représentations, erreurs avant de former les deux groupes. La composition d'un groupe peut ainsi varier, en fonction des besoins des élèves et de l'objectif de la leçon. L'enseignement parallèle peut être utilisé même si les enseignants ont des approches pédagogiques très différentes. Cette différenciation par les contenus, les structures, les processus et les produits s'effectue <i>à priori</i> . Cependant, plutôt qu'un enseignement partagé, il s'agit d'un enseignement divisé. |
| Enseignement en ateliers | Les enseignants se divisent la responsabilité de la planification et de l'enseignement et se partagent la gestion du groupe. Les élèves passent d'un atelier à l'autre selon un parcours prédéterminé. Les enseignants animent un atelier et/ou gèrent le groupe. | Il s'agit d'une différenciation des structures, des contenus et des processus. Cette configuration nécessite une claire division du travail, puisque chaque enseignant est responsable de la planification et de l'enseignement d'une partie du contenu. Les inconvénients comprennent une planification et de la préparation supplémentaire, le bruit et des questions de gestion du temps. Cette différenciation s'effectue <i>à priori</i> (ex. : planification), <i>in situ</i> (gestion du groupe, animation, soutien, etc.) et <i>à postériori</i> (remédiation, ateliers suivants, etc.). |
| Enseignement alternatif | Les enseignants se divisent la responsabilité de la planification, de l'enseignement et de la gestion du groupe. La majorité des élèves restent en grand groupe, alors que certains élèves travaillent dans un petit groupe de préapprentissage, d'enrichissement, de réenseignement, de remédiation ou d'autre enseignement individualisé. | L'enseignement alternatif offre soit un soutien supplémentaire aux élèves qui ont des besoins d'apprentissage différents des autres membres du groupe, ou soit un enrichissement pour les élèves les plus avancés. On parle donc essentiellement de différenciation <i>à postériori</i> . Pour les premiers, il s'agit de difficultés rencontrées à la suite d'un apprentissage alors que pour les seconds, il s'agit de dépasser cet apprentissage. Il s'agit d'une différenciation des contenus, des structures, des processus et des produits. |
| Enseignement partagé | Les enseignants se partagent la responsabilité de la planification, de l'enseignement et de la gestion du groupe. Ils échangent leurs rôles (enseignement, soutien, discipline, observation, etc.) de manière fréquente et indifférenciée. | Cette configuration constitue celle où les différenciations <i>à priori</i> , <i>in situ</i> et <i>à postériori</i> peuvent être réalisées. Elle donne les conditions d'une différenciation permanente de l'enseignement, avec une grande flexibilité et des variations dans l'enseignement. Toutefois, cela requiert une planification et une expérience commune de coenseignants. Il s'agit d'offrir, en permanence, un enseignement qui permet à tous d'atteindre les socles communs. |

Toutefois, ces configurations ne concernent qu'une description, somme toute sommaire, du comportement des deux enseignants dans un contexte de classe. Dans l'analyse de différentes modalités de coenseignement, Tremblay (2010b) catégorise 31 configurations différentes. En effet, en prenant en compte, en plus des tâches d'enseignement au sens strict, d'autres types d'activités réalisées en classe (correction, administration, discipline, etc.), le travail à deux en classe se révèle, en effet, bien plus complexe. Par exemple, un enseignant peut corriger à son bureau les textes des élèves pendant que l'autre enseignant passe entre les pupitres pour venir en aide aux élèves dans leur tâche d'écriture. De même, les deux enseignants peuvent offrir un soutien individuel dans la classe au même moment.

Une recherche-action

En Communauté française de Belgique, un dispositif novateur basé sur l'inclusion groupée, en classe régulière, d'élèves à besoins spécifiques et sur un coenseignement, à temps plein, entre un enseignant ordinaire et un orthopédagogue, a été mis en place depuis la rentrée 2007. Ce dispositif visait l'inclusion d'élèves présentant des difficultés/troubles d'apprentissage en 1^{re} et 2^e années de l'enseignement primaire. Ce dispositif de coenseignement, expérimenté dans douze classes, a été comparé à un échantillon de treize classes d'enseignement spécialisé « classique ». Nous y avons mené des prétests/posttests, des entretiens, des observations, etc. durant deux années (Tremblay, 2010b, 2012b, 2013).

Les résultats portant sur l'efficacité indiquent que les deux dispositifs, comparables au niveau des objectifs, de la population concernée et des ressources attribuées, montraient des différences significatives en ce qui concerne l'efficacité. En effet, le dispositif inclusif de coenseignement se montre globalement plus efficace en regard d'évaluations externes en lecture/écriture faites en début et en fin de chaque année scolaire. De plus, l'écart entre les deux groupes d'élèves en difficulté a tendance à croître année après année (Tremblay, 2010, 2012b, 2013).

L'analyse porte ici sur des entretiens semi-directifs et des observations de quatre enseignants ordinaires et de quatre orthopédagogues (quatre binômes) ayant deux années d'expérience commune de coenseignement intensif à temps plein, dans la même classe et avec les mêmes élèves. Utilisant une approche mixte (qualitative et quantitative), nous nous appuyons sur des données recueillies en classes inclusives de coenseignement (entretiens et observations) pour, d'une part, illustrer la manière dont les rôles de chacun se répartissent et, d'autre part, connaître comment cette différenciation pédagogique s'organise au sein de ces classes.

Entretiens

L'analyse des entretiens semi-directifs réalisés avec les quatre binômes portait sur différentes thématiques. Certaines thématiques abordaient les transformations pédagogiques induites par le coenseignement (nouvelles pratiques, planification de l'enseignement, différenciation, etc.). Après retranscription des entretiens, nous avons tout d'abord procédé à une analyse de contenu descriptive et systématique de ces données. Pour effectuer cette analyse, nous avons utilisé une méthodologie issue de la théorie enracinée (Glaser et Strauss, 1967; Guillemette, 2006). Pour cette analyse de contenu, nous avons codé les données issues des retranscriptions des entretiens semi-directifs avec les enseignants en identifiant différents points d'ancrage (thématiques). Cette codification permet la catégorisation de concepts

semblables permettant une théorisation. L'analyse y est traitée sous l'angle d'étapes successives d'une démarche itérative. Par ailleurs, en procédant à une analyse de contenu structurale, où nous avons croisé les réponses des membres de chaque binôme du dispositif de coenseignement, nous avons pu analyser diverses concomitances entre enseignants pour certaines thématiques. Nous présentons ici la synthèse de nos résultats. Dans ce cadre, les entretiens avaient pour objectif d'appuyer les observations faites en classe et ils n'avaient donc pas pour but d'accéder à une justification, de la part des enseignants, de recourir à tel ou tel dispositif d'enseignement. C'est l'une des raisons expliquant pourquoi les verbatims des entretiens ne sont pas utilisés ici, l'autre raison étant relative au niveau de concision exigé dans un article de revue.

En amont (*à priori*) lors de la planification et de la préparation des activités, les coenseignants avancent que celles-ci peuvent être adaptées dans leur conception même, en prenant en compte les besoins pédagogiques des élèves. S'agissant de « classes particulières », comprenant entre 15 et 30 % d'élèves ayant des troubles d'apprentissage, les enseignants se disent plus conscients et informés des difficultés et besoins pédagogiques des élèves. La présence des élèves à besoins spécifiques constituerait une pression favorable à la différenciation pédagogique.

À la question de savoir si cette préparation peut représenter une charge de travail supplémentaire pour les enseignants concernés, ceux-ci affirment ne pas y passer plus de temps que les années précédentes (c'est-à-dire en enseignement solitaire), car le travail est partagé et divisé, donc allégé. Les contenus sont ainsi retravaillés, mais également redistribués. Sur cette question de la planification, les entretiens montrent que les temps et les lieux d'échanges entre enseignants sont importants, structurés et ils permettent trois types de concertation : *formelles, informelles et directes*. Les premières, les *concertations formelles*, sont des moments réguliers où les enseignants conviennent d'avance de se rencontrer pour parler de points précis. Ce type de concertations occupe un temps relativement important (une à trois heures par semaine). Les temps de concertation et de préparation sont ainsi partiellement combinés; il reste un temps de préparation individuelle des activités.

Le deuxième type de concertation, les *concertations informelles*, sont liées à l'adéquation des horaires des professionnels. À l'école, différents moments de la journée des enseignants sont constitués des heures sans classe : repas de midi, début de matinée, fin de journée, récréation, cours de spécialistes, etc. Ces moments permettent des rencontres improvisées, plus ou moins imposées par la vie en commun entre professionnels. Les coenseignants ayant les mêmes horaires, ils passent un temps important, hors classe, ensemble. Ces rencontres informelles non programmées permettent des concertations courtes où des ajustements aux activités sont réalisés, des idées sont proposées, des rétroactions données, etc.

Enfin, les concertations directes concernent les discussions entre professionnels, en classe, pendant qu'ils ont la charge des élèves. Il s'agit, le plus souvent, de moments où les deux enseignants se rejoignent pour discuter quelques secondes (ajustements, prévisions, etc.). Ces concertations directes touchent également les discussions avec le logopède (orthophoniste), les parents, la direction, etc. De l'analyse du temps affecté à la concertation directe lors de nos observations, nous remarquons qu'environ 5 à 6 % du temps d'enseignement est constitué d'échanges entre enseignants.

In situ, l'intervention paraît plus intensive durant les activités, tant celle de l'orthopédagogue que celle de l'enseignant ordinaire. Les enseignants, dans ce dispositif, passent un temps important en soutien individuel avec les élèves en difficulté (voir observations). L'utilisation du travail en groupe leur paraît

également plus facile en coenseignement. Différentes pratiques hétérogènes ont pu être discutées et testées tant au niveau didactique que pour la gestion de la classe. De plus, le fait de pouvoir en observer directement les effets représente clairement, aux yeux des enseignants, un avantage important; ils peuvent plus aisément adopter et adapter certaines pratiques. Les enseignants ordinaires reconnaissent avoir globalement avancé au même rythme que les années précédentes, mais avoir pu proposer une plus grande quantité et diversité d'activités pédagogiques autour d'un même contenu. Enfin, ils peuvent également tous les deux effectuer les mêmes tâches au sein de la classe et ainsi, selon eux, augmenter le soutien aux élèves en difficulté.

Enfin, la différenciation à *posteriori* se manifeste par les mesures de remédiation apportées aux élèves en difficulté (par exemple, tutorat, remédiation individuelle, enseignement alternatif) ou par les enrichissements avec des élèves plus avancés. Cette différenciation à *posteriori* s'effectue sur la base d'une évaluation des besoins des élèves et vient également nourrir la différenciation à *priori*. Par exemple, dans une classe, l'orthopédagogue notait sur des *post-it* systématiquement ses observations des besoins des élèves et les classait ensuite. Ces notes servaient ensuite à préparer des différenciations pédagogiques pour les élèves. Selon cette enseignante, le fait d'être deux en classe lui offrait ce temps pour observer et évaluer les besoins et acquis des élèves. Dans d'autres classes, le coenseignement a permis la mise en œuvre de portfolios, d'évaluations systématiques en lecture, etc. (que les enseignants n'utilisaient pas lorsqu'ils enseignaient en solitaire).

Observations

Lors de ces observations, nous souhaitions connaître comment les coenseignants, *in situ*, se partageaient les élèves et les rôles (enseignement à toute la classe, groupes, soutien individuel), mais également le temps consacré à des tâches de non-enseignement (gestion du groupe, correction, hors classe, etc.). Nous nous intéressions, plus particulièrement, aux comportements relatifs à la différenciation par les structures (Tomlinson, 2004) et au soutien individuel au sein de la classe.

Pour ce faire, lors d'observations d'activités en classe, nous avons, « au cœur » de celle-ci (10 à 15 minutes après le début), opéré une observation systématique des actions des deux enseignants toutes les cinq secondes, et ce, pendant dix minutes. Pour ces observations, nous avons utilisé une grille reprenant les huit actions (enseignement à toute la classe, en groupe, soutien individuel, observation, concertation, correction/préparation, discipline, tâches administratives, hors classe), en utilisant une approche méthodologique proche de Zigmond et Matta (2004) et de Harbort et al. (2007). Les deux enseignants étaient observés au même moment, en parallèle. Nous avons ainsi pu, de manière systématique, examiner 930 minutes la première année et 400 minutes la deuxième année du comportement de ces huit enseignants (quatre binômes) à l'aide d'observations systémiques sur l'ensemble des classes et durant les deux années prises en compte.

Dans les classes de coenseignement, la première année, en moyenne, l'orthopédagogue enseigne à toute la classe fort sensiblement moins souvent que l'enseignant ordinaire ($M = 8,43\%$; $E-T = 0,48$ vs $M = 25,87\%$; $E-T = 0,68$). En revanche, il passe, en moyenne, $39,67\%$ ($E-T = 0,84$) de son temps au soutien individuel aux élèves et $9,69\%$ ($E-T = 0,50$) au soutien à un petit groupe d'élèves. On remarque que les enseignants ordinaires consacrent, eux aussi, une part importante au soutien individuel ($M =$

32,88 % ; $E-T = 0,75$) et en petits groupes ($M = 12,40$ % ; $E-T = 0,62$). L'orthopédagogue se distingue fortement de son collègue en ce qui concerne le temps passé à observer ($M = 12,74$ % ; $E-T = 0,53$ vs $M = 3,84$ % ; $E-T = 0,16$) et à travailler seul ($M = 19,58$ % ; $E-T = 0,68$ vs $M = 13,37$ % ; $E-T = 0,44$). Les deux enseignants consacrent, cependant, un temps similaire à la discipline, aux tâches administratives et hors classe. Les concertations entre enseignants occupent respectivement 6,24 % ($E-T = 0,21$) et 5,14 % ($E-T = 0,19$) de leur temps.

La deuxième année, le temps moyen passé à observer les élèves par les orthopédagogues en classe de coenseignement diminue de manière sensible par rapport à la première année ($M = 5,31$ % ; $E-T = 0,63$). Parallèlement l'enseignant ordinaire passe quant à lui un temps moyen plus important à cette tâche ($M = 7,58$ % ; $E-T = 1,00$). L'orthopédagogue a encore augmenté le temps passé à l'aide individuelle ($M = 56,01$ % ; $E-T = 1,73$), ce qui est également le cas pour l'enseignant ordinaire ($M = 41,15$ % ; $E-T = 1,80$). Le travail en petit groupe occupe une place moins importante la deuxième année, tant pour l'orthopédagogue ($M = 3,25$; $E-T = 0,74$) que pour l'enseignant ordinaire ($M = 2,58$; $E-T = 0,54$). L'orthopédagogue en classe de coenseignement s'exprime également un peu plus devant toute la classe ($M = 14,39$ % ; $E-T = 1,21$) tandis que l'enseignant ordinaire le fait moins que la première année ($M = 15,71$ % ; $E-T = 1,46$). L'orthopédagogue passe moins de temps que son collègue à faire la discipline en classe ($M = 2,06$ % ; $E-T = 0,20$ vs $M = 9,29$ % ; $0,96$).

Après analyse, pour la première année, c'est principalement le temps d'observation et de travail solitaire qui explique les différences entre les deux enseignants. La deuxième année, l'on assiste à un miroir de la première année sur différents aspects. Par exemple, la deuxième année, l'enseignant ordinaire passe ainsi un temps beaucoup plus important à l'observation de ses élèves et au travail solitaire (correction, administration, préparation, etc.), visant à mieux connaître les besoins des élèves et préparer sa différenciation *à priori*, *in situ* et *à postériori*. Le temps de l'orthopédagogue consacré au soutien individuel et au travail en petit groupe passe ainsi de 49,36 % à 59,36 % la deuxième année tandis que celui de l'enseignant ordinaire reste relativement stable (45,28 % et 43,73 %).

Discussion

Dans le cadre de nos travaux, nous cherchions, entre autres, à analyser comment le dispositif de coenseignement, dans un contexte inclusif, pouvait favoriser l'utilisation de la différenciation pédagogique par les enseignants. Utilisant une approche mixte (qualitative et quantitative), nous souhaitons, sur la base des données recueillies en classes inclusives de coenseignement (entretiens et observations) illustrer la manière dont les rôles de chacun se répartissent et connaître comment cette différenciation pédagogique s'organise au sein de ces classes. Cette description, sous l'angle de la différenciation et de l'individualisation, des comportements des coenseignants et l'analyse de la manière dont le coenseignement peut favoriser la différenciation pédagogique, montre tout d'abord que l'apport d'un deuxième enseignant (orthopédagogue), mais également l'inclusion groupée d'environ six élèves, ayant des difficultés d'apprentissage importantes, pouvait constituer une condition favorable à cette différenciation. Les entretiens et les observations que nous avons menés auprès des enseignants (ordinaires et orthopédagogues) qui ont expérimenté ensemble le coenseignement durant deux années scolaires montrent un partage des rôles flexible et évolutif dans le temps et dans les activités en classe. En effet, bien que l'on puisse observer des différences dans l'intensité de certains comportements

chez l'un ou l'autre enseignant, il semblerait qu'il n'y ait pas de « comportement réservé » à l'un des enseignants. Cela signifie, par ailleurs, que l'action de l'orthopédagogue ne se limite pas à un rôle subordonné de soutien aux élèves contrairement à ce que l'on a pu retrouver dans la littérature (Scruggs et al., 2007). S'agissant d'un coenseignement intensif à temps plein durant deux années scolaires, nous avons observé que les rôles évoluent. Par exemple, la deuxième année, les orthopédagogues passent un temps similaire à s'exprimer devant tous les élèves bien qu'ils passent, logiquement, un temps important en soutien aux élèves en difficulté. Il en va de même avec l'observation où l'enseignant ordinaire passe plus de temps à cette tâche la deuxième année contrairement à l'orthopédagogue. Le fait que les travaux antérieurs aient principalement évalué des enseignants du secondaire pratiquant un coenseignement ponctuel pourrait expliquer le cantonnement à certains rôles des orthopédagogues que l'on retrouve dans la littérature.

Les observations montrent qu'un temps important est consacré à l'enseignement en petits groupes et au soutien individuel en classe (de 50 à 60 % pour l'orthopédagogue et près de 45 % pour l'enseignant ordinaire). Ces observations soulignent également un étayage *in situ* important des enseignants vers les élèves lors des apprentissages (soutien individuel et en petits groupes) qui peuvent favoriser à leur tour, de par les connaissances acquises sur les besoins des élèves, une différenciation *à priori* et *à postériori*. Cependant, en ne s'intéressant qu'à la structure du travail en classe, ces observations ne nous permettent peu ou pas de vérifier la part de la différenciation par les contenus, processus et produits.

Les entretiens avec les coenseignants révèlent que ces derniers soulignent globalement les mêmes apports que ceux rencontrés dans la littérature (Murawski et Hugues, 2009). En effet, les enseignants ordinaires estiment améliorer leur capacité à différencier et à adapter leur enseignement afin de répondre aux besoins des élèves et avoir bénéficié des compétences de leurs collègues dans la gestion de classe et l'adaptation curriculaire. Les orthopédagogues affirment avoir amélioré, au contact de leur collègue, leur connaissance du rythme de travail et du contenu d'une classe ordinaire.

Les entretiens montrent, plus spécifiquement, une différenciation *à priori* qui s'opère dans la planification des activités pédagogiques, en tenant compte des besoins hétérogènes de la classe. Trois types de concertations (formelles, informelles et directes), fréquentes, flexibles et régulières, permettent d'organiser ce travail en commun. Il ressort que ces temps de planification et de concertation n'apparaissent d'ailleurs pas comme une charge de travail supplémentaire pour les coenseignants. *In situ*, la différenciation est visible dans le cadre du soutien individuel et du travail en petit groupe qui représentent les comportements les plus fréquents des coenseignants. Enfin, *à postériori* dans les mesures de remédiation et de re-médiation des savoirs et des compétences destinés aux élèves en difficulté à partir d'évaluations plus fréquentes des besoins des élèves.

Nous avons vu qu'une contrainte importante du coenseignement consiste en la nécessité d'un temps de préparation commun et de planification important (Arguelles et al., 2000; Scruggs et al., 2007). Cependant, dans la situation analysée, différents éléments viennent contribuer à cette planification : horaire partagé, concertation obligatoire, quatre à six heures sans les élèves et sans tâche dans l'horaire (cours d'éducation physique, de morale, de religion, de musique, etc.), relation personnelle entre enseignants, coenseignement intensif à temps plein, etc.

En somme, le coenseignement est susceptible de représenter une forme de collaboration entre enseignants ordinaires et orthopédagogues donnant sens à une pédagogie inclusive en constituant un

contexte favorable au partage des compétences et de différenciation. En effet, il s'agit d'une intervention intensive et permanente, mais qui se déroule dans un cadre à la fois « normal » et « différent » de celui d'une classe ordinaire, avec des adaptations peu ou pas stigmatisantes. De plus, à la différence de la co-intervention, le coenseignement oriente son action et ses effets non seulement sur les élèves en difficulté, mais également sur les élèves tout-venant. Le coenseignement renvoie ainsi à l'idée de rendre tous les élèves, avec ou sans difficulté, bénéficiaires des ressources mises à disposition et de donner aux enseignants les conditions optimales de mise en œuvre d'une différenciation pédagogique efficace.

Références

- Arguelles, M. E., Hugues, M. T. et Schumm, J. S. (2000). Co-teaching : A different approach to inclusion. *Principal*, 79(4), 48-51.
- Austin, V. L. (2001). Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial and Special Education*, 22(4), 245-255. <http://dx.doi.org/10.1177/074193250102200408>
- Fontana, K. C. (2005). The effects of co-teaching on the achievement of eighth grade students with learning disabilities. *The Journal of At-Risk Issues*, 11(2), 17-23.
- Friend, M. et Cook, L. (2007). *Interactions : Collaboration skills for school professionals* (5^e éd.). New York, NY : Pearson Education.
- Gaudreau, L. (2010). Comment les commissions scolaires québécoises procèdent-elles pour que leurs écoles offrent des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage?. Dans N. S. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 5-30). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Glaser, B. G. et Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory : Strategies for qualitative research*. Chicago, IL : Aldine.
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la Grounded Theory : pour innover?. *Recherches qualitatives*, 26(1), 32-50. Repéré à http://www.lar.univ-paris-diderot.fr/sites/default/files/fguillemette_ch.pdf
- Hallahan, D. P., Pullen, P. C. et Ward, D. (2013). A brief history of the field of learning disabilities. Dans H. L. Swanson, K. R. Harris et S. Graham (dir.), *Handbook of learning disabilities* (2^e éd., p. 15-32). New York, NY : Guilford Press.
- Hang, Q. et Rabren, K. (2009). An examination of co-teaching : Perspectives and efficacy indicators. *Remedial and Special Education*, 30(5), 259-268. <http://dx.doi.org/10.1177/0741932508321018>
- Harbort, G., Gunter, P. L., Hull, K., Brown, Q., Venn, M. L., Wiley, L. P. et Wiley, E. W. (2007). Behaviors of teachers in co-taught classes in a secondary school. *Teacher Education and Special Education : The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 30(1), 13-23. <http://dx.doi.org/10.1177/088840640703000102>
- Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education : Using evidence-based teaching strategies*. New York, NY : Routledge.
- Murawski, W. W. et Hughes, C. E. (2009). Response to intervention, collaboration and co-teaching: a logical combination for successful systemic change. *Preventing School Failure : Alternative Education for Children and Youth*, 53(4), 267-277. <http://dx.doi.org/10.3200/PSFL.53.4.267-277>
- Murawski, W. W. et Swanson, H. L. (2001). A meta-analysis of co-teaching research : Where are the data?. *Remedial and Special Education*, 22(5), 258-267. <http://dx.doi.org/10.1177/074193250102200501>
- Rea, P. J., McLaughlin, V. L. et Walther-Thomas, C. (2002). Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pullout programs. *Exceptional Children*, 68(2), 203-222.
- Saint-Laurent, L., Dionne, J., Giasson, J., Royer, É., Simard, C. et Piérard, B. (1998). Academic achievement effects of an in-class service model on students with and without disabilities. *Exceptional Children*, 64(2), 239-253.

- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. et McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms : A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416. <http://dx.doi.org/10.1177/001440290707300401>
- Tardif, M. et LeVasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif : une perspective nord-américaine*. Paris : Presses universitaires de France.
- Tomlinson, C. A. (2004). *La classe différenciée*. Montréal, QC : Chenelière.
- Tremblay, P. (2010a). Co-mentorat entre professionnels de l'enseignement ordinaire et spécialisé dans le cadre de dispositifs de co-intervention/coenseignement, *Éducation et formation*, e-294, 77-83.
- Tremblay, P. (2010b). Évaluation de la qualité de deux dispositifs scolaires – l'enseignement spécialisé de type 8 et l'inclusion dans l'enseignement ordinaire – destinés à des élèves de l'enseignement primaire ayant des difficultés/troubles d'apprentissage. Thèse de doctorat (inédit). Université Libre de Bruxelles. Bruxelles, Belgique.
- Tremblay, P. (2011). Co-formation entre professionnels collaborant dans deux dispositifs d'intervention auprès d'élèves ayant des troubles d'apprentissage. *Nouvelle revue de l'Adaptation scolaire*. 55(3), 175-190.
- Tremblay, P. (2012a). *Inclusion scolaire. Dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles, Belgique. 2^e édition. De Boeck.
- Tremblay, P. (2012b) Évaluation comparée de deux dispositifs scolaires destinés à des élèves ayant des troubles d'apprentissage en Communauté française de Belgique. *Revue française de pédagogie*. 179(2), 63-72.
- Tremblay, P. (2013). Comparative Outcomes of Two Instructional Models for Students with Learning Disabilities: Inclusion with Co-teaching and Solo-taught Special Education. *Journal of Research in Special Education Needs*. 13(4), 251-258.
- Wilson, G. L. et Michaels, C. A. (2006). General and special education students' perceptions of co-teaching : Implications for secondary-level literacy instruction. *Reading and Writing Quarterly : Overcoming Learning Difficulties*, 22(3), 205-225. <http://dx.doi.org/10.1080/10573560500455695>
- Zigmond, N. et Baker, J. M. (1996). Full inclusion for students with learning disabilities : Too much of a good thing?. *Theory into Practice*, 35(1), 26-34. <http://dx.doi.org/10.1080/00405849609543698>
- Zigmond, N. et Matta, D. W. (2004). Value added of the special education teacher on secondary school co-taught classes. Dans T. E. Scruggs et M. A. Mastropieri (dir.), *Research in secondary schools : Advances in learning and behavioral disabilities* (vol. 17, p. 55-75). Oxford, Royaume-Uni : Elsevier Science/JAI. [http://dx.doi.org/10.1016/s0735-004x\(04\)17003-1](http://dx.doi.org/10.1016/s0735-004x(04)17003-1)

Pour citer cet article

- Tremblay, P. (2015). Le coenseignement : condition suffisante de différenciation pédagogique? *Formation et profession*, 23(3), 33-44. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.276>

Une démarche de questionnement pour une gestion différenciée de l'activité éducative

An inquiry approach for differentiated management of educational activities

doi:10.18162/fp.2015.278

Suzanne **Guillemette**
Université de Sherbrooke

France **Morin**
Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île

Louise **Simon**
Université de Sherbrooke

Résumé

L'article propose une démarche de questionnement guidant une gestion différenciée de l'activité éducative chez des directions d'établissement. Cette démarche émerge d'une recherche-action réalisée auprès de deux cohortes de directeurs ou directrices de l'ordre d'enseignement primaire et secondaire dans deux commissions scolaires distinctes du Québec, sur une période de 15 mois. Les balises qui guident l'ajustement de pratique menant vers une gestion différenciée de l'activité éducative sont d'abord présentées pour ensuite rendre explicite la démarche de questionnement.

Mots-clés

Activité éducative, démarche de questionnement, différenciation, direction d'établissement, gestion différenciée, réussite éducative

Abstract

This article proposes a questioning process contributing to differentiated leadership of the educational activities among school principals. This approach emerged from an action research conducted over a period of 15 months, with two groups of principals from primary and secondary levels within two school boards in Québec. The landmarks guiding the differentiated leadership of the educational activities are first presented, followed by the questioning process itself.

Keywords

Educational activity, questioning process, differentiation, school principal, differentiated leadership, academic success

Introduction

« À l'heure de transformations profondes et rapides des systèmes scolaires, la figure du directeur apparaît comme l'une des références incontournables et sans doute déterminantes d'une adaptation de l'école à un monde nouveau » (Rich, 2010, p. 9). La complexité des responsabilités éducatives qui incombent à la direction d'établissement selon la Loi sur l'instruction publique (LIP) (Gouvernement du Québec, 2014) découle justement de cette réalité actuelle de l'éducation, ancrée dans un monde en constante transformation qui réclame un système éducatif plus inclusif où prévaut la culture de l'instant (Conseil supérieur de l'éducation, 2010; OCDE, 2010; Pont, Nusche et Moorman, 2008; Rich, 2010; Robin, Delory-Momberger et Boutinet, 2006). Cet état de fait commande à la direction de prendre un temps d'arrêt, d'effectuer une prise de recul, pour mieux se situer et ajuster ses pratiques de gestion de manière différenciée. L'article propose une démarche de questionnement qui favorise cette prise de recul au sein de l'équipe-école dans le but de répondre aux particularités du milieu. Il sera d'abord question du contexte de mouvance dans lequel œuvre la direction et de ce besoin de prise de recul, puis nous définirons la gestion différenciée de l'activité éducative. C'est par l'analyse de treize projets d'optimisation des activités éducatives ou pédagogiques qui ont été mis en œuvre dans le cadre d'une recherche-action avec des directeurs et directrices des ordres d'enseignement primaire et secondaire qu'il devient possible de dégager une démarche de questionnement et d'en discuter.

Responsabilités et complexité de la tâche de la direction d'établissement

La direction d'établissement a la responsabilité de diriger l'élaboration d'un projet éducatif, d'un plan de réussite et d'une convention de gestion (Gouvernement du Québec, 2014) selon une perspective éducative. Cette responsabilité l'incite à réfléchir quant aux décisions et aux retombées plausibles dans le milieu (Langlois, 2002; Sergiovanni, 2007), dont la réussite éducative des élèves. Au Québec, cette réussite se décline selon trois axes : l'instruction, la socialisation et la qualification. L'instruction vise le développement du plein potentiel intellectuel, la socialisation met en valeur l'apprentissage du vivre ensemble dans une société sensible à la diversité culturelle, alors que la qualification vise l'insertion et l'intégration de tout citoyen à sa collectivité de manière active et autonome selon ses aspirations et son plein potentiel (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2004).

Alors que la pratique de la direction d'établissement s'observe par les actions mises de l'avant selon des intentions (Zapata, 2004), sa responsabilité éducative vise dès lors les activités en réponse à cet objectif lié à la réussite éducative. Brassard et al. (2004) définissent justement l'expression *gestion de l'activité éducative* par « les activités d'aide à l'apprentissage des élèves et auxquelles s'intéresse d'une manière ou d'une autre le directeur dans l'exercice de sa fonction » (p. 480). Bien que la direction soit convaincue du bienfondé du regard éducatif dans les pratiques de gestion de l'activité éducative, elle évoque souvent la difficulté à prendre des moments de recul pour mieux évaluer les situations, compte tenu des tâches multiples et variées qui s'imposent à un rythme plutôt trépidant (Rich, 2010). Force est de constater que la direction gère trop souvent de manière fragmentée (Brassard et al., 2004; MELS, 2006) entre les tâches éducatives et administratives. Endrizzi et Thibert (2012) réaffirment quant à eux la pertinence d'une dynamique systémique afin de passer d'une posture d'école efficace à celle d'une école en amélioration constante qui « se préoccupe d'améliorer la performance de l'élève en se concentrant sur le processus d'enseignement-apprentissage » (p. 6). Dans une telle perspective intégratrice, les pratiques administratives et éducatives sont appelées à se jumeler (MELS, 2008). La gestion de l'activité éducative correspond alors aux actions que pose la direction dans une dynamique d'amélioration continue. Elle devient « l'aune à laquelle le processus administratif est revu et repensé » (Dupuis, 2004, p. 153). C'est pourquoi, la gestion de l'activité éducative se définit par :

Toute action qu'une direction d'établissement pose dans une visée intégratrice et systémique ayant une intention éducative au regard du projet d'établissement. [La gestion de l'activité éducative] s'observe par les actions que pose la direction [...] pour soutenir, guider et mobiliser l'équipe-école afin d'assurer, de stimuler ou d'enrichir les activités qui conduisent à la réussite de tous les élèves au sein de l'établissement selon les trois axes de la mission, à savoir : instruire, socialiser et qualifier. (Guillemette, 2014, p. 34)

La responsabilité éducative qui incombe à la direction s'appuie donc sur la façon de gérer de manière systémique l'ensemble des activités de l'établissement en réponse aux valeurs éducatives de la mission scolaire. Cette gestion exige de poser un regard macro-systémique (école, commission scolaire, communauté) et micro-systémique (classe, groupe, niveau, cycle ainsi que les interrelations entre ceux-ci). La gestion des activités éducatives de la direction, fondée sur une perspective éducative et systémique, occupe donc une place riche de sens et d'orientations pour assurer la réussite. Plusieurs recherches dont deux méta-analyses viennent justement affirmer la relation directe ou indirecte (Gurr, Drysdale et Mulford, 2006; Hallinger,

2005; Leithwood, Day, Sammons, Harris et Hopkins, 2006; Marzano, Waters et McNulty, 2005) des pratiques de gestion de la direction sur la réussite des élèves. Ces recherches relèvent notamment toute l'importance pour une direction d'assurer un leadership solide et partagé, de mettre en place une culture axée sur l'enseignement-apprentissage, d'établir des attentes élevées, d'utiliser des données de rendement pour faire les suivis ainsi que d'instituer des méthodes pédagogiques adaptées à la réalité du milieu. Dans un tel contexte, la direction doit s'assurer de répondre aux particularités du milieu (Sergiovanni, 2007) afin de concrétiser la réussite de tout un chacun dans une perspective différenciée. Duke (2010) utilise l'expression « *differentiating leadership* » pour rendre explicite la nécessité pour la direction de différencier ses pratiques de gestion selon quatre profils distincts d'établissement avec un style de leadership à privilégier pour chaque profil. Guillemette (2014) présente plutôt huit balises, cinq faisant appel au processus de gestion et trois aux conditions de réalisation. Ces balises permettent à la direction de prendre un temps d'arrêt pour se situer par rapport aux particularités du milieu et ainsi mieux ajuster ses pratiques de gestion dans une perspective de différenciation.

Considérant la difficulté pour les directions à prendre un moment d'arrêt et à vivre une prise de recul, considérant que chaque établissement d'enseignement présente un profil d'hétérogénéité et des enjeux propres à son environnement, il paraît sensé de remettre en question la façon dont la direction pose un regard analytique avec les membres de son équipe-école sur le contexte spécifique de son milieu dans le but d'ajuster ses pratiques de gestion de l'activité éducative. L'analyse de treize projets d'optimisation des activités éducatives ou pédagogiques menée dans le cadre d'une recherche-action permet de répondre à la question.

Un cadre de référence

Pour élucider cette question, il y a d'abord lieu de définir la notion de prise de recul menant vers un ajustement de pratique et ensuite la notion de gestion différenciée de l'activité éducative.

Une prise de recul vers un ajustement de pratique

La prise de recul s'observe par la capacité à prendre un temps d'arrêt pour mieux observer et analyser une situation et ainsi ajuster sa pratique. Selon Masciotra et Medzo (2009), toute situation se distingue d'un évènement par la façon dont ce dernier est appréhendé, perçu ou compris par un individu. Ainsi, la manière d'agir ou d'ajuster sa pratique s'inscrit dans un ensemble d'actes sociaux observables et repérables dans le but de produire un effet (Zapata, 2004). Dans une telle perspective, chaque pratique devient singulière, événementielle et contextuelle. L'ajustement de pratique exige alors de sortir d'une pensée linéaire, de poser un regard sur son agir pour adapter ou transformer les filtres personnels qui guident les intentions d'action (Guillemette et Simon, 2014). Par conséquent, l'ajustement de pratique repose sur la capacité d'identifier ses intentions d'action par rapport à une situation afin de mobiliser les ressources internes (les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être) ainsi que les ressources externes (les individus et les outils) en réponse à une situation donnée, un évènement (Masciotra et Medzo, 2009).

La gestion différenciée de l'activité éducative

À l'instar de Perrenoud (2012), le concept de différenciation renvoie « au refus de l'indifférence aux différences » (p. 37). Il propose pour y répondre de s'appuyer sur une analyse fine des causes de l'échec. Loin d'une approche individualisée, la différenciation évoque une philosophie d'intervention qui reconnaît les différences et les potentialités de chacun comme richesse et source d'apprentissage au sein d'un collectif (Perrenoud, 1997; Przesmycki, 2004). Selon Przesmycki (2004) et Zakhartchouk (2001), la différenciation devient une avenue afin de répondre aux enjeux politique, sociologique et neuropsychologique. Sous l'angle de la gestion, la différenciation exige de la part de la direction de poser un regard plus large, c'est-à-dire sur le système-école et les sous-systèmes classe, cycle d'apprentissage, intercycle ou niveau. Pour améliorer la réussite, la direction cherche donc à comprendre les particularités du milieu, à dresser le portrait des élèves. La direction, avec l'équipe-école, identifie l'écart entre la situation actuelle, la réussite des élèves et la situation désirée, la hausse des taux de réussite. Pour identifier cet écart, la direction utilise cinq balises en lien avec le processus de gestion : les enjeux, les dispositifs de la différenciation, les étapes d'une démarche de projet, l'hétérogénéité et les domaines de gestion (Guillemette, 2014). Elle procède à une analyse fine du milieu, en cernant les enjeux *politique* (le droit à la réussite pour tous), *sociologique* (les caractéristiques socioculturelles et économiques du milieu) et *neuropsychologique* (les styles ou les particularités d'apprentissage des élèves). Des dispositifs (Hume, 2009; Przesmycki, 2004) associés à la différenciation sous l'angle de la gestion se définissent par le *contenu* (les objectifs visés au projet d'établissement), la *structure* (le type d'organisation scolaire nécessaire en fonction des encadrements légaux), les *processus* (la capacité de réflexivité des membres de l'équipe-école par le biais de la mobilisation des expertises de tous) et enfin le *produit* (le taux de réussite des élèves et le niveau de développement professionnel du personnel).

La direction mise aussi sur l'hétérogénéité du milieu, c'est-à-dire la complémentarité et la richesse des intervenants qui y œuvrent, et ce, pour mieux atteindre la visée éducative. Il s'agit alors d'identifier les compétences ainsi que les expertises des enseignants, des membres des services éducatifs complémentaires (orthopédagogue, psychologue, psychoéducateur, etc.) ainsi que des techniciens en éducation spécialisée. Dans son processus d'analyse, il devient tout aussi important de tenir compte du curriculum, du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) et des encadrements légaux, dont la Loi sur l'instruction publique (LIP) et le régime pédagogique.

Sous l'angle de la gestion, les dispositifs de la différenciation viennent donc soutenir l'analyse du milieu, première étape de toute démarche de gestion de projet (Boutinet, 2005). Une telle analyse aide à mieux planifier, actualiser et réguler la démarche du projet d'optimisation des activités éducatives et pédagogiques de l'établissement. Conséquemment, cette démarche exige de poser un regard sur la façon de gérer l'école à partir des quatre domaines de gestion : les services éducatifs, l'environnement éducatif, les ressources humaines ainsi que la dimension administrative, c'est-à-dire les ressources matérielles et financières (MELS, 2008). Enfin, trois conditions de réalisation deviennent des balises essentielles à la mise en place d'une telle démarche à savoir se donner du temps, modéliser les stratégies d'écoute et de questionnement au sein de l'équipe-école et assurer le développement professionnel de tout le personnel (Guillemette, 2014). L'analyse de treize projets d'optimisation d'activités éducatives ou pédagogiques mis en œuvre dans le cadre d'une démarche de recherche-action permet de documenter comment une direction peut vivre cette prise de recul, et ce, à partir des huit balises énumérées qui guident une gestion différenciée de l'activité éducative.

Une méthodologie de recherche-action

La démarche de recherche-action se qualifie par la relation étroite entre la pratique et la théorie. Elle favorise la recherche de sens par le développement de nouveaux savoirs (Reason et Bradbury, 2006). Elle privilégie une dynamique participative où le chercheur est appelé à se rendre sur le terrain pour réfléchir avec les praticiens par rapport à un objet de recherche (Guillemette et Savoie-Zajc, 2013; Savoie-Zajc, 2001). Dans le cas présent, l'opérationnalisation de la recherche s'est réalisée en filigrane à la mise en œuvre d'un modèle d'accompagnement collectif, échelonné sur une période de 15 mois (octobre 2009 à janvier 2011) auprès de deux cohortes, chacune composée de neuf directions d'établissement des ordres d'enseignement primaire et secondaire. Chaque cohorte a été rencontrée 9 jours aux 5 à 6 semaines. Considérant les doubles fonctions, accompagnement et recherche, il y a lieu de distinguer d'abord l'opérationnalisation de la démarche d'accompagnement et ensuite l'opérationnalisation de la démarche de collecte et d'analyse des données.

L'opérationnalisation de la démarche d'accompagnement

Le modèle d'accompagnement collectif se distingue par la façon dont chaque direction conduit un projet d'optimisation des services éducatifs ou pédagogiques en réponse aux particularités de son milieu, tout en partageant son expérience avec les autres membres de sa cohorte (Guillemette, 2014). Chaque projet est présenté par une direction dans un but de le faire évoluer à partir d'une démarche d'écoute, de questionnement et de rétroaction. Ainsi, à tour de rôle, chaque direction devient tantôt la personne accompagnée et tantôt une personne accompagnatrice parmi le groupe. Divisées en trois moments, les rencontres prévoient d'abord un moment d'accueil qui sert à maintenir un lien de confiance et d'authenticité. Les dimensions théoriques évoquées à la rencontre précédente ainsi que les éléments coconstruits que l'on retrouve au compte rendu sont aussi validés. Vient ensuite la phase de réalisation qui se déploie selon quatre axes pour mieux analyser un projet : 1) remettre en question ou observer par rapport à une situation ou un agir; 2) analyser ou réfléchir à partir d'un questionnement pour mieux clarifier l'évènement et ainsi se situer; 3) échanger ou planifier pour identifier et choisir des pistes de solution et ainsi établir un plan d'action et 4) expérimenter et agir à partir du plan d'action établi. Cette dynamique interactive favorise la prise de recul dans le but d'ajuster les pratiques de gestion. La phase d'intégration et d'introspection permet enfin d'instaurer une dimension réflexive à la fois collective et individuelle. De manière individuelle, chaque direction est invitée à inscrire sur une fiche les éléments qu'elle retient, ceux qu'elle souhaite approfondir ainsi que ceux qu'elle peut ajuster dans sa pratique. De manière collective, chaque direction est invitée à s'exprimer sur ce qu'elle retient ou ce qui émerge à la suite des échanges et relativement à l'objet de la recherche.

L'opérationnalisation de la démarche de collecte et d'analyse des données

Le choix de l'échantillonnage porte sur des caractéristiques différentes et complémentaires, dont les caractéristiques territoriales : le type de commissions scolaires et le profil des participants qui forment les cohortes CA et CB. Le choix du territoire est nuancé par sa situation géographique (CA : milieu urbain; CB : milieu rural), sa superficie (CA : +/- 700 km²/ CB : +/- 15 000 km²) et son indice de milieu

socioéconomique (IMSE : CA : 2 et CB : 9). L'échantillon des participants est constitué de manière aléatoire en fonction de l'intérêt des directions de l'ordre d'enseignement primaire ou secondaire à participer à la démarche d'accompagnement et de recherche. Chaque cohorte est formée de neuf directions où plus de 60 % sont des femmes. Au sein de la cohorte A, 60 % des participants ont de 5 à 10 ans d'expérience, 20 % ont moins de 5 ans d'expérience et 20 % en ont plus de 10 ans. Au sein de la cohorte B, 40 % ont de 5 à 10 ans d'expérience, 40 % ont plus de 10 ans d'expérience et seulement 20 % ont moins de 5 ans d'expérience. Au total, 18 directions ont participé à la recherche.

Considérant la double posture formation et recherche, des critères de rigueur (Savoie-Zajc, 2001) assurent l'objectivation de la démarche alors que des invariants ou des spécificités s'en dégagent (Le Boterf, 2004). La cohérence systémique exige que le processus soit clairement explicité. La fiabilité et l'appropriation des données rendent explicite la façon de corroborer les données. Le respect des valeurs et des principes démocratiques exigent de tenir compte des propos des participants à la recherche. Enfin, la faisabilité de la recherche clarifie la façon de mener à terme la démarche de recherche. Le choix de l'échantillonnage ainsi que la triangulation des outils de collecte de données assurent la fiabilité et la cohérence systémique des données, c'est-à-dire la façon de corroborer les premiers invariants qui émergent entre trois outils de collecte de données tout en rendant explicite le contexte. Pour la présente étude, la transcription des échanges (plus de 250 heures) quant aux axes du modèle d'accompagnement par rapport à l'évolution des projets d'optimisation est un premier outil de collecte de données. Selon les critères du respect des valeurs et des principes de démocratie, chaque projet transcrit est lu et validé par son auteur, la direction concernée. Toujours dans une dynamique de triangulation, chaque projet est ensuite croisé aux deux autres outils de collecte de données complémentaires : les comptes rendus validés et les fiches d'introspection. Pour une même cohorte, l'évolution de chaque projet est analysée et croisée à l'évolution des autres projets. Des premiers invariants ou spécificités émergent alors de cette démarche d'analyse. Par une stratégie du regard croisé, ces invariants sont croisés et comparés aux invariants qui émergent de l'analyse de l'évolution des projets de la deuxième cohorte (CB). Cette stratégie assure l'objectivation des données qui émergent de la démarche d'analyse et permet d'identifier des invariants communs. Enfin, deux outils complémentaires sont privilégiés pour assurer l'objectivation des résultats de la recherche : un groupe de discussion à mi-parcours et des entrevues semi-dirigées au terme de la recherche. Un canevas d'entrevue de groupe ainsi qu'un canevas d'entrevue semi-dirigée permettent de corroborer les dires des participants par rapport à l'évolution de leur projet. Au total, treize projets ont été transcrits, croisés aux autres outils et analysés pour permettre de cerner la façon dont les directions se questionnent avec les membres de l'équipe-école à partir des balises de la différenciation et de l'ajustement de leurs pratiques de gestion. Afin de faire des liens avec les critères de fiabilité et de faisabilité, un journal de bord est utilisé par la personne accompagnatrice et chercheuse. Elle y note les éléments de convergence ou d'incohérence qui peuvent surgir quant à l'évolution des projets par rapport aux éléments qui apparaissent par le biais des autres outils de collecte de données. L'analyse de l'évolution de chaque projet et de leur contenu utilise la démarche de thématization continue (Paillé et Mucchielli, 2008) qui commande à titre de premières balises les enjeux, les dispositifs de la différenciation et les domaines de gestion, et ce, en lien avec les quatre temps d'une démarche de projet (Boutinet, 2005). S'y greffe l'identification des intentions d'action : 1) analyser : se questionner pour comprendre la réalité du milieu et clarifier les ambiguïtés; 2) planifier : prioriser et organiser les actions à mettre de l'avant, en explorant de nouvelles perspectives,

en identifiant la façon de réduire l'écart entre la situation actuelle et la situation désirée et en identifiant les priorités à mettre de l'avant; 3) actualiser : agir en fonction des décisions prises; 4) réguler : observer ou évaluer, à l'aide d'outils de veille, les retombées réelles des pratiques de gestion sur la diminution de l'écart entre la situation de départ et celle atteinte.

Une démarche de questionnement pour une gestion différenciée

L'analyse des projets d'optimisation, croisés aux fiches d'intégration ainsi qu'aux comptes rendus, permet d'identifier toute la place que prennent les enjeux (sociologique, politique ou neuropsychologique) ainsi que les dispositifs de la différenciation (contenu, processus, structure et produit). En complément, l'analyse relative aux intentions d'action des directions, croisées aux étapes de toute démarche de projet (Boutinet, 2005), permet de dégager une démarche de questionnement susceptible de faire cheminer les équipes-écoles. Par exemple, au stade de l'analyse de la situation, une direction questionne la place qu'occupe l'enjeu neuropsychologique : les profils ou les spécificités d'apprentissage des élèves au sein de l'établissement à volet alternatif (projet de CA07), une deuxième direction questionne plutôt la dimension sociologique (projet de CB12) pour mieux répondre aux spécificités de son école qui se situe en milieu éloigné et défavorisé (IMSE de 9) alors qu'une troisième direction, cette fois en milieu urbain, s'interroge sur la façon d'assurer l'interdisciplinarité entre le Programme de l'école internationale et le Programme de formation de l'école québécoise pour permettre la réussite de tous ses élèves, ce qui illustre des enjeux politiques (projet CA08). Quelques questions viennent illustrer le propos :

1. Enjeu neuropsychologique :

- *Quel est le portrait des élèves?*
- Les styles d'apprentissage;
- Les difficultés d'apprentissage;
- Les talents ou les forces des élèves.

2. Enjeu sociologique

- Comment qualifie-t-on l'indice de défavorisation du milieu?
- Quel est le portrait socioéconomique et socioculturel du milieu?
 - Le niveau de scolarité de la mère;
 - La proportion de parents actifs dans le milieu;
 - La composition ethnique des élèves du milieu;
 - La langue parlée à la maison.

3. Enjeu politique

- Quel est le portrait de la réussite éducative par rapport à l'axe « instruire »?
 - Les taux de réussite en numératie ou en littératie;
 - Au sein des autres domaines disciplinaires;
- Quel est le portrait de la situation par rapport à l'axe « socialiser »?
 - Pour développer les habiletés sociales des élèves;
 - Pour développer de saines habitudes de vie chez les élèves;
 - En prévention ainsi qu'en traitement de la violence;

- Quel est le portrait de la situation par rapport à l'axe « qualifier »?
 - Le taux de diplomation;
 - Le taux de décrochage;
 - Le taux de persévérance;
 - Le nombre d'élèves dans un parcours menant à un métier;
 - Les activités éducatives qui permettent aux élèves de découvrir leurs intérêts, leurs forces ou leurs passions.

Lors des échanges entre les directions, une mise en garde vient mettre en évidence l'importance de garder un certain équilibre entre les trois enjeux afin de ne pas sombrer dans une seule façon de faire. Par exemple, à trop vouloir répondre exclusivement aux particularités de chaque élève, les directions prennent conscience que les enseignants sortent de la dynamique de différenciation pour travailler dans une perspective d'individualisation. Aux dires d'une direction, « *la limite de la différenciation [exige de] respecter l'équilibre entre le socio, le neuro et le politique, accepter qu'il y ait des limites* » alors que pour une autre direction « *à vouloir se centrer exclusivement sur le portrait spécifique de chaque élève, l'enjeu neuropsychologique, il y a un danger de passer à côté des enjeux sociologiques ou politiques rattachés à notre milieu* ».

Au-delà du questionnement par rapport aux enjeux relatifs à chaque milieu ou à chaque projet, il appert que le questionnement itératif ayant comme repères les dispositifs de la différenciation – structure, contenu, processus et produit – vient soutenir la prise de recul quant à l'analyse, à la planification, à l'agir et à la régulation. Ainsi, dans un esprit de synthèse et à titre d'exemple, ces quelques questions mises de l'avant avec les membres de l'équipe-école soutiennent l'ajustement des pratiques de gestion.

1. Le contenu : objectifs visés au projet d'établissement.

- Sur quoi allons-nous collaborer?
- Quels sont nos intentions ou nos objectifs?
- En quoi répondent-ils aux besoins des élèves?
- Sur quelles pratiques éducatives ou pédagogiques voulons-nous réfléchir?
- Quelles sont les connaissances ou les compétences que nous possédons?
- Quelles sont celles à développer pour atteindre nos objectifs?

2. La structure : le type d'organisation scolaire nécessaire, en tenant compte des encadrements légaux.

- Comment voulons-nous nous organiser?
- Comment allons-nous constituer les équipes de travail afin que chacun puisse contribuer et apprendre?
- Comment peut-on adapter la grille horaire?
- Quels seront les moments de rencontres? Leur fréquence?
- Quel est notre échéancier?
- Quel est le rôle de chacun?

3. **Le processus** : la capacité de réflexivité des membres de l'équipe-école selon la mobilisation des expertises de tous.
 - Comment voulons-nous collaborer?
 - Quelles sont les questions incontournables?
 - Comment s'assurer de l'engagement cognitif et de la qualité de la dynamique interactive de notre groupe de travail?
 - Quelles sont les pratiques pédagogiques à privilégier en classe?
 - Comment peut-on mobiliser les expertises existantes dans notre milieu : enseignant, orthopédagogue, psychologue, etc. ?
 - Quelles sont les stratégies cognitives et métacognitives à privilégier en classe?
 - Quelles sont les pratiques éducatives à privilégier en classe et au sein de l'école?
4. **Le produit** : le taux de réussite des élèves, le niveau de développement professionnel du personnel, etc.
 - Quels sont les résultats à obtenir?
 - Quels sont les domaines disciplinaires visés?
 - Quels sont les besoins de formation ou de développement professionnel du personnel pour répondre aux attentes?
 - Quelle est la manière de monitorer l'ajustement des pratiques pédagogiques (classe) ou des pratiques éducatives (école et classe)?

Selon les directions associées à la recherche, ce questionnement favorise la réflexion en nommant les particularités du milieu ainsi que la mobilisation possible des expertises existantes au sein du personnel pour y répondre (Guillemette, 2014; Sergiovanni, 2007). Les questions permettent justement de poser un regard systémique (Endrizzi et Thibert, 2012), d'abord de manière macro, l'établissement d'enseignement et ensuite, de manière micro, par rapport aux sous-systèmes, le 2^e cycle de l'établissement par exemple. À juste titre, une direction précise que « *l'on gère à deux niveaux [...] l'équipe de profs et [...] les élèves sous la responsabilité des profs.* » Cette démarche de questionnement soutient la manière d'ajuster les pratiques. McTighe et Wiggins (2013) qualifient ce type de questionnement de « *higher order of thinking* », un niveau supérieur ou méta de réflexion. Aux dires des directions ayant participé à la recherche, il s'agit « *de prendre une distance, [de] réfléchir et [de] se placer au-dessus du problème* » ou à titre d'analogie, de « *se placer au balcon* ». C'est alors que la direction sort d'une pensée linéaire, adapte ou transforme ses pratiques de gestion, à savoir « *il est important de les voir dans leur globalité [...] planifier et faire des boucles de régulation* ». Considérant cette nouvelle compréhension de la réalité, la direction est davantage en mesure d'explorer de nouvelles façons de faire et de planifier, avec les membres de l'équipe, des objectifs réalistes quant à l'identification de pratiques éducatives ou pédagogiques adaptées au contexte de l'établissement. Une direction précise toute l'importance de « *ramener les membres de l'équipe à se recentrer sur ce que nous attendons d'eux et sur ce qu'il est possible de faire* ». Dès lors, la direction peut ajuster ses pratiques de gestion éducative de manière différenciée.

Conclusion

Les résultats de la recherche démontrent la complexité de la tâche de toute direction qui se préoccupe de bien comprendre les particularités du milieu et envisage la mobilisation possible des expertises des membres du personnel qui y œuvrent afin d'améliorer la réussite éducative des élèves dans une perspective d'amélioration des pratiques (Endrizzi et Thibert, 2012). La démarche de questionnement qui émerge de la recherche guide la prise de recul et assure un leadership partagé selon une culture axée sur l'enseignement-apprentissage (Gurr et al., 2006; Hallinger, 2005; Leithwood et al., 2008; Marzano et al., 2005). Ce questionnement permet justement de recentrer les efforts de chacun sur des attentes élevées pour assurer la réussite éducative, raison d'être d'un établissement scolaire. La dimension différenciée des pratiques de gestion de toute activité éducative repose alors sur la capacité de la direction d'établissement à poser un regard stratégique sur l'hétérogénéité du milieu dans lequel elle œuvre, en tant que richesse (Perrenoud, 1997; Przesmycki, 2004) pour répondre au projet de l'établissement (Boutinet, 2005). Pour y parvenir, la démarche de questionnement devient un outil, voire une ressource indispensable pour guider l'amélioration des pratiques de gestion.

Références

- Boutinet, J.-P. (2005). *Anthropologie du projet*. Paris : Presses universitaires de France.
- Brassard, A., Cloutier, M., De Saedeleer, S., Corriveau, L., Fortin, R., Gélinas, A. et Savoie-Zajc, L. (2004). Rapport à l'activité éducative et identité professionnelle chez les directeurs d'établissement des ordres d'enseignement préscolaire et primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 487-508. <http://dx.doi.org/10.7202/012079ar>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2010). *Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010*. Repéré à <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0192.pdf>
- Duke, D. L. (2010). *Differentiating school leadership : Facing the challenges of practice*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Dupuis, P. (2004). L'administration de l'éducation : quelles compétences? *Éducation et francophonie*, 32(2), 133-157. Repéré à <http://www.acef.ca/c/revue/pdf/Ladministrationdeleducation.pdf>
- Endrizzi, L. et Thibert, R. (2012). Quels leaderships pour la réussite de tous les élèves? *Dossier de veille de l'Institut français de l'éducation*, (73). Repéré à <http://tinyurl.com/pzx2xjz>
- Gouvernement du Québec. (2014). *Loi sur l'instruction publique*. Repéré à <http://tinyurl.com/5el4p8>
- Guillemette, S. (2014). *Une gestion différenciée de l'activité éducative en milieu scolaire. Ajustement de pratique : modèle d'accompagnement collectif auprès de chefs ou de directions d'établissement scolaire*. Berlin: Presses Académiques Francophones.
- Guillemette, S. et Simon, L. (2014). Dispositifs d'un modèle d'accompagnement collectif qui guident la réflexivité chez des directions d'établissement en milieu scolaire. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 3, 13-27. <http://www.analysedepratique.org/?p=1223>
- Guillemette, S. et Savoie-Zajc, L. (2013). La recherche-action et ses rapports de coconstruction de savoirs et de formation dans une perspective de professionnalisation entre acteurs praticiens et chercheurs. *Formation et profession: revue scientifique internationale en éducation*. 20(3), 41-53. <http://formation-profession.org/pages/article/20/3/7>
- Gurr, D., Drysdale, L. et Mulford, B. (2006). Models of successful principal leadership. *School Leadership & Management*, 26(4), 371-395. <http://dx.doi.org/10.1080/13632430600886921>

- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal : A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership & Policy in Schools*, 4(3), 221-239.
<http://dx.doi.org/10.1080/15700760500244793>
- Hume, K. (2009). *Comment pratiquer la pédagogie différenciée avec de jeunes adolescents? La réussite scolaire pour tous*. Bruxelles : De Boeck.
- Langlois, L. (2002). *Le leadership en éducation : plusieurs regards, une même passion*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Le Boterf, G. (2004). *Construire les compétences individuelles et collectives, la compétence n'est plus ce qu'elle était*. Paris : Organisation.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. et Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Repéré à <http://dera.ioe.ac.uk/6967/1/download%3Fid%3D17387%26filename%3Dseven-claims-about-successful-school-leadership.pdf>
- Marzano, R. J., Waters, T. et McNulty, B. A. (2005). *A school leadership that works, from research to results*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Masciotra, D. et Medzo, F. (2009). *Développer un agir compétent : vers un curriculum pour la vie*. Bruxelles : De Boeck.
- McTighe, J. et Wiggins, G. P. (2013). *Essential questions : opening doors to student understanding*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2004). *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire, premier cycle* (n° 03-00690). Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2006). *Études pratiques de soutien et d'accompagnement des nouvelles directions d'établissement* (n° 2006-06-00010). Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/EtudePratiqueSoutienAccomp_int_f.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2008). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement, les orientations et les compétences professionnelles*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/07-00881.pdf
- OCDE. (2010). *Les clés de la réussite : Impact des connaissances et compétences à l'âge de 15 ans sur le parcours des jeunes Canadiens*. Repéré à <http://www.oecd.org/pisa/44576147.pdf>
- Pailé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Perrenoud, P. (2012). *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Pont, B., Nusche, D. et Moorman, H. (2008). *Améliorer la direction des établissements scolaires* (vol. 1 : Politiques et pratiques). Repéré à <http://www.oecd.org/fr/edu/scolaire/44374906.pdf>
- Przesmycki, H. (2004). *La pédagogie différenciée*. Paris : Hachette Éducation.
- Reason, P. et Bradbury, H. (dir.) (2006). *The Sage handbook of action research : participative inquiry and practice*. Thousand Oaks, CA : SAGE Publications.
- Rich, J. (2010). *Les nouveaux directeurs d'école, repenser l'encadrement des établissements scolaires*. Bruxelles : De Boeck.
- Robin, J.-Y., Delory-Momberger, C. et Boutinet, J.-P. (2006). *Un tournant épistémologique : des récits de vie aux entretiens carriérologiques*. Paris : L'Harmattan.
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadon (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 15-49). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Sergiovanni, T. J. (2007). *Rethinking leadership : a collection of articles* (2^e éd.). Thousand Oaks, CA : Corwin Press.

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

Zapata, A. (2004). *L'épistémologie des pratiques, pour l'unité du savoir*. Paris : L'Harmattan.

Pour citer cet article

Guillemette, S., Morin, F. et Simon, L. (2015). Une démarche de questionnement pour une gestion différenciée de l'activité éducative. *Formation et profession*, 23(3), 45-56. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.278>