

La construction d'un îlot de rationalité¹ autour du concept de différenciation pédagogique²

LUC PRUD'HOMME

Université du Québec à Trois-Rivières

ANDRÉ DOLBEC

Université du Québec en Outaouais

MONIQUE BRODEUR

Université du Québec à Montréal

ANNIE PRESSEAU

Université du Québec à Trois-Rivières

STÉPHANE MARTINEAU

Université du Québec à Trois-Rivières

Introduction

La réforme de l'éducation en cours au Québec oblige les intervenants à s'adapter à un nouveau programme et les incite à revoir leurs pratiques pédagogiques afin de répondre aux exigences de réussite chez tous les élèves. C'est dans ce contexte que le concept de différenciation est présentée comme l'une des clés favorisant le développement des compétences de l'apprenant et l'accès à un niveau de réussite plus élevé (Conseil supérieur de l'éducation, 2002; Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997; MEQ, 2003a). Loin de s'atténuer, le recours au concept semble se faire de manière de plus en

plus explicite dans les documents officiels. À titre d'exemple, le programme de formation au secondaire 1^{er} cycle (MEQ, 2003b) traite dès le premier chapitre de la différenciation en terme de pratique pédagogique pertinente au regard de ses orientations, ce que le nouveau programme de formation au primaire (MEQ, 2001) ne faisait pas de manière aussi précise. De surcroît, certaines publications ne laissent subsister aucun doute quant à son importance pour arriver à prendre ce « virage du succès » pour tous les élèves.

D'emblée, la Commission considère la différenciation comme l'une des pierres d'assise de la réussite des élèves. (Commission des programmes d'études, 2002, p. 3)

Ces constats suggèrent la nécessité d'interroger ce concept dans le contexte actuel de réforme en cours au Québec. Alors que la différenciation tend à s'imposer dans les discours comme un moyen privilégié pour contrer le phénomène de l'échec scolaire, nous avons relevé que les enseignants s'interrogent ici comme ailleurs sur la nature et la faisabilité de cette différenciation, comprise ici minimalement comme une prise en compte de la diversité qui se manifeste à l'intérieur d'un groupe d'élèves (Conover, 2001; Legrand, 1999; McGarvey, Marriott, Morgan et Abbott, 1997; Prud'homme, 2004). Dans l'optique d'entreprendre sur une base commune l'itinéraire proposé par notre article, nous pourrions dire globalement que les auteurs du champ définissent le concept principalement en terme de processus par lequel l'enseignant ajuste son enseignement pour permettre à chacun des élèves d'atteindre un but d'apprentissage. En ce sens, ainsi qu'en rendent compte Stradling et Saunders (1993), la différenciation n'est pas présentée comme une fin en soi, mais bien comme

the process of matching learning targets, tasks, activities, resources and learning support to individual learners' needs, styles and rates of learning. (Stradling et Saunders, 1993, p. 129)

[le processus par lequel on fait correspondre les buts d'apprentissage, les tâches, les activités, les ressources et le soutien offert à l'apprentissage avec les besoins, les styles et les rythmes d'apprentissage de l'élève. (traduction libre)]

Une revue des études empiriques sur le concept de différenciation pédagogique nous permet cependant de constater qu'en dépit d'un corpus de connaissances théoriques abondant sur le sujet, les enseignants « différencient » peu (Conover, 2001; Lebaume, 2002; McGarvey *et al.*, 1997). Si la différenciation semble poser un problème dans sa mise en œuvre sur le terrain, les difficultés soulevées impliquent aussi des savoirs à clarifier autant pour la communauté de pratique que pour la communauté de recherche afin de mieux cerner ce concept. Ne pas comprendre la différenciation en lien avec sa mise en œuvre dans la classe et dans l'école tend à perpétuer ou à confirmer la perception qu'il s'agit-là d'un idéal lointain auquel on ne peut uniquement qu'aspérer. Si nous sommes en présence d'une alternative pouvant réellement soutenir la réussite de tous les élèves, il apparaît crucial d'examiner le concept en lien avec la complexité de l'action en classe.

C'est dans cette perspective que nous proposons la construction d'un *îlot de rationalité* autour du concept de différenciation, soit une représentation provisoire qui poursuit l'objectif « de permettre une communication et des débats rationnels » (Fourez, 1997, p. 221) concernant ce concept qui agît comme mot d'ordre à l'intérieur des discours officiels. En ce sens, *l'îlot de rationalité* ne peut faire fi du contexte ou du projet qui fait la promotion de la différenciation, ce que nous cherchons à mettre en évidence en brossant à large traits les éléments-clés d'une problématique qui ultimement, réclame de nouvelles recherches plus compréhensives. Par la suite, nous précisons la nature du concept et proposerons des fondements théoriques qui s'appuient sur une analyse de la diversité en contexte scolaire – la diversité s'avérant un élément pivot au sein du concept de différenciation, et envers lequel les praticiens expriment actuellement un grand désarroi (Legrand, 1999).

Un défi à repenser

La question de la différenciation n'est pas issue spécifiquement du processus d'implantation des réformes actuelles en éducation au Québec. En fait, les textes fondateurs relèvent qu'il s'agit d'une préoccupation ancestrale cherchant à adapter l'enseignement aux différences individuelles pour assurer la progression de chacun (Lebaume et Coquidé, 2002; Legrand, 1986; McGarvey *et al.*, 1997). Toutefois, l'expression « pédagogie différenciée » n'est devenue

courante en France que dans les années soixante-dix, introduite par Legrand à qui plusieurs auteurs francophones attribuent sa « réinvention » (Astolfi, 1998; Gillig, 1999; Meirieu, 1987; Perrenoud, 1997a; Zakhartchouk, 2001).

À cette période, le mouvement de démocratisation de l'enseignement est en cours, cherchant à contrecarrer une problématique d'exclusion engendrée par un enseignement offert selon une destination sociale et professionnelle prédéterminée³. En tentant d'éviter que de bons élèves soient exclus de l'enseignement en raison de leur origine sociale, ce mouvement aurait en fait généralisé un même enseignement à tous les élèves, indépendamment de l'hétérogénéité de la clientèle, ce qui est rapidement associé à la croissance de l'échec scolaire (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997; Perrenoud, 1997a). C'est dans ce contexte que Legrand (1986) en arrive à la nécessité de mettre en place une différenciation de la pédagogie au sein de la classe commune.

Alors qu'à l'époque, Legrand (1986) semble associer les différences individuelles à des comportements cognitifs et des caractéristiques affectives de départ, de grandes questions sur cette diversité semblent avoir provoqué une prolifération des recherches, ce qui paradoxalement met en lumière la complexité et la grande difficulté à cerner ce phénomène. Encore aujourd'hui, il demeure difficile de parvenir à une typologie satisfaisante de ce qu'est la diversité. Nombre d'auteurs relèvent que de multiples variables s'entrecroisent, se recouvrent et semblent interdépendantes. Il est aussi souligné que la prise en compte de la diversité comporte des dangers reliés à des simplifications abusives, à des catégorisations réductrices et à l'application d'une vision statique du phénomène, ce qui peut avoir l'effet « d'enfermer » l'apprenant dans un type d'activité pour respecter ses différences (Astolfi, 1993; Corno et Snow, 1986; Curry, 1990; Ducette, Sewell et Poliner Shapiro, 1996; Meirieu, 1987; Paine, 1990).

Il y a ainsi, d'une part, une diversité complexe et difficile à cerner qui se manifeste en classe et, d'autre part, une abondance d'écrits sur le sujet réaffirmant que la multitude des besoins des élèves ne peut plus être ignorée par des pratiques uniformes (Ducette *et al.*, 1996; Gardner, 1996). C'est sans contredit à partir de ce dernier constat que la différenciation pédagogique demeure une réponse plausible pour prendre en compte cette diversité.

C'est donc dans un contexte de guerre à l'exclusion et à l'échec scolaires, de réformes en éducation visant de hauts standards pour tous les élèves, de projections démographiques mettant en évidence la croissance de la diversité et d'une information de plus en plus abondante sur ses multiples variables, que la différenciation devient un sujet de première importance dans les publications de recherche (Brimijoin, 2002; McGarvey *et al.*, 1997; Perrenoud, 1997a; Simpson et Ure, 1994; Stradling et Saunders, 1993; Tomlinson et Demirsky, 2000).

Paradoxalement, son importance dans les discours s'accompagne d'une grande timidité dans sa mise en œuvre sur le terrain (Lebaume, 2002; McGarvey *et al.*, 1997; Simpson et Ure, 1994). Cette difficulté à articuler la différenciation en classe est attribuée à de nombreux facteurs. D'une part, la pluralité des perspectives théoriques sur le concept est évoquée pour expliquer ce problème. Outre l'exploitation de plusieurs termes associés à de très fines nuances⁴, il semble que certains protectionnismes culturels auraient nui aux filiations pouvant clarifier le concept. Les travaux de Bloom (1979), les contributions de la psychologie différentielle, de la psychologie génétique et des sciences cognitives, les apports du mouvement de *l'éducation nouvelle* et de la pédagogie de soutien ainsi que de multiples tentatives d'innovations pédagogiques⁵ auraient eu avantage à se nourrir les uns les autres pour guider une véritable mise en œuvre dans la classe (Gillig, 1999; Weston, 1992; Zakhartchouk, 2001). D'autre part, les écrits théoriques plus récents s'éloignent des divergences de départ pour présenter une vision plus englobante qui n'agit toujours pas sur ce « grand flou » (Zakhartchouk, 2001, p. 32) qui règne autour du concept. Selon les auteurs, la différenciation doit faire appel à une perspective systémique et doit s'inscrire dans un paradigme socioconstructiviste de l'apprentissage (Perrenoud, 1997a; Tomlinson, 1999). Elle implique la notion de parcours d'apprentissages qui se vivent à l'intérieur de situations porteuses de sens et adaptées au niveau de l'élève, ce qui interpelle des méthodes flexibles par opposition à des méthodes rigides (Astolfi, 1998). Elle nécessite des pratiques axées sur le transfert et la métacognition tout en accordant une grande importance à la régulation des situations (Allal, 1988; Grangeat, 1999). Et, pour compléter cette vision plus contemporaine du concept, il semble que la différenciation comporte aussi des liens à établir avec la pratique d'idéaux démocratiques pour soutenir l'éveil à toutes les formes d'inégalités et à la nécessité de l'hétérogénéité pour constituer l'équilibre d'une communauté (Astolfi,

1998; Corno et Snow, 1986; Perrenoud, 1997b). Ces conclusions nous apparaissent ambitieuses et difficiles à mettre en œuvre sur le terrain. Les divergences théoriques qui ont marqué l'évolution des savoirs sur la différenciation semblent laisser place actuellement à une convergence qui ne fait aucun compromis⁶ et qui maintient le caractère éminemment complexe de sa mise en œuvre.

En effet, indépendamment des difficultés concernant sa conceptualisation, la différenciation exige une certaine rigueur, un sens de l'organisation et une flexibilité pour recourir à un ensemble de situations et de techniques complexes permettant de comprendre et de gérer les multiples différences des élèves (Astolfi, 1998; Simpson et Ure, 1994; Weston, 1992). Comparativement à une approche plus traditionnelle, elle implique beaucoup plus de temps de préparation et de connaissances pédagogiques (McGarvey *et al.*, 1997), ce que les formations initiales et continues semblent toujours négliger (Melnick et Zeichner, 1998). À titre d'exemple, il est relevé que la majorité des enseignants n'ont reçu que très peu de formation sur la diversité et que les rares cours qui se penchent sur cette question le font de manière décontextualisée, s'attardant aux traits des élèves et négligeant les méthodes d'enseignement qui pourraient soutenir la prise en compte de cette diversité (Lesar, Benner, Habel et Coleman, 1997; Tomlinson, Callahan, Tomchin, Eiss, Imbeau et Landrum, 1997).

C'est à partir de ces difficultés qu'une professionnalisation interactive est envisagée pour articuler une mise en œuvre effective de la différenciation (Perrenoud, 2002). En réunissant les enseignants en équipe, l'hétérogénéité ainsi composée devient un contexte prometteur pour réussir à répondre aux besoins hétérogènes des élèves, offrant simultanément les conditions d'analyse et de souplesse apparemment nécessaires à la compréhension et à la prise en compte de la diversité (McGarvey *et al.*, 1997; Stradling et Saunders, 1993; Weston, 1992).

Il y a incontestablement une convergence des écrits sur la proposition d'une collaboration entre praticiens pour chercher à pallier, d'une part, les lacunes de la formation des acteurs scolaires pour prendre en compte la diversité et, d'autre part, les limites rencontrées par un intervenant isolé face à l'hétérogénéité composée par un groupe d'élèves. Cette visée de collaboration se complexifie lorsque les écrits théoriques suggèrent qu'un nouveau rapprochement entre la recherche et la pratique est essentiel pour réagir à la fois à la

complexité de la problématique de la différenciation et redéfinir le concept en tenant compte du contexte où il est appelé à s'exercer.

The findings of the present study suggest that a clearer definition of the concept of differentiation is needed which is grounded in realistic action [...]. (McGarvey *et al.*, 1997, p. 362)
[Les résultats de cette recherche suggèrent la nécessité de redéfinir plus clairement le concept de différenciation, qui doit s'ancrer dans la réalité [de la classe] [...]. (Traduction libre)]

La présence du chercheur semble devoir soutenir la construction de savoirs plus contextuels sur des expériences professionnelles de différenciation, qui demeurent peu documentées à l'heure actuelle (Gillig, 1999 ; Lebaume et Coquidé, 2002; Sensevy, Turco, Stallaerts et Le Tiec, 2002; Tomlinson et Demirsky, 2000).

La problématique de la différenciation pédagogique incite à repenser le défi de sa mise en œuvre en ayant recours à de nouvelles approches de recherche, plus compréhensives, pour aborder les réalités de la classe dans toute leurs complexités. Il pourrait s'agir, selon les propos d'Anadón (2000), de chercher à comprendre ce concept à l'aide

d'approches capables de prendre en compte l'interaction chercheurs-acteurs, la dialectique théorie-pratique, la subjectivité de l'un et de l'autre de même que le contexte dans la compréhension de l'enseignant en tant qu'acteur social. (Anadón, 2000, p. 28)

La construction d'un univers interprétatif de la différenciation

Dans la mesure où la différenciation interpelle une interinfluence entre les sensibilités pratiques et théoriques, un inventaire des *référents interprétatifs initiaux* devient essentiel pour aborder le problème *avec* les praticiens. D'un point de vue herméneutique, cet exercice de conscientisation nous semble incontournable, d'une part, pour éviter que le chercheur « reste prisonnier de ses schémas mentaux inconscients » (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 17) et, d'autre part, pour aiguïser sa sensibilité dans son observation du réel. D'un point de vue pratique, la rencontre des deux sensibilités doit aussi pouvoir se traduire, à la demande des praticiens, par le partage de perspectives

théoriques pouvant soutenir la construction de sens pour l'action en classe.

Ainsi, nous avons d'abord consulté les ouvrages généraux de référence qui nous ont permis de relier l'apparition du terme « différenciation » en éducation d'abord aux travaux de Legrand (1986, 1995), à la suite desquels se sont inscrits ceux de Meirieu (1985, 1987), du Groupe français d'éducation nouvelle (1977, 1996) et de Perrenoud (1994, 1997). Les monographies de Perraudon (1997) et de Gillig (1999), ainsi que des écrits d'Astolfi (1993, 1998) ont complété ces premières références pour saisir l'itinéraire des pédagogies différenciées dans les pays européens francophones. Des recherches documentaires dans les banques de données spécialisées ont ensuite permis de retracer des travaux plus récents, nécessaires à la constitution de notre corpus d'analyse. Par ailleurs, le terme différenciation a été retrouvé dans les écrits anglophones sous les appellations « differentiation », « differentiated classroom », « curriculum differentiation » et « differentiated instructional design », une terminologie affiliée au champ de l'adaptation de l'enseignement (« adaptive education », « adaptive teaching », « setting », « streaming », « ability grouping », « within-class grouping », « mixed-ability grouping », « inclusive education ») et aux différences individuelles et culturelles des élèves (« diversity in education », « individual differences », « cultural diversity », « aptitude », « inaptitude »). Des méta-analyses portant sur la prise en compte de la diversité à l'école et sur l'adaptation de l'enseignement aux différences individuelles nous ont permis de retracer l'évolution du « adaptive teaching », centré principalement sur les élèves en difficulté ou handicapés, vers le concept de différenciation en terme de pratique s'adressant à tous les élèves d'une classe pour favoriser l'apprentissage⁷. Les travaux de Weston (1992) et de Stradling et Saunders (1993) en Angleterre, de McGarvey *et al.* (1997) en Irlande du Nord, de Simpson et Ure (1994) en Écosse et de Tomlinson (1999) aux États-Unis témoignent de cette évolution. Des recherches plus spécialisées ont enfin enrichi le corpus d'analyse, créant ainsi un matériel nous incitant à produire et à soumettre, par le biais de cet article, un *îlot de rationalité* autour du concept de la différenciation pédagogique. En effet, au terme de cette première exploration, nous constatons que les théoriciens du champ ne font toujours pas consensus sur sa nature. Nous avons retracé dans les écrits que la différenciation est parfois et à la fois un outil, une attitude ou un effet-

maître, une approche, un système de croyances ou une philosophie, une stratégie d'adaptation du curriculum, une stratégie organisationnelle, un processus de changement de pratique ou un modèle de gestion de classe (Astolfi, 1998 ; Bressoux, 2002; Brimijoin, 2002; Conover, 2001; Surchaut, 2002; Tieso, 2000; Tomlinson, 1999; Zakhartchouk, 2001). Il pourrait aussi s'agir d'une modalité ou d'une pratique d'évaluation formative, de par la prégnance des associations que certains auteurs effectuent avec les processus de régulation (Allal, 1988; Perrenoud, 1997a). Les propos de Weston (1992), toujours actuels, illustrent particulièrement bien cette nécessité de procéder dans un premier temps à une construction théorique cherchant à mettre en relation les finalités, les fondements et une définition de la différenciation pour favoriser les débats et les discussions autour de ce concept aussi polysémique.

The real problem goes beyond the clumsiness of the word and the difficulty of pinning down a definition. The problem is that if the inquirer asks a range of education professionals « Just what do you mean by differentiation? », « What are the practical implications? », he or she could receive conflicting definitions, each carrying with it a train of educational beliefs and practices. (Weston, 1992, p. 6)

[Le vrai problème dépasse la lourdeur du terme et la difficulté à trouver une définition. Le problème est que si le chercheur demande à plusieurs professionnels de l'éducation « Qu'entendez-vous au juste par différenciation? », « Quelles sont les implications pour sa mise en œuvre? », il ou elle peut recevoir des définitions incompatibles, chacune d'entre elles impliquant un cortège de croyances et de pratiques éducatives. (Traduction libre)]

Dans ce qui suit, nous relatons donc la construction de cette affirmation provisoire, qui se veut une proposition de sens cherchant à se mettre « au service d'une meilleure compréhension du monde, et non l'inverse » (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 45). Cette construction implique évidemment une relecture de la genèse du concept de différenciation que nous avons choisi de faire à la lumière d'une analyse du phénomène de la diversité en contexte scolaire. Une compréhension de ce phénomène est sans contredit, nous disent Rumelhard (2002) et Weston (1992), la prémisse à partir de laquelle la différenciation doit chercher à se conceptualiser.

Une discussion sur le phénomène de la diversité en éducation

D'emblée, les écrits suggèrent qu'un groupe d'élèves présente toujours des différences individuelles au regard des habiletés, des aptitudes, des styles cognitifs, des stratégies d'apprentissage, des types d'intelligence, des intérêts, de la motivation, des codes culturels et des expériences antérieures (Corno et Snow, 1986; Chevrier, Fortin, Leblanc et Théberge, 2000; Ducette *et al.*, 1996; Dunn, Beaudry et Klavas, 1989; Gardner, 1996; Grant et Secada, 1990; Lesar *et al.*, 1997; Zakhartchouk, 2001). En somme, lorsque la diversité est abordée en éducation, elle se réfère aux différents modes d'accès à l'apprentissage – ou au rapport au savoir (Charlot, 1997) – que privilégient les élèves dans un groupe. Elle est reliée aux besoins, aux préférences, aux difficultés, aux styles et aux rythmes d'apprentissage que manifestent les élèves en fonction de caractéristiques qui peuvent être reconnues comme biologiques, psychologiques ou socioculturelles.

Des propositions théoriques ont été relevées dans lesquelles les auteurs cherchent à regrouper la multitude des variables dans un nombre limité de catégories (Corno et Snow, 1986; Meirieu, 1987; Tomlinson, 1999). Cependant, ces propositions demeurent des modèles qui réunissent des variables ayant des assises théoriques, des propositions et des regards différents sur les problématiques éducatives, nécessitant toujours d'être documentées par la recherche en terme d'articulation plus systémique (Ducette *et al.*, 1996; Tomlinson et Demirsky, 2000). Ducette *et al.* (1996), tout en proposant l'un de ces modèles inclusifs, redéfinissent la diversité selon ces termes :

We define diversity as encompassing the domain of human characteristics that affect an individual's capacity to learn from, respond to, or interact in a school environment. (Ducette *et al.*, 1996, p. 324)

Nous définissons la diversité comme un ensemble de caractéristiques humaines qui affectent la capacité d'apprendre, de répondre ou d'interagir d'un individu dans un environnement scolaire. (traduction libre)]

Cette définition, malgré qu'elle soit intéressante de par l'apport du caractère « situé » de la diversité, nous apparaît toujours fragile face aux dangers d'une vision statique de ces caractéristiques. En effet,

les recherches empiriques de Paine (1990) relèvent que les étudiants en formation des maîtres associent le phénomène de diversité à une conception statique des individus, sans jamais se référer à la dynamique dans laquelle elle se crée, s'exprime et évolue, ce qu'elle (1990) attribue à une orientation individuelle et conservatrice inquiétante du phénomène pour des professionnels qui devront composer avec cette diversité au quotidien. Elle conclut ses travaux par la nécessité d'associer le phénomène au contexte qui préside à son analyse. Ainsi, en imbriquant la reconnaissance de la diversité en éducation à son potentiel d'implication sur l'enseignement et l'apprentissage en contexte, l'aspect dynamique du phénomène devient plus tangible, du fait qu'il soit lié immédiatement à différentes possibilités d'action et d'intervention, ainsi qu'à leurs effets. Cette conclusion se confirme dans certaines recherches empiriques où des améliorations au niveau des attitudes et des habiletés face à la diversité ont été constatées chez les étudiants maîtres ayant étudié le phénomène par le biais d'expériences se déroulant directement sur le terrain (Allen, 2000; Rothenberg, McDermott et Gormley, 1999). Dans le même sens, d'autres chercheurs se réfèrent aux différences intraindividuelles qui s'observent d'une situation à l'autre ou d'un moment à un autre chez un même individu pour justifier que le champ des différences individuelles interpelle une vision plus dynamique sur le phénomène (Chevrier *et al.*, 2000; Rieben, 2000; Snow et Swanson, 1992).

Il semble donc que la diversité pourra devenir heuristique en éducation si nous réussissons à réagir, d'une part aux études ayant trop longtemps été dominées par une perspective mécaniste et déterministe et d'autre part, au manque flagrant de recherches empiriques dans le domaine des différences individuelles qualitatives (Chevrier *et al.*, 2000; Rieben, 2000). La compréhension de la diversité semble devoir être associée à ses manifestations au regard de l'apprentissage et de l'enseignement en contexte et, par ricochet, à cette volonté de repenser le phénomène dans l'optique de réagir à la prégnance des pratiques d'enseignement uniformes.

The recognition of diversity requires that "education as usual" will no longer work. There is almost universal agreement that all aspects of diversity requires change in the usual way of instructing students. (Ducette *et al.*, 1996, pp. 367-368)

[La reconnaissance de la diversité implique que l'éducation tel que nous l'avons toujours connue ne pourra plus fonctionner. Il y a presque un

consensus universel sur le fait que tous les aspects de la diversité requièrent des changements au niveau de la façon habituelle d'instruire les élèves. (Traduction libre)]

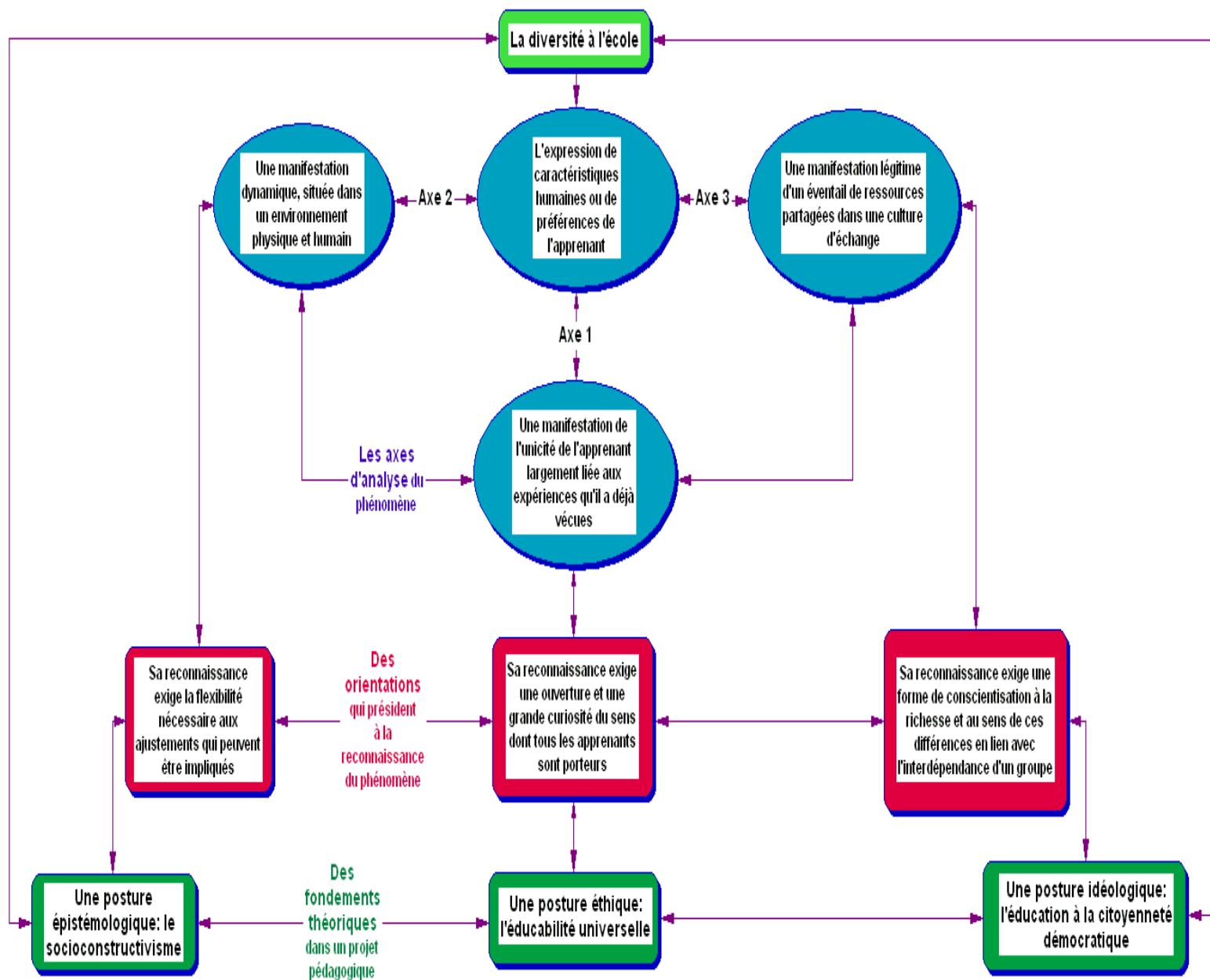
Il ressort enfin, tel que relevé dans les écrits sur la différenciation, qu'une école qui s'intéresse aux différences individuelles des élèves ou à la diversité, doit aussi s'inscrire dans une perspective où les idéaux démocratiques sont pratiqués (Corno et Snow, 1986; Ducette *et al.*, 1996; Sensevy *et al.*, 2002). La prise en compte de la diversité semble devoir s'associer à une mise en valeur des différences, où les manifestations de la diversité sont « collectivement vécues comme constitutives de l'équilibre du groupe en question car l'uniformité n'y serait guère appréciée » (Astolfi, 1998, p. 2). Il semble qu'une réflexion sur le phénomène de la diversité ne puisse s'exercer sans la situer dans le contexte d'un questionnement sur ses fondements axiologiques et idéologiques (Lebaume et Coquidé, 2002; Rumelhard, 2002).

Notre définition de la diversité

Nous retenons au terme de cette exploration que la diversité, traitée dans le champ de l'éducation, pourrait se définir comme *l'expression de caractéristiques humaines, de schèmes incorporés⁸ ou de préférences faisant référence aux expériences déjà vécues de l'apprenant, interpellées alors qu'il aborde les situations nouvelles qui lui sont proposées*. Si la reconnaissance de cette diversité s'effectue dans une perspective de réussite et de justice sociale dont le projet de différenciation est porteur, la diversité qui se manifeste en classe doit être perçue comme l'expression légitime d'un goût, d'un besoin, d'une difficulté, d'un intérêt, d'un choix ou d'une façon de faire pour atteindre un but d'apprentissage. Dans une perspective pédagogique, la reconnaissance du phénomène doit s'accompagner d'une ouverture à différents chemins de l'apprentissage; dans le cas contraire, la diversité devient une source de problèmes puisque les apprenants, avec leurs nombreuses différences individuelles, n'abordent pas nécessairement tous les apprentissages de manière unique ou fidèle aux anticipations de l'enseignant. Ainsi, pour présider à la reconnaissance du phénomène, il nous semble impératif de clarifier la conception de l'être humain (1), laquelle renvoie à une posture éthique, la conception de l'apprentissage (2), qui se réfère à une posture épistémologique, et

celle de la société (3), qui implique une posture idéologique. La figure I met en lien de façon topologique les différents éléments dont il nous semble pertinent, voire essentiel, de prendre en compte pour que cette diversité s'inscrive en terme de ressources pour contrer le phénomène de l'échec scolaire.

Figure I : La diversité des élèves en contexte scolaire



La figure I est structurée en trois niveaux. Au premier niveau, nous relevons que notre définition de la diversité s'analyse et se comprend en fonction de trois axes. De ces axes d'analyse découlent des orientations précises qui président à la reconnaissance du phénomène (deuxième niveau), lesquelles s'inscrivent à leur tour dans des fondements théoriques (troisième niveau) qui clarifient les valeurs et les conceptions qui sous-tendent le projet pédagogique d'une prise en compte de cette diversité.

Axe 1. Dans un premier temps, les caractéristiques humaines ou les préférences exprimées par l'apprenant doivent se comprendre comme une manifestation de l'unicité de chaque individu (Axe 1), une unicité largement liée aux expériences qu'il a déjà vécues. Dit autrement, elles sont l'expression de ce que l'apprenant comprend de la situation dans laquelle il se trouve à partir des expériences qu'il a vécues à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école. La reconnaissance de ces manifestations de la diversité exige une ouverture et une grande curiosité de tous les acteurs face aux différences de l'autre, ce qui implique nécessairement une décentration au regard de ses propres caractéristiques ou préférences personnelles. En ce sens, il nous semble impératif de reconnaître que tous les apprenants sont porteurs de sens (Jalil Akkari et Gohard-Radenkovic, 2002), ce qui se réclame d'une posture éthique dans un projet pédagogique qui fait le choix de croire aux potentialités de réussite de chacun des élèves, de croire en l'éducabilité universelle.

Axe 2. Dans un deuxième temps, en accordant toute son importance à la situation dans laquelle elle se manifeste, notre définition cherche à rendre compte du caractère dynamique et contextuel de la diversité (Axe 2). Dans une telle perspective, la diversité est comprise comme un phénomène qui s'exprime et qui se crée dans la rencontre de l'élève et d'une situation dans un environnement physique et humain situé. Cette expression n'est pas figée et peut se modifier au moment où certains changements sont consentis à ladite situation – à condition évidemment que ces expressions et ces ajustements soient perçus par les acteurs comme des façons légitimes et originales d'aborder la réalité, car la reconnaissance du phénomène perd tout son sens si elle n'est pas associée à la flexibilité et à la souplesse nécessaires pour apporter des ajustements que peuvent réclamer l'expression de cette diversité en classe. Aux différences interindividuelles qui s'observent dans un groupe, il y a donc aussi les différences intraindividuelles qui s'expriment d'un moment à l'autre, ou d'un contexte à l'autre. Ces différences, qui se manifestent ou encore qui se construisent en

relation avec la situation vécue telle que les apprenants la perçoivent, s'inscrivent définitivement dans un cadre théorique général qui reconnaît ou qui insiste sur l'activité d'interprétation et de construction des acteurs en situation. C'est dans ce sens que nous croyons que notre définition de la diversité se réclame du constructivisme épistémologique « qui met l'accent sur le rôle des représentations en fonction desquelles nous interprétons les données de l'expérience » (Legendre, 2004, p. 71). Plus précisément, nous pourrions dire que notre définition de la diversité se réclame d'une posture épistémologique socioconstructiviste, ce qui nous permet d'insister sur le rôle central des interactions sociales, ou de l'environnement humain, dans la compréhension de cette expression des caractéristiques humaines ou des préférences de l'apprenant.

Axe 3. Enfin, dans un troisième temps, le phénomène de la diversité qui se définit dans un projet pédagogique de réussite et de justice sociale interpelle une culture d'échange et d'interdépendance qui assure la légitimité à son expression (Axe 3). C'est à ce prix que la diversité pourra librement s'exprimer et, de surcroît, enrichir l'éventail des possibilités ou des ressources vers l'atteinte d'un but. De *l'indifférence aux différences*, expression de Bourdieu (1966) maintenant consacrée, une reconnaissance des manifestations de la diversité doit se faire au bénéfice de tous les acteurs de la classe, dans le but ultime de « faire accéder tous les élèves aux mêmes niveaux de compétences et en leur offrant les mêmes possibilités de progression scolaire » (Jalil Akkari et Gohard-Radenkovic, 2002, p. 155). En ce sens, cette reconnaissance exige une certaine forme de conscientisation et d'analyse du phénomène pour mieux comprendre sa valeur et sa richesse au sein d'un groupe. La diversité doit se reconnaître en lien avec cette nécessité de l'hétérogénéité pour constituer l'équilibre d'une communauté. Ainsi définie et reconnue, elle s'associe à une posture idéologique ou politique qui relève, à notre avis, d'un projet d'éducation à la citoyenneté démocratique.

Notre définition de la diversité et les orientations qui président à sa reconnaissance en contexte scolaire semblent donc devoir être associées à des fondements explicites sur les plans éthique, épistémologique et idéologique pour réellement s'inscrire dans une perspective de lutte à l'échec scolaire et de réussite pour tous les élèves. Il s'agit, rappelons-le, de la finalité que poursuit le projet de différenciation pédagogique actuellement valorisé.

Une discussion sur la genèse du concept de la différenciation

D'emblée, rappelons que notre recension des écrits nous a permis de constater que la différenciation a été associée, au cours de son évolution, à une adaptation de l'enseignement selon un certain déterminisme sociologique ainsi qu'à différentes mesures d'adaptation de la structure conçues pour répondre aux besoins des élèves en échec, tel le redoublement, les classes spéciales et le soutien pédagogique. Ces associations nous apparaissent fortement liées à une recherche d'homogénéisation et d'individualisation de l'enseignement, insufflée possiblement par les travaux de Legrand (1995) qui traitent des différenciations pédagogiques en terme de mise en œuvre effective d'une pédagogie de maîtrise, tel que conceptualisée par Bloom (1979).

Tout en entrant en contradiction avec la posture idéologique que nous avons relevée comme essentielle à la reconnaissance de la diversité, ces mesures de différenciation témoignent d'une approche centrée sur le diagnostic préalable et sur les pré-requis, ce que Perrenoud (1997a) présente comme les *maladies infantiles* de la différenciation. Nous considérons que la publication d'un ouvrage collectif sous la direction de Huberman (1988) a été le point de départ d'une tentative de clarification entre des options reflétant des postures épistémologiques opposées, mais qui n'en sont pas moins porteuses des fondements d'une vision plus actuelle de la pédagogie différenciée. C'est d'abord en évoquant la centration sur les comportements cognitifs de départ de Bloom tout autant que l'unidimensionalité du développement cognitif postulé par Piaget que Reuben (1988) émet l'hypothèse que le champ de l'éducation a sous-estimé l'ampleur et la complexité de cette diversité qui caractérise les individus. Elle relève les limites d'une perspective trop séquentielle et mécaniste des différences, ce qui laisse croire que seules des différences de vitesse peuvent se manifester. Pour réagir à cette trop grande linéarité de la séquence proposée par Bloom, Allal (1988) suggère un *élargissement* de la formule qui saurait permettre des modalités de remédiation plus diversifiées et fonctionnelles. À partir d'un cadre de référence constructiviste, elle démontre à l'aide de données empiriques que différents processus de régulation permettent une plus grande différenciation pédagogique d'une part et pallient à

l'intervention souvent trop tardive d'un dispositif de remédiation apparenté au préceptorat d'autre part.

Ces idées seront largement reprises par Perrenoud (1997a) dans un ouvrage qui soulève à notre avis l'urgence d'une rupture avec les travaux de Bloom pour passer *des intentions à l'action*. Sans renoncer à tout aiguillage des apprenants vers des situations appartenant à leur zone proximale de développement, il suggère que la différenciation prenne la forme d'une régulation à l'intérieur d'une situation. Il en conclut que « différencier, c'est proposer à chaque élève, aussi souvent que possible, une situation d'apprentissage et des tâches optimales pour lui, en le mobilisant dans sa zone de proche développement » (Perrenoud, 2002, p. 40), une définition qui, comme celle de Meirieu (1996)⁹, demeure relativement floue quant à la diversité impliquée lorsqu'on traite de différenciation. Perrenoud (1997a) relève enfin que sa conceptualisation exige une nouvelle organisation du temps scolaire et la mise en place d'activités intimement liées aux méthodes actives, aux démarches en projet et à la résolution de situations-problèmes, des approches qui permettent, dit-il, de soutenir le transfert des apprentissages.

Ces conclusions ne sont pas étrangères à celles de Corno et Snow (1986) qui précisent que l'intention d'adapter l'enseignement doit être accompagnée d'une conception de l'éducation où le but ultime consiste à développer des aptitudes liées à la métacognition et au transfert. Ces auteurs définissent l'adaptation de l'enseignement en mettant en évidence le rôle crucial de la médiation, définie comme un continuum permettant de répondre aux besoins différents des apprenants, avec l'enseignement explicite et l'entraînement aux stratégies cognitives à l'une des extrémités et les approches par découverte à l'autre pôle. Ils démontrent aussi l'utilité de l'apprentissage coopératif pour contourner certaines inaptitudes ou encore pour augmenter la quantité de médiation, une option qui sera reprise et précisée en définissant entre autres le tutorat et les groupes d'apprentissage comme des éléments centraux d'une pratique d'adaptation de l'enseignement.

[...] the tutor not only helps the child complete the task at hand but also gradually promotes the additional skill and strategy development that will enable the child to accomplish similar tasks alone. (Snow et Swanson, 1992, p. 615).

[[...] le tuteur n'aide pas seulement l'élève à compléter la tâche, mais encourage aussi graduellement le développement nécessaire des

habiletés et des stratégies qui permettront à l'élève d'accomplir des tâches similaires de manière autonome. (Traduction libre)]

En partant de la prémisse que l'apprentissage est initié par les interactions sociales dans un processus d'internalisation (Vygotsky, 1978), Snow et Swanson (1992) exposent dans le détail les vertus du processus d'étayage. L'accompagnement par les pairs ou celui d'un tuteur facilite les ajustements en cours de situation, permettant dans un même souffle que les exigences d'une tâche évoluent en interaction avec cette zone proximale de développement, elle aussi en mouvement.

Tomlinson (1999) a développé un modèle de différenciation qu'elle inscrit elle aussi dans une perspective constructiviste de l'apprentissage. Elle définit le concept comme «une manière organisée, souple et dynamique d'ajuster l'enseignement et l'apprentissage de manière à atteindre les enfants à leur niveau et à leur permettre, en tant qu'apprenant, de progresser au maximum.» (Tomlinson, 2004, p. 21). À ce jour, la mise en œuvre de ce modèle plus systémique demande toujours des précisions quant à son articulation réelle et possible en classe, un constat qui ressort des recherches empiriques effectuées à partir du modèle (Conover, 2001; Fleming et Baker, 2002). Notre analyse laisse subsister un certain questionnement sur le caractère contextuel et dynamique de la diversité inhérent à une perspective constructiviste du phénomène. Alors que le modèle présente de multiples exemples d'actions pour réagir aux différences interindividuelles, il nous apparaît moins explicite au regard des différences intraindividuelles. Enfin, il nous semble que la posture idéologique inhérente à la reconnaissance de la diversité soit insuffisamment explorée, une conclusion à laquelle Brimijoin (2002) semble souscrire lorsqu'au terme d'une recherche doctorale, s'appuyant sur les travaux de Tomlinson, elle suggère que des recherches ultérieures doivent s'attarder à définir plus clairement les relations entre la différenciation et la construction d'une communauté d'apprentissage. Comme Brimijoin (2002) paraît le pressentir, nous croyons que la différenciation doit intégrer de manière beaucoup plus explicite une perspective de valorisation au regard des différences, cherchant ainsi à soutenir l'intérêt des élèves les uns envers les autres pour favoriser le développement d'un sens de responsabilité mutuelle entre eux. Comme l'école a longtemps valorisé certaines façons de faire alors que d'autres sont davantage perçues

comme des manifestations de difficultés (Gardner, 1996), cette posture évite que la reconnaissance de la diversité se traduise en un nouveau modèle de hiérarchisation des élèves (Astolfi, 1998; Perrenoud, 1997b). En dehors d'une perspective d'équité et d'équilibre essentiels à la cohésion sociale, la différenciation pourrait retomber dans le piège d'une pédagogie à deux ou plusieurs vitesses. C'est dans ce sens que la diversité doit devenir un objet d'apprentissage en soi, permettant à la fois d'élever la conscience des élèves au regard de la richesse des différences, tout en permettant simultanément d'accroître la flexibilité cognitive inhérente à l'activité métacognitive impliquée (Grangeat, 1999).

En fonction de notre définition de la diversité, nous croyons que la différenciation suggère à la fois une ouverture à la mobilisation par l'enseignant et par l'élève d'une variété de stratégies et implicitement, une décentration au regard de ses préférences personnelles pour les confronter et s'enrichir des différentes façons de faire qui se manifestent dans une situation. En précisant que la différenciation « évoque une attitude pour mieux gérer de façon calculée un ensemble de ressources » (Astolfi, 1998, p. 2), Astolfi vient soutenir cette nécessité de redéfinir la différenciation¹⁰ en ayant recours à une conceptualisation qui intègre à la fois l'action et la pensée de l'enseignant. Comme l'enseignement n'est pas entièrement préétabli (Bressoux, 2002) et que la diversité implique l'expression de manifestations en cours de situation, la différenciation concerne aussi et fortement les décisions et les approximations produites dans l'action et les interactions qui surviennent en classe. L'enseignant fait des choix qui sont certainement liés à un système de valeurs, de croyances et de préférences au regard de sa mission d'éducation. En ce sens, la différenciation, nous disent Jalil Akkari et Gohard-Radenkovic (2002), doit se rattacher « au préalable de toute action éducative (éducabilité universelle), au processus d'apprentissage (besoins et motivations de l'enfant) et aussi aux résultats (trajectoires scolaires). » (p. 155)

Notre définition de départ

À la lumière de ces considérations, de la complexité et des enjeux que comporte la reconnaissance de la diversité des élèves et des travaux de recherche sur le concept de pratique d'enseignement (Altet, 2002), il nous apparaît porteur de concevoir la différenciation en terme de

modèle collaboratif de pratique enseignante centrée sur la diversité. En admettant que la différenciation est évoquée actuellement dans la perspective de contrecarrer une indifférence à l'hétérogénéité des élèves qui se manifeste par l'omniprésence des pratiques d'enseignement uniformes, il nous apparaît essentiel de situer le phénomène de la diversité au cœur d'une pratique professionnelle qui souhaite favoriser la réussite de tous les élèves dans une perspective de justice sociale. L'enseignant qui fait ce choix adopte par le fait même une pratique centrée sur l'élève où l'ouverture aux besoins diversifiés des apprenants devient un objet de préoccupation constant et explicite dans la planification des activités professionnelles, liées de près ou de loin à l'enseignement/apprentissage en classe. En lien avec les travaux de Vygotsky (1978), nous croyons que c'est en s'inscrivant avec d'autres dans une démarche d'exploration, de recherche et d'analyse de la diversité que l'enseignant peut faire de ce phénomène un objet central de sa pratique. Pour mieux reconnaître et comprendre la diversité qui se manifeste en classe, l'enseignant aurait avantage à entreprendre explicitement un processus de décentration au regard de ses propres caractéristiques ou préférences personnelles, processus qui peut être facilité par les interactions avec des collègues qui partagent le même objectif.

Cette diversité telle que nous l'avons définie à la figure I interpelle, rappelons-le, des valeurs, des croyances et des attitudes associées à des fondements éthique, épistémologique et idéologique bien définis. Ces fondements nécessaires à la reconnaissance du phénomène ne sont pas différents de ceux qui doivent soutenir l'articulation de la différenciation pédagogique. Cependant, ils se précisent en orientant les prises de décision des enseignants et des élèves réunis pour concevoir, organiser et réaliser l'ensemble des actions et des interactions dans l'environnement scolaire. En ce sens, nous croyons que la différenciation comprend l'ensemble des façons de faire de l'enseignant dans « ce processus interactif situé » (Altet, 2002, p. 86) qu'est l'enseignement, ainsi qu'une dimension cognitive qui se réfère aux choix, aux règles, aux prises de décision, aux valeurs et aux idéologies qui interagissent constamment dans toutes les sphères et à toutes les étapes de son travail.

En situant donc la diversité au cœur de la différenciation pédagogique, ce modèle de pratique enseignante incite à la collaboration professionnelle pour mieux comprendre et pour élargir la *palette des possibles* pédagogiques. Il s'agit d'un modèle qui fait le

pari de soutenir tous les élèves dans l'actualisation de leurs potentialités, dans le dépassement des limites toujours reliées à un contexte et associées aux expériences antérieures et dans la construction d'une citoyenneté démocratique responsable. Ces postures éthique, épistémologique et idéologique doivent donc de nouveau faire l'objet d'une réflexion chez les acteurs qui souhaitent s'inscrire dans ce modèle de pratique enseignante.

Une posture éthique de la différenciation pédagogique

La différenciation suppose une croyance profonde selon laquelle tous les élèves peuvent progresser et réussir, ce que Meirieu (1996) définit comme le *postulat d'éducabilité*.

Rien ne garantit jamais au pédagogue qu'il a épuisé toutes les ressources méthodologiques, rien ne l'assure qu'il ne reste pas un moyen encore inexploré, qui pourrait réussir là où, jusqu'ici tout a échoué. (Meirieu, 1996, p. 142)

Ce postulat se présente comme une condition essentielle sur le plan de l'attitude pédagogique pour inscrire sa pratique en terme de différenciation. Sans nier les obstacles de la réalité de la classe, il propose une thèse *juste* dans sa fonction pratique, car il incite à rechercher *avec d'autres* des moyens inexplorés pour apprendre. Ainsi, l'articulation de ce postulat ne peut se dissocier d'une clarification du cadre de référence avec lequel le praticien pense l'apprentissage et les savoirs pour assurer une certaine cohérence de ses interventions (Pratt, 1998).

Une posture épistémologique de la différenciation pédagogique

Une pratique enseignante centrée sur la diversité s'imprègne à notre avis des postulats et des croyances qui soutiennent la compréhension dudit phénomène. Ainsi, en reconnaissant le caractère dynamique de la diversité qui s'appréhende par une activité d'interprétation et de construction des acteurs en situation, il nous apparaît essentiel, voire incontournable, d'inscrire la différenciation dans une posture épistémologique socioconstructiviste¹¹ (Pépin, 1994; Legendre, 2004;

Windschitl, 2002). Dans ce paradigme, l'apprentissage se conçoit comme « un processus dynamique et adaptatif de construction, d'adaptation, de questionnement ou de remise en cause et de développement des connaissances » (Jonnaert et Vander Borght, 1999, p. 33).

Inscrire sa pratique dans ce cadre général de référence¹² a des implications majeures au regard de ce que Pépin (1994) nomme les « allant-de-soi » de l'entreprise scolaire et comporte de nombreux dilemmes qui peuvent malgré tout être envisagés pour éviter qu'une vision contemporaine de la différenciation ne reproduise les écueils du passé, liés notamment au recours à des options épistémologiques opposées. Des travaux de recherches témoignent d'ailleurs que les différences des élèves peuvent devenir des moteurs de l'apprentissage dans un processus de construction de connaissances, et ce, pour tous les élèves, y compris ceux qui sont reconnus en difficulté (Sensevy *et al.*, 2002).

Relevons enfin, au risque de paraître idéalistes, qu'une réflexion sur ce cadre de référence peut inciter l'enseignant à s'inscrire dans une démarche réflexive *avec d'autres* afin de mieux reconnaître et comprendre le phénomène de la diversité, ainsi que ses implications sur l'apprentissage et l'enseignement qui s'effectuent dans sa classe.

Une posture idéologique de la différenciation pédagogique

Finalement, la différenciation ne semble pas pouvoir s'inscrire en dehors d'un projet d'éducation à la citoyenneté basée sur un « rapport d'intérêt primordial à l'Autre » (Galichet, 2001, p. 37).

La pédagogie différenciée est d'abord un outil qui n'a de sens que dans une société démocratique, où le respect des particularités et des personnes doit se conjuguer – et c'est bien difficile! – avec la recherche de règles communes, toujours réinventées, en tout cas jamais figées, avec ce que l'on appelle « citoyenneté » [...] (Zakhartchouk, 2001, p. 36)

Cette perspective envisage la « citoyenneté comme l'intérêt que les citoyens se portent les uns aux autres et la responsabilité mutuelle qu'ils développent entre eux » (Galichet, 2002, p. 105). D'entrée de jeu, nous pourrions dire qu'il s'agit d'une posture qui invite l'enseignant à

s'intéresser *avec d'autres* à la construction d'une société plus juste et équitable. Plus fondamentalement, il s'agit d'une posture qui promeut le développement d'habiletés chez les élèves au regard de la conscientisation et de l'action sociale, le tout en vue de soutenir une meilleure connaissance de soi facilitant ensuite un respect et un intérêt véritable au regard de la diversité (Perrenoud, 1997b). Dans cette perspective, une prise en compte de la diversité interpelle la construction d'une école plus inclusive, créant ainsi un contexte riche et réaliste pour l'apprentissage du respect et du souci de l'autre avec les différences qu'il manifeste (Ducette *et al.*, 1996). Il s'agit d'une nécessité qui semble devoir être envisagée très tôt dans la formation du citoyen.

Il faut agir sur les jeunes générations, très tôt, dès l'âge de trois ou quatre ans, ne serait-ce que pour leur enseigner qu'il existe des langues diverses, pour leur faire comprendre cette idée même de la diversité. (Éco, 1993, p. 4)

Conclusion

Au risque de laisser croire à une obsession, il nous apparaît essentiel de relever que cette conceptualisation est l'univers théorique avec lequel nous avons amorcé une recherche de sens à donner au concept de différenciation, articulée dans l'action d'un groupe de praticiens du primaire désireux de « différencier ».

Il s'agit d'un guide ou d'un coffre à outils visant à aiguïser la sensibilité du chercheur dans l'observation de cette rationalité pratique qui pourra s'exprimer dans l'action, la pensée et le discours des *praticiens* cherchant un sens à donner à la différenciation dans le contexte de leur travail.

Les propos de Camélia, une enseignante à sa vingtième année d'expérience, témoignent du caractère essentiel de ce coffre à outils du chercheur pour tenter de comprendre la *voix* de l'enseignant, reconnu d'emblée dans notre posture comme un acteur social compétent et porteur de sens. Ils permettent aussi de conclure provisoirement avec une manifestation de cette rationalité pratique (Perelman, 1970a; 1970b) qui existe et qui cherche à s'actualiser chez les acteurs qui poursuivent un idéal de justice sociale par la réussite de tous les élèves.

C'est comme s'il faut laisser la petite lumière de la différenciation allumée. Il faut rester allumée là-dessus et c'est pas toujours évident. On parlait de vieux réflexes, c'est vrai que ça revient rapidement. (propos de Camélia, mai 2005).

Notes

- ¹ L'expression est de Fourez (1997).
- ² Cet article reprend certains éléments de la problématique et du cadre théorique d'une recherche doctorale en cours.
- ³ Par exemple, l'école des riches dispensait une formation plus théorique et plus longue, considérant que ses élèves étaient « appelés à diriger », tandis que l'école des pauvres offrait une formation plus courte et efficace, afin que ses élèves puissent tenir rapidement leur place de travailleur manuel dans la société (Legrand, 1995).
- ⁴ De Vecchi (2000) relève l'exploitation des termes tel que pédagogie variée, pédagogie diversifiée, pédagogie différenciée et différenciation pédagogique.
- ⁵ Les travaux de Dewey aux États-Unis, de Decroly en Belgique, de Claparède en Suisse, de Kerchensteiner en Allemagne et de Freinet en France s'inscrivaient tous dans une recherche de pratiques pédagogiques reconnaissant la spécificité des élèves (Legrand 1995).
- ⁶ Au Québec, Caron (2003) publie un guide de 590 pages traitant de la différenciation. Les concepts traités et les changements de pratique proposés sont nombreux et ambitieux, ce qui illustre bien cette idée d'absence de compromis.
- ⁷ Il semble qu'aux États-Unis, la différenciation est un concept qui a d'abord été exploré en réponse à une problématique liée aux besoins des élèves doués, pour s'adresser ensuite à tous les élèves d'une classe hétérogène (Hertzog, 1998; Olenchak, 2001; Tomlinson 1991, 1999).
- ⁸ Le sociologue Pierre Bourdieu (1980) parlerait d'habitus.
- ⁹ Meirieu définit la différenciation comme « une façon de mettre les élèves au travail et de se mettre au service de ce travail [...] de créer des conditions optimales pour qu'eux-mêmes, avec leurs richesses et leurs limites, progressent le plus efficacement possible » (Meirieu, 1996, p. 95).
- ¹⁰ Comme Astolfi (1998), nous préférons parler de « différenciation pédagogique », plutôt que de pédagogie différenciée, un choix qui cherche à s'éloigner des modes passagères pour évoquer davantage une recherche constante de flexibilité et d'ouverture aux différents chemins d'apprentissage.

¹¹ À la lumière des références au langage, au dialogue et à la collaboration réflexive entre les élèves dans les écrits théoriques sur la différenciation, nous optons de manière pragmatique pour le terme « socioconstructivisme », et ce, tout en étant conscient qu'il suscite actuellement de nombreux débats (Windschitl, 2002).

¹² Tel que le souligne Legendre (2004), nous croyons nécessaire de relever que le constructivisme épistémologique se présente comme « un cadre théorique général qui peut servir de fondement à différentes théories de l'apprentissage ou du développement des connaissances, et dont peuvent découler divers modèles d'intervention pédagogique » (p. 70).

Références

- Allal, L. (1988). Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive. In M. Huberman (ed.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires. Les propositions de la pédagogie de maîtrise*, (pp. 86-126). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Allen, J.D. (2000). *Teaching about multicultural and diversity issues from an humanistic perspective*. Lanham: Educational resources information center. (Service de reproduction ERIC n° ED443791).
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- Anadõn, M. (2000). Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Eds.), *Introduction à la recherche en éducation*, (pp. 15-32). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Astolfi, J.-P. (1998). *La pédagogie différenciée ou, mieux : la différenciation de la différenciation!* En ligne : www.ac-creteil.fr/maths/modulo/M9/pedaM9.html (consulté en août 2005).
- Bloom, B.S. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Paris : Nathan.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 1, 325-347.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Les Éditions de Minuit.

- Bressoux, P. (2002). Contribution à l'analyse de l'effet-maître et des pratiques de classe. In J. Fijalkow et T. Nault (Eds.), *La gestion de classe*, (pp.199-214). Bruxelles : De Boeck Université.
- Brimijoin, K. (2002). *Expertise in differentiation : a preservice and inservice teacher make their way*. Thèse de doctorat inédite, University of Virginia, Charlottesville.
- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences : guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal : Les éditions de la Chenelière.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Chevrier, J., Fortin, G., Leblanc, R. et Théberge, M. (2000). La construction du style d'apprentissage. *Éducation et francophonie*, 28(1). En ligne : <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/28-1/03-chevrier.html> (consulté en août 2005).
- Commission des programmes d'études, Gouvernement du Québec. (2002). *Pour des élèves différents, des programmes motivants : avis au ministre de l'éducation sur les programmes différenciés et les programmes à option au cycle de diversification du secondaire*. Québec.
- Conover, L. A. (2001). *Effects of the school environment on teachers' responses to student differences and to change initiatives*. Thèse de doctorat inédite, University of Virginia, Charlottesville.
- Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec (2002). *L'organisation du primaire en cycles d'apprentissage : une mise en œuvre à soutenir*. Sainte-Foy, Québec.
- Corno, L. et Snow, R. E. (1986). Adapting teaching to individual differences among learners. In American Educational Research Association (Eds.), *Handbook of research on teaching*, 3^e éd., (pp.605-629). New York: Merlin C. Wittrock.
- Curry, L. (1990). A critique of the research on learning styles. *Educational Leadership*, 48(2), 50-55.
- de Vecchi, G. (2000). *Aider les élèves à apprendre*. Paris : Hachette Éducation.
- Ducette, J.P., Sewell, T.E. et Poliner Shapiro, J. (1996). Diversity in education: Problems and possibilities. In F.B. Murray (Ed.), *The teacher educator's handbook*, (pp. 323-381). San Francisco : Jossey-Bass.
- Dunn, R., Beaudry, J. S., et Klavas, A. (1989). Survey of research on learning styles. *Educational Leadership*, 46(6), 50-58.

- Éco, H.(1993). Entretien avec Humberto Eco. *Le courrier de l'UNESCO*, 46(5), 4-8.
- Fleming, L. C. et Baker, P.H. (2002). *Differentiating in the classroom: a study of student teachers*. Lanham: Educational resources information center. (Service de reproduction ERIC n° ED479480).
- Fourez, G. (1997). Qu'entend par « îlot de rationalité » ? et par « îlot interdisciplinaire de rationalité » ?, *Aster*, 25, 217-225.
- Galichet, F. (2001). Quelle éducation à la citoyenneté dans une société défective ? In M. Pagé, F. Ouellet et L. Cortesao (Eds.), *L'éducation à la citoyenneté*, (pp. 27-39). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Gardner, H. (1996). *Les intelligences multiples : Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence*. Paris : Retz.
- Gillig, J.-M. (1999). *Les pédagogies différenciées: origine, actualité, perspectives*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Grangeat, M. (1999). Processus cognitifs et différenciation pédagogique. In C. Depover et B. Noël (Eds.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs*, (pp.115-127). Paris : DeBoeck Université.
- Grant, C. A. et Secada, W. G. (1990). Preparing teachers for diversity. In W.R. Houston, M. Haberman, et J. Sikula (Eds.), *Handbook of research on teacher education : A project of the Association of Teacher Educators*, (pp. 403-422). New York : McMillan Publishing Company.
- Groupe de travail sur la réforme du curriculum, Gouvernement du Québec. (1997). *Réaffirmer l'école : Prendre le virage du succès*. Sainte-Foy, Québec.
- Groupe français d'éducation nouvelle, (1977). *Réussir à l'école. « Pédagogie de soutien » ou soutien de la pédagogie?* Paris : Éditions sociales.
- Groupe français d'éducation nouvelle (1996). *Construire ses savoirs, construire sa citoyenneté : de l'école à la cité*. Lyon : Chronique sociale.
- Hertzog, N.B. (1998). Open-ended activities : differentiation through learner responses. *Gifted Child Quarterly*, 42(4), 212-227.
- Huberman, M. (dir.) (1988). *Assurer la réussite des apprentissages scolaires. Les propositions de la pédagogie de maîtrise*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Jalil Akkari, A. et Gohard-Radenkovic, A. (2002). Vers une nouvelle culture pédagogique dans les classes multiculturelles : les

- préalables nécessaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 147-170.
- Jonnaert, P. et Vander Borght, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage: un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Lebaume, J. (2002). L'enseignement régulier de la technologie dans l'hétérogénéité des acteurs et des contextes. *Aster*, 35, 65-83..
- Lebaume, J. et Coquidé, M. (Eds.) (2002). Hétérogénéité – Différenciation : recherches et questions. *Aster*, 35, 3-15.
- Legendre, M.-F. (2004). Approches constructivistes et nouvelles orientations curriculaires : D'un curriculum fondé sur l'approche par objectifs à un curriculum axé sur le développement de compétences. In P. Jonnaert, et D. Masciotra (Eds.), *Constructivisme : choix contemporains, Hommage à Ernst Von Glasersfeld*, (pp. 51-91). Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Legrand, L. (1986). *La différenciation de la pédagogie*. Paris : Éditions du scarabée.
- Legrand, L. (1995). *Les différenciations de la pédagogie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Legrand, L. (1999). Le problème n'est plus pédagogique, mais politique... In J.M. Gillig (Ed.), *Les pédagogies différenciées : Origine, actualité, perspectives*, (pp.145-147). Bruxelles : De Boeck Université.
- Lesar, S., Benner, S., Habel, J. et Coleman, L. (1997). Preparing general education teachers for inclusive settings: a constructivist teacher education program. *Teacher Education and Special Education*, 20(3), 204-220.
- Lewis, A. (1992). From planning to practice. *British Journal of Special Education*, 19(1), 24-27.
- McGarvey, B., Marriott, S., Morgan, V. et Abbott, L. (1997). Planning for differentiation : the experience of teachers in Northern Ireland primary schools. *Journal of Curriculum Studies*, 29(3), 351-363.
- Meirieu, P. (1985). *L'école, mode d'emploi : des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Meirieu, P. (1987). *Apprendre... oui, mais comment*. Paris : ESF Éditeur.
- Meirieu, P. (1996). *Itinéraire des pédagogies de groupe : apprendre en groupe – 1*. Lyon : Chronique sociale.
- Melnick, S.L. et Zeichner, K.M. (1998). Teacher education's responsibility to address diversity issues: enhancing institutional capacity. *Theory into Practice*, 37(2), 88-95.

- Ministère de l'éducation, Gouvernement du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement préscolaire/primaire, version approuvée*. Québec.
- Ministère de l'éducation, Gouvernement du Québec (2003a). *Les difficultés d'apprentissage à l'école : Cadre de référence pour guider l'intervention*. Québec : Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.
- Ministère de l'éducation, Gouvernement du Québec. (2003b). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*. Québec.
- Olenchak, F.R. (2001). Lessons learned from gifted children about differentiation. *Teacher Educator*, 36(3), 185-198.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Paine, L. (1990). *Orientations towards diversity: what do prospective teachers bring?* (Rapport No. 89-9). East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Education. (Service de reproduction ERIC No ED320903).
- Pépin, Y. (1994). Savoirs pratiques et savoirs scolaires : une représentation constructiviste de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1), 63-85.
- Perelman, C. (1970a). *Le Traité de l'argumentation*. Bruxelles : Institut de sociologie. Université de Bruxelles.
- Perelman, C. (1970b). *Le champ de l'argumentation*. Bruxelles : Presses Universitaires de Bruxelles.
- Perraud, M. (1997). *Les cycles et la différenciation pédagogique*. Paris : Armand Colin.
- Perrenoud, P. (1994). Échec scolaire: de la suppression du redoublement à la différenciation de l'enseignement, un long chemin. *Recherche en éducation : théorie et pratique*, 16/17, 3-23.
- Perrenoud, P. (1997a). *Pédagogie différenciée : Des intentions à l'action*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (1997b). Apprentissage de la citoyenneté... des bonnes intentions au curriculum caché : Former les professeurs, oui, mais à quoi? En ligne : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_07.html (consulté en août 2005).

- Perrenoud, P. (2002). *Les cycles d'apprentissage, une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Pratt, D. (1998). *Five perspectives on teaching in adult and higher education*. Malabar, Florida: Krieger Publishing Company.
- Prud'homme, L. (2004). La différenciation pédagogique dans le modèle de l'enseignement stratégique. In A. Presseau (Ed.). *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe*, (pp.185-213). Montréal: Chenelière/McGraw Hill.
- Rieben, L. (2000). À quelles conditions la notion de style d'apprentissage peut-elle devenir heuristique pour le champ de l'éducation? *Éducation et francophonie*, 28(1). En ligne : <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/28-1/08-rieben.html> (consulté en août 2005).
- Rieben, L. (1988). Un point de vue constructiviste sur la pédagogie de maîtrise. In M. Huberman (Ed.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires. Les propositions de la pédagogie de maîtrise*, (pp. 127-154). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Rothenberg, J.J., McDermott, P.C. et Gormley, K. (1999). *Preparations and reflections: Teaching in a widening world*. Lanham: Educational resources information center. (Service de reproduction ERIC n° ED431718).
- Rumelhard, G. (2002). Différences, singularité et universalité. *Aster*, 35, 17-37.
- Sensevy, G., Turco, G., Stallaerts, M. et Le Tiec, M. (2002). Prise en compte de l'hétérogénéité : le travail de régulation du professeur – le cas de l'étude d'une fourmilière en découverte du monde au cycle 2. *Aster*, 35, 85-122.
- Simpson, M. et Ure, J. (1994). *Studies of differentiation practices in primary and secondary schools (Interchange report no 30)*. Edinburgh, Scotland: Scottish Council for Research in Education. (Service de reproduction ERIC No ED380196).
- Snow, R. E. et Swanson, J. (1992). Instructional psychology: aptitude, adaptation, and assessment. *Annual Review Psychology*, 43, 583-626.
- Stradling, B. et Saunders, L. (1993). Differentiation in practice : responding to the needs of all pupils. *Educational Research*, 35(2), 127-137.

- Suchaut, B. (2002). Gérer la classe efficacement, liberté dans l'action ou contraintes extérieures? In J. Fijalkow et T. Nault (Eds.), *La gestion de classe*, (pp.215-231). Bruxelles : De Boeck Université.
- Tomlinson, C.A. (1991). *Teacher and student sense-making about differentiation of instruction for gifted learners*. Thèse de doctorat inédite, University of Virginia.
- Tomlinson, C.A. (1999). *The differentiated classroom: responding to the needs of all learners*. Alexandria: ASCD.
- Tomlinson, C.A. (2004). *La classe différenciée*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Tomlinson, C.A., Callahan, C.M., Tomchin, E.M., Eiss, N., Imbeau, M. et Landrum, M. (1997). Becoming architects of communities of learning : Addressing academic diversity in contemporary classrooms. *Exceptional Children*, 63(2), 269-282.
- Tomlinson, C.A. et Demirsky Allan, S. (2000). *Leadership for differentiating schools and classrooms*. Alexandria: ASCD.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Weston, P. (1992). A decade for differentiation. *British Journal of Special Education*, 19(1), 6-9.
- Windschitl, M. (2002). Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: an analysis of the conceptual, pedagogical, cultural, and political challenges facing teachers. *Review of Educational Research*, 72(2), 131-175.
- Zakhartchouk, J.-M. (2001). Pédagogie différenciée : Une indispensable clarification. *Les langues modernes*, 95(4), 32-37.