



**Analyse des concepts liés à l'hétérogénéité pour élaborer un modèle de
décloisonnement de la classe.**

PAR

Valérie St-Pierre

Essai (3414) présenté à l'Université du Québec à Chicoutimi en vue de l'obtention du
grade de Maître en Éducation (M. Éd) en Sciences de l'Éducation

Québec, Canada

© VALÉRIE ST-PIERRE 2021

REMERCIEMENTS

Ce beau projet de maîtrise professionnelle est né de nombreuses discussions avec ma chère amie, Anne-Marie, sur nos accords et désaccords concernant les écoles, les pratiques enseignantes ainsi que sur notre désir de changer les choses. Merci à toi sans qui ce projet n'aurait vu le jour.

À ma directrice, Mme Nicole, merci pour votre soutien et votre positivisme qui m'encourageraient et qui me poussaient à poursuivre dans les moments de doute. À toutes ces discussions constructives qui me permettaient de me retrousser les manches et de continuer avec enthousiasme et confiance.

Je remercie mon conjoint, David, pour ses encouragements et sa patience lors des samedis et dimanches matins d'écriture.

À mes parents et mon frère, merci de m'avoir soutenue et pour votre appui inconditionnel.

À mes oncles et mes grands-parents, merci de croire en moi, pour vos beaux mots et pour votre fierté.

À mes amies et collègues, merci pour votre écoute et vos encouragements dans cette grande aventure.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	iv
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	v
RÉSUMÉ	vi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DE LA CLASSE : UN DÉFI À RELEVER ...	3
1.1 L'enseignant face à l'hétérogénéité de la classe.....	3
1.2 La motivation à apprendre et l'activité pédagogique	6
1.3 Les difficultés des enseignants face à la différenciation pédagogique	11
1.4 Le problème de recherche.....	13
1.5 Retombées escomptées	14
CHAPITRE II Cadre conceptuel.....	16
2.1 L'hétérogénéité et ses différentes dimensions complexes.....	16
2.1.1 Les facteurs liés à la dimension socio-culturelle	17
2.1.2 Les facteurs liés à la dimension cognitive	18
2.1.2.1 Les processus mentaux.....	18
2.1.2.2 Stades opératoires	19
2.1.2.3 Capacité de l'élève	19
2.1.3 Les facteurs liés à la dimension affective et psychologique	20
2.2 Modèle pédagogique.....	21
2.2.1 Les orientations ministérielles du Programme de formation de l'école québécoise.....	22
2.2.2 Les stratégies pédagogiques découlant de la théorie constructiviste	24
2.2.3 Les stratégies pédagogiques découlant de la théorie socioconstructiviste	26
2.2.4 Les stratégies pédagogiques découlant de la théorie cogniviste	28

2.3	La différenciation pédagogique	30
2.4	Le modèle de réponse à l'intervention.....	36
2.5	Le décroisement	38
CHAPITRE III un modèle pour différencier la classe		41
3.1	Objectif général : Élaboration du modèle pédagogique	41
3.2	Mise en contexte du modèle pédagogique pour répondre à l'hétérogénéité	43
3.2.1	Niveau 1 : Pédagogique et didactique	44
3.2.2	Niveau 2 : Élèves	45
3.2.3	Niveau 3 : interventions et réorganisation	46
3.3	Objectif spécifique : Analyse du modèle pour différencier la classe	48
3.3.1	Le décroisement permet-il une meilleure motivation chez l'élève?..	51
3.4	Les limites de l'essai.....	53
Conclusion		54
RÉFÉRENCES.....		56

LISTE DES FIGURES

Figure 1: La dynamique motivationnelle de l'élève	6
Figure 2 : Le modèle du traitement de l'information.....	8
Figure 3 : Modèle de la situation pédagogique	31
Figure 4 : Adaptation du modèle de différenciation pédagogique	32
Figure 5 : Modèle pédagogique pour répondre à l'hétérogénéité de la classe	43

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

EHDAA	Élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MCT	Mémoire à court terme

RÉSUMÉ

Cet essai s'intéresse à l'hétérogénéité de la classe ainsi qu'aux difficultés vécues par les enseignants au préscolaire et au primaire en lien avec la différenciation pédagogique. La motivation de l'élève et l'activité pédagogique sont aussi soulevées dans cette problématique

Ainsi, pour réfléchir à cette problématique, l'auteure de cet essai veut élaborer un modèle pédagogique de planification favorisant des pratiques variées, différenciées et adaptées à l'hétérogénéité de la classe . Pour y parvenir, elle a ciblé deux objectifs soit de définir les concepts clés pour dégager les caractéristiques du modèle pédagogique et d'analyser les concepts clés nécessaires pour favoriser des pratiques variées, différenciées et adaptées à l'hétérogénéité de la classe.

Le deuxième chapitre aborde les concepts d'hétérogénéité, de modèle pédagogique, des stratégies pédagogiques découlant de différentes théories, de la différenciation pédagogique, du modèle de réponse à l'intervention et du décloisonnement. Ces concepts sont définis de façon à pouvoir élaborer le modèle et accompagner l'analyse de ce dernier.

Le dernier chapitre consiste à l'analyse du modèle. Les principaux constats qui ressortent de cette analyse sont que le modèle pédagogique élaboré facilite la gestion de l'hétérogénéité de la classe et qu'il permet aux enseignants de répondre aux besoins de chacun des élèves et de garder ces derniers motivés.

En conclusion cet essai permet d'offrir un outil de planification aux enseignants afin de favoriser des pratiques variées, différenciées et adaptées à l'hétérogénéité de la classe.

Mots clés : différenciation pédagogique, décloisonnement, hétérogénéité, modèle pédagogique, stratégies pédagogiques.

INTRODUCTION

Depuis quelques années, les milieux scolaires soulèvent l'augmentation de la diversité au sein des groupes. La composition des classes varie beaucoup, et ce n'est plus seulement en raison des différences émergeant des facteurs socio-économiques, socioculturels ou de l'intégration des élèves à besoins particuliers. La diversité concerne l'ensemble de la clientèle scolaire. Ce phénomène amène plusieurs conséquences sur la gestion de la classe ou sur la planification d'activités pédagogiques pour permettre à l'ensemble des élèves de progresser dans leur cheminement. Par conséquent, l'hétérogénéité dans les classes soulève plusieurs défis et complexifie l'enseignement et l'apprentissage. Compte tenu de ce contexte, il devient alors utopique de penser construire une culture identique pour tous (CSE, 2017) et d'avoir des attentes uniformes pour tous les élèves.

Le premier chapitre expose la problématique de l'hétérogénéité de la classe soit les difficultés de l'enseignant face à la l'hétérogénéité de la classe, la motivation à apprendre chez l'élève et les difficultés reliées à la différenciation pédagogique qui sont rencontrées par les enseignants. La question de recherche, les objectifs et les retombées escomptées de cet essai finalisent ce chapitre.

Le second chapitre est dédié au cadre conceptuel et permet de définir les concepts clés sur lesquels s'appuie cet essai. Les concepts d'hétérogénéité, de modèle pédagogique, des stratégies pédagogiques découlant de différentes théories, de la différenciation pédagogique, du modèle de réponse à l'intervention et du décloisonnement seront abordés dans ce chapitre.

Le troisième chapitre présente l'élaboration d'un modèle de planification basé sur le décloisonnement ainsi que son analyse. Le quatrième chapitre présente les limites du modèle ainsi que celles de l'essai. Enfin, la conclusion rapporte les éléments essentiels de l'essai.

CHAPITRE I

L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DE LA CLASSE : UN DÉFI À RELEVER

Ce chapitre présente la problématique de répondre à l'hétérogénéité de la classe pour les enseignants. Afin de garder les élèves motivés, il est nécessaire d'adapter les activités d'apprentissages. Cependant, pour la majorité des enseignants, la question de la différenciation pédagogique ne va pas de soi. Cette problématique se termine avec la question de recherche et les objectifs visés par cet essai à savoir, l'élaboration d'un modèle pédagogique permettant de répondre à l'hétérogénéité de la classe.

1.1 L'enseignant face à l'hétérogénéité de la classe

Lorsqu'il est question de l'hétérogénéité de la classe, Burns¹ affirme que :

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

¹P. Burns, *Methods for individualizing instruction*, 1971 et « Educationaltechnology» in *Cahiers pédagogiques* no 148 et 149 cité dans Przesmycki (2004)

[...] Comprendre leur fonctionnement cognitif permet d'adapter plus finement les démarches pédagogiques à ce qu'ils sont. »

Cette citation permet d'illustrer comment la composition de la classe peut être hétérogène. Cette hétérogénéité représente un défi accru pour les enseignants puisqu'ils doivent répondre à des besoins différents pour chacun des élèves, et ce, dans un contexte et avec des moyens limités (Legrand, 1999; Prud'Homme, 2007; Roy, 2014; Tomlinson, Brighton, Hertberg, Callahan, Moon et al., 2003 cités dans Prud'homme, Vienneau, Ramel et Rousseau, 2011). Ces différences d'ordres comportemental, social ou encore cognitif complexifient la tâche des enseignants (Léveillé & Dufour, 1999). Certains élèves sont plus rapides, d'autres doivent prendre plus de temps pour comprendre et se mettre à la tâche, les rythmes de travail et d'apprentissage sont donc différents (Przesmycki, 2004 ; Grandguillot, 1993).

Przesmycki (2004) constate que les enseignants optent facilement pour les mêmes approches d'enseignement ce qui aurait comme effet de rejoindre toujours les mêmes élèves et de laisser certains élèves en retrait. En effet, il appert que « l'école ordinaire dispense un enseignement conçu pour la majorité des élèves » (CSE, 2017, p. 11) et non pour l'ensemble des élèves de la classe.

Au Québec, le rapport d'évaluation de la politique québécoise de l'adaptation scolaire (Gaudreau et al., 2008) démontre que les méthodes pédagogiques exploitées par les enseignants sont la plupart du temps

assez conventionnelles, et ce, malgré le fait que la Politique appelle à l'usage d'approches variées et souples (Bergeron, 2014, p.11).

Il est donc illusoire de penser qu'une seule façon d'intervenir conviendra à tous les élèves (CSE, 2017).

Les travaux de Bégin (1978) et Bloom (1979) cités dans Guay, Legault et Germain. (2006) soutiennent « qu'un enseignant peut amener la très grande majorité de ses élèves à réussir s'il ajuste ses formules pédagogiques et l'environnement d'apprentissage de façon à tenir compte de leurs préalables et caractéristiques au regard d'un objet d'apprentissage particulier ». Certaines pratiques d'enseignement auraient ainsi plus d'impacts positifs sur l'apprentissage des élèves (Draelants et Dupriez, 2004). Selon Galand (2009) « la relation entre l'hétérogénéité des élèves et les apprentissages scolaires est fortement liée à la question des pratiques d'enseignement ». Il est donc nécessaire de recourir à des pratiques pédagogiques qui permettent à tous les élèves de se développer, et ce, peu importe leur niveau de compétence ou d'habileté (Bergeron, 2014; Galand, 2009; Roy, 2014) . L'idée principale étant qu'il faut comme enseignant mettre en place toutes les stratégies possibles pour que les élèves puissent vivre des réussites dans une classe régulière. Dans ce contexte, à l'instar de Suchaut (2007), il est primordial d'accepter de composer avec l'hétérogénéité d'un groupe d'élèves en optant pour des pratiques pédagogiques qui considèrent les différences naturelles de chacun d'eux.

En synthèse, varier les pratiques pédagogiques semble être une avenue pour répondre à l'hétérogénéité de la classe. Par conséquent, la tâche de l'enseignant se complexifie puisqu'il ne s'agit plus de préparer une activité identique pour tous les élèves de la classe, mais, plutôt, de planifier différentes activités pour répondre aux besoins de chaque élève (CSE, 2017). Outre le besoin de répondre à l'hétérogénéité de la classe, varier les activités pourraient aussi avoir un impact sur la motivation à apprendre chez l'élève.

1.2 La motivation à apprendre et l'activité pédagogique

Selon Viau (2004), l'activité pédagogique est un des grands facteurs de motivation chez l'élève. La figure 1 présente la dynamique motivationnelle de l'élève et son lien avec l'activité pédagogique ou les approches pédagogiques.

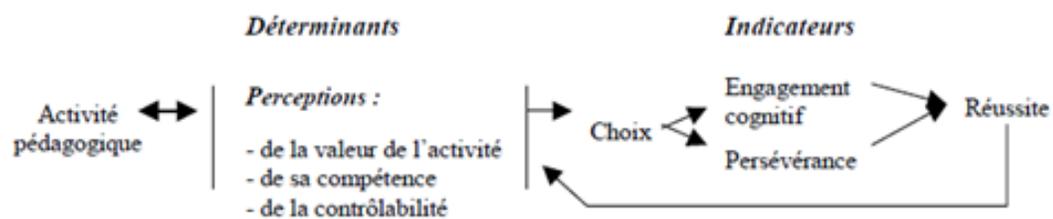


Figure 1: La dynamique motivationnelle de l'élève

Source : Viau, 2004, p.2

Ainsi, Viau (2004) explique que l'élève sera porté ou non à accomplir l'activité en question selon les différents déterminants et indicateurs présentés dans le

schéma. Les diverses perceptions de l'enfant envers la tâche à accomplir concernent l'importance et la pertinence que ce dernier y attribue, la compétence de l'élève à effectuer ladite tâche et le contrôle qu'il peut avoir en remplissant cette dernière. Plus particulièrement, la perception de la valeur de l'activité est l'utilité que l'élève perçoit dans l'activité et l'intérêt qu'il y accorde en lien avec son but soit d'apprentissage (avoir plus de connaissances) ou de performance (être le meilleur ou obtenir la note de passage). Quant à la perception de sa compétence, l'élève doit être en mesure d'évaluer sa capacité à exécuter sa tâche correctement, mais sans que ce soit trop accessible. La perception de contrôlabilité est la manière dont l'élève perçoit le contrôle qu'il peut avoir sur l'activité pédagogique proposée et sur les conséquences qui peuvent en découler. De plus, l'élève qui est motivé fera preuve d'engagement cognitif dans l'activité pédagogique. Il s'agit de l'effort cognitif fourni par l'élève pendant la tâche. L'effort peut se traduire par l'utilisation des stratégies et le type de stratégies mobilisées par l'élève. L'élève qui consacre beaucoup de temps et qui s'investit dans l'activité démontre de la persévérance à réussir. La motivation qui fait s'engager dans l'action est également le produit d'une interaction entre les caractères de l'élève, de la tâche et de la situation (Cèbe & Goigoux, 1999). Pour faire un lien avec l'hétérogénéité de la classe, l'enseignant doit s'assurer de mettre en place des activités qui rejoignent les éléments déterminants et les indicateurs liés à la motivation de l'élève. Lorsque l'élève est motivé, il est porté à faire plus d'efforts

(Cosnefroy, 2013) et à réaliser des apprentissages plus profonds et intégrés dans la mémoire à long terme.

Les travaux de Gagné (1976) sur le traitement de l'information exposent clairement le lien entre l'importance d'avoir une activité pédagogique signifiante pour l'élève qui favorise sa motivation et qui permet d'intégrer les nouveaux apprentissages dans la mémoire à long terme.

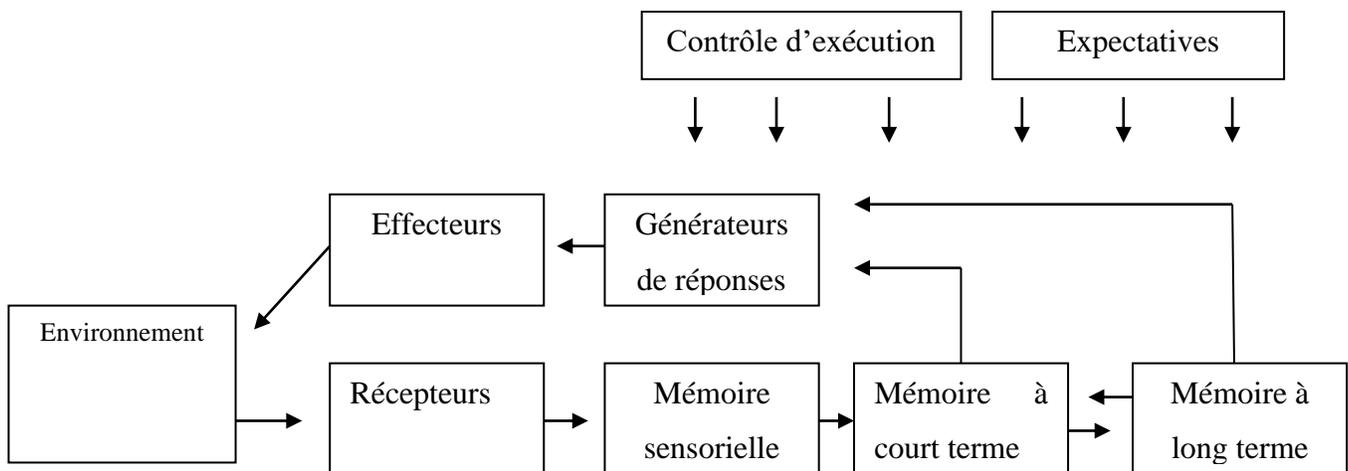


Figure 2: Le modèle du traitement de l'information

Source : Gagné, 1976

La figure 2 illustre le traitement de l'information. Pour commencer, l'information parvient de l'environnement et est détectée par les sens de l'enfant. Il analyse alors l'information en activant sa mémoire à court terme qui est la mémoire de travail. Cette étape lui permet de donner un sens à l'information pour activer sa mémoire à long terme et rappeler les connaissances antérieures qui y sont intégrées. Il s'agit de la mémoire transitoire. Une petite quantité d'informations est dégagée et permet de créer une nouvelle représentation ou de modifier la représentation initiale (Blaye & Lemaire, 2007). Ensuite, ces connaissances sont retournées dans la mémoire à court terme afin d'y construire une représentation/interprétation de l'information pour finalement générer une réponse qui retourne dans l'environnement grâce aux effecteurs. Dans ce cheminement, l'apprenant réalise qu'il existe une différence entre ce qu'il comprend et ce qu'il veut/doit comprendre. Le contrôle d'exécution et les attentes sont les bases du traitement de l'information. Le contrôle d'exécution fait en sorte que le cheminement se fait correctement et comprend, entre autres, les fonctions exécutives telles que l'initiation de tâches, l'organisation, la planification, l'autorégulation, la flexibilité mentale, le contrôle des émotions et des impulsions, etc. (Cellard, 2017). Les attentes représentent le but à atteindre, les besoins à combler chez l'apprenant. Elles actionnent donc la motivation de l'élève à apprendre tel que proposé par Viau (2004) plus haut. L'attitude de l'élève et ses habiletés à réussir la tâche demandée sont donc très importantes dans le traitement de l'information et, par

le fait même, dans l'apprentissage (Bissonnette & Richard, 2005). La motivation est en quelque sorte la base de tout apprentissage.

De plus, Dweck (2000) cité dans Bissonnette & Richard (2005) explique que l'enfant perçoit son intelligence de deux manières différentes soit statique et dynamique. L'intelligence statique représente la conception intrinsèque de l'enfant de son potentiel pour réussir la tâche. L'intelligence dynamique découle des efforts et des stratégies utilisées par l'enfant pendant la tâche afin de la réussir. Cette dernière peut aussi venir de l'extérieur. Par exemple, l'enseignant qui souligne les efforts de l'élève dans la tâche, et ce, peu importe le résultat obtenu, lui permet d'augmenter sa conception de ses capacités intellectuelles, donc d'augmenter ses attentes (motivation).

Ainsi, le choix des activités pédagogiques semble être plus qu'important pour l'apprentissage de l'élève. Il importe que l'enseignant propose une variété d'activités qui permettront à chaque élève de se sentir concerné et motivé dans ses apprentissages. Dans ce contexte, l'enseignant se voit différencier sa pédagogie pour répondre aux besoins de chaque élève et ainsi, relever le défi de l'hétérogénéité de la classe.

1.3 Les difficultés des enseignants face à la différenciation pédagogique

Selon Montesinos-Gelet & Saulnier-Beaupré (2012), la différenciation pédagogique est une notion complexe que les enseignants ont de la difficulté à comprendre et à appliquer. Les auteurs expliquent qu'il s'agit d'un défi supplémentaire puisqu'en plus de planifier des activités et de prévoir le matériel requis pour ces dernières, l'enseignant doit penser à ne pas surcharger les élèves en difficulté et à ne pas revoir les connaissances déjà intégrées pour les élèves avancés. La différenciation pédagogique est donc une pratique difficile à appliquer. D'ailleurs tel qu'expliqué par Gagné (1976) et Viau (2004), l'enfant qui a beaucoup de facilité ne trouve pas son compte dans une activité trop facile pour lui. Quant à l'enfant pour qui l'activité est trop difficile, il perdra aussi sa motivation.

Bolduc & Van Neste (2002) expliquent que différencier sa pédagogie est une pratique experte qui n'est pas « clé en main ». Elle exige que l'enseignant vainque des peurs légitimes : perdre le contrôle, perdre ses certitudes, travailler avec l'imprévu, trouver du temps ou encore manquer d'idées. La pratique de la différenciation est aussi faite de deuils : le deuil des routines sécurisantes et celui de l'approche uniforme (Bolduc & Van Neste, 2002). De plus, les auteurs soulignent que le savoir-faire de l'enseignant ainsi que sa curiosité vis-à-vis la recherche et l'expérimentation sont des préalables essentiels à la différenciation. Par conséquent, les enseignants, pour différencier, ont besoin de s'appropriier le programme afin de cibler les apprentissages

essentiels, de diagnostiquer des différences entre les élèves et leur incidence sur l'apprentissage, d'identifier les erreurs et leur traitement et de varier les activités pédagogiques dans une diversité de voies (Bolduc & Van Neste, 2002).

La différenciation pédagogique vise à favoriser la réussite de tous les élèves (Draelants et Dupriez, 2004). Par contre, les exemples de différenciation en classe sont rares.

La différenciation interpelle un regard pluriel qui accepte la légitimité d'une multitude de croyances, de conceptions, de moyens et de fins pédagogiques dans la mesure où cette ouverture favorise l'évolution et la progression de l'élève dans la rencontre avec l'autre (Prud'homme et al., 2011, p.181).

Selon Perrenoud (1995) et Tomlinson (2004) cités dans Jobin (2007), l'enseignant qui opte pour la différenciation pédagogique prend en compte le talent de chaque élève. Les besoins de différenciation sont considérables dans le milieu scolaire. Il faut donc tout mettre en œuvre afin d'engager les élèves dans leurs apprentissages. Les élèves gagneraient à être confrontés à des situations pédagogiques établies par l'enseignant qui proposent des obstacles de nature cognitive (Perrenoud, 2010). Ainsi, la différenciation pédagogique est un défi de taille pour les enseignants, mais bénéfique pour les élèves. Dans le cadre de cet essai, il semble pertinent de réfléchir à un modèle pédagogique qui représenterait de façon théorique la réalité complexe des différentes composantes de l'hétérogénéité de la classe auxquelles l'enseignant est confronté et de les agencer afin d'en faire un guide d'action pédagogique (Messier,

2014). Le but étant de rendre la tâche de l'enseignant plus facile et plus efficace en contexte d'hétérogénéité de la classe.

Ce modèle outillera les enseignants du primaire dans la planification de leur enseignement en prenant en compte les éléments tels que les différentes dimensions de l'hétérogénéité, la différenciation pédagogique et la motivation des élèves dans un contexte de décrochage. Le décrochage consiste à mélanger les élèves du même cycle ou d'âges et de niveaux différents afin de travailler ensemble sur un même objectif, par exemple l'écriture d'un texte (Dubé, 2010). Dans ce contexte, le modèle pédagogique élaboré favorisera des pratiques variées, différenciées et adaptées à l'hétérogénéité de la classe.

1.4 Le problème de recherche

Tel qu'expliqué jusqu'à maintenant, les enseignants rencontrent plusieurs difficultés concernant l'hétérogénéité de la classe (Bergeron, 2014; Bolduc et Van Neste, 2002; Cèbe & Goigoux, 1999; Conseil supérieur de l'éducation, 2017; Draelants et Dupriez, 2004; Leroux & Paré, 2016; Montesinos-Gelet et Saulnier-Beaupre, 2012; Prud'homme et al., 2011; Przesmyski, 2004; Roy, 2014; Suchaut, 2007; Viau, 2004). Ces auteurs mettent de l'avant la difficulté pour les enseignants de varier les activités pédagogiques, et ce, pour rejoindre tous les élèves. Les enseignants semblent avoir de la difficulté à mettre en place des pratiques qui visent la différenciation pédagogique pour répondre aux besoins des élèves. Les

comportements et les côtés affectif, cognitif et social des élèves étant différents, il est donc difficile de faire « tout le monde, la même activité, en même temps ». Il semble nécessaire de varier les activités pédagogiques afin de rejoindre un plus grand nombre d'élèves. Constatant ces divers obstacles, il est intéressant de réfléchir à un modèle pédagogique afin de favoriser des pratiques variées, différenciées et adaptées à l'hétérogénéité de la classe. Ce modèle pourrait aider les enseignants à planifier et à choisir des activités variées et adaptées à leur classe.

L'objectif général est d'élaborer un modèle pédagogique de planification favorisant des pratiques variées, différenciées et adaptées à l'hétérogénéité de la classe. Pour y parvenir, deux objectifs spécifiques sont proposés :

- Définir les concepts clés pour dégager les caractéristiques du modèle pédagogique.
- Analyser les concepts clés nécessaires pour favoriser des pratiques variées, différenciées et adaptées à l'hétérogénéité de la classe.

1.5 Retombées escomptées

Le modèle pédagogique de planification élaboré lors de cet essai deviendra un outil pour accompagner les enseignants avec la gestion de l'hétérogénéité de la classe. Le modèle permettra d'aller au-delà de la différenciation pédagogique et de répondre

davantage aux divers besoins des élèves. Au point de vue scientifique, le modèle pourra amener d'autres chercheurs à réfléchir sur des moyens de vivre l'hétérogénéité en classe et d'en retirer les avantages.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Dans le prochain chapitre, le concept d'hétérogénéité ainsi que ses différentes dimensions seront mis en lumière afin de préciser certains éléments de la problématique. Les concepts de modèle pédagogique, de stratégies pédagogiques découlant des différentes théories, de la différenciation pédagogique, du modèle de réponse à l'intervention et du décloisonnement seront présentés afin de permettre l'élaboration d'un modèle pédagogique ainsi que l'analyse de ce dernier.

2.1 L'hétérogénéité et ses différentes dimensions complexes

Selon Legendre (2005), un groupe hétérogène est constitué de personnes ayant des caractéristiques différentes tels que l'âge, le sexe, l'origine, la culture, les préalables et bien d'autres. De nombreux facteurs entrent en compte dans l'hétérogénéité comme les facteurs liés à la dimension socio-culturelle, ceux liés à la dimension cognitive et enfin ceux liés à la dimension affective et psychologique (Léveillé & Dufour, 1999; Przesmycki, 2004; Astolfi, 1995). Les trois prochaines parties reprennent chacune de ces dimensions.

2.1.1 Les facteurs liés à la dimension socio-culturelle

Selon Przesmycki (2004), la dimension socio-culturelle comprend des facteurs qui influencent les résultats scolaires comme la langue maternelle, les codes de langages et les valeurs sociales et culturelles. La culture de chaque élève s'inscrit dans différentes traditions religieuses, différentes histoires familiales, différentes mentalités et différentes croyances. Le Conseil Supérieur de l'Éducation (2017) expose que la situation familiale de l'enfant est aussi un facteur d'influence en raison de l'origine de ses parents, de leur horaire de travail, du type de famille dans lequel il grandit (ou vit) (monoparentale, homoparentale, recomposée), etc. Par exemple, chaque famille ne possède pas les mêmes valeurs, et ce, peu importe la nationalité ou la religion. Aussi, les traditions et la langue maternelle peuvent varier selon l'origine de l'enfant. Suchaut (2007) ajoute que l'hétérogénéité, dans sa dimension socio-culturelle, intègre aussi le rapport de proximité qu'entretient la famille avec l'école. Il explique que lorsque ce rapport est positif la famille a plus d'intérêt à s'engager dans l'école, de suivre le cheminement de l'enfant et de s'impliquer dans la vie scolaire. Si, au contraire, la famille vit un détachement face à l'école, elle risque de ne pas s'impliquer dans le cheminement de l'enfant. Ainsi, la valorisation ou non de l'école et la préoccupation de l'avenir de l'enfant par la famille devient également un facteur de l'hétérogénéité. Finalement, la dimension socio-culturelle intègre aussi la diversité des écoles, c'est-à-dire les caractéristiques de l'établissement scolaire (les effectifs, les structures, l'espace, le bruit, l'aménagement, etc.), la taille de l'école et le milieu

rural, semi-rural ou urbain. Par conséquent, l'ensemble des facteurs socioculturels sont à prendre en compte pour respecter l'hétérogénéité de la classe.

2.1.2 Les facteurs liés à la dimension cognitive

Dans la dimension cognitive de l'hétérogénéité, Astolfi (1995) et Le Prévost (2010) considèrent la diversité des capacités, des processus mentaux (l'acquisition des connaissances et l'application des stratégies) et des stades opératoires.

2.1.2.1 Les processus mentaux

Przesmycki (2004) associe les processus mentaux à l'hétérogénéité des stratégies d'appropriation du contenu (synthétique, analytique, en série, etc.) chez l'élève. Certains assimileront la nouvelle matière dans l'instant, alors que pour d'autres le processus sera plus long puisqu'il y a certains prérequis qui ne sont pas acquis (mémoire à court terme, mémoire à long terme) (Przesmycki, 2004). Ces facteurs peuvent amener des difficultés de compréhension en raison des prérequis de base qui sont insuffisants. La capacité du temps d'attention varie aussi selon les élèves. Chaque élève n'aura pas la même capacité d'attention soutenue. L'attention soutenue permet à l'élève d'écouter pendant un certain temps ou d'exécuter une tâche précise. St-Jean (2016) parle de concept de concentration. Par exemple, la période d'attention chez l'élève du préscolaire se situe entre 15 et 30 minutes (Massé, Desbiens et Lanaris, 2014). Elle diffère donc d'un élève à l'autre. Przesmycki (2004) et Grandguillot (1993) mentionnent aussi que la diversité des rythmes d'acquisition,

la vigilance de l'élève et la rapidité d'exécution de chacun des élèves créent aussi un écart dans les groupes. Selon le moment dans la journée, par exemple, l'efficacité des élèves varie. Certains élèves sont plus efficaces tôt le matin, alors que d'autres le sont en début d'après-midi, c'est-à-dire que leur concentration est à leur meilleur à ce moment.

2.1.2.2 Stades opératoires

Selon Piaget cité dans Faure (1970), la structure mentale (cerveau) de l'apprenant influence l'acquisition des nouvelles connaissances. Son stade de développement joue un rôle important dans les différents facteurs liés à la dimension cognitive. À cet effet, l'âge des apprenants est une conséquence positive ou négative du rendement scolaire de l'élève. La diversité dans les prérequis chez les élèves marque aussi une différence entre ces derniers. Przesmycki (2004) suggère donc de varier et d'organiser les situations différemment d'une fois à l'autre afin de permettre à chacun des élèves d'assimiler les nouvelles connaissances.

2.1.2.3 Capacité de l'élève

La capacité chez un élève se traduit par « l'ensemble des possibilités permettant à l'individu d'atteindre un certain degré de réussite dans l'apprentissage ou l'exécution de tâches diverses (Galisson & Coste, 1976, p.77) ». La capacité de l'élève est évolutive et se développe constamment (Gherbaoui, 2018). Également, les

élèves handicapés ou les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) qui sont présents dans les classes, c'est-à-dire qui «présentent des difficultés pouvant mener à un échec, des retards d'apprentissage, des troubles émotifs, des troubles du comportement, un retard de développement ou une déficience intellectuelle légère (Ministère de l'Éducation, 2000, p. 5) ». Il y a aussi des élèves qui ont besoin davantage d'accompagnement pendant une tâche tandis que d'autres sont totalement autonomes.

2.1.3 Les facteurs liés à la dimension affective et psychologique

La dimension affective et psychologique réfère au concept de motivation de l'élève qui est un facteur important (Leroux & Paré, 2016). L'élève donne un sens à ses apprentissages s'il est en mesure de se fixer un but, un objectif et qu'il y trouve un intérêt. Le vécu de l'élève, les besoins liés à la tâche, la curiosité, la créativité, la volonté (les efforts que l'élève fournit), la personnalité, le plaisir, l'image de soi sont autant d'éléments qui augmentent l'hétérogénéité de la classe. De plus, la préférence quant au mode de fonctionnement pendant l'activité a un effet sur la participation et l'implication de l'élève dans la tâche (travail individuel, travail en équipe, projet, travail écrit ou oral, etc.) (Przesmycki, 2004; Tomlinson, 2003).

L'enseignant peut être également un facteur qui influence la dimension affective et psychologique de l'élève. Le préjugé ou l'attitude de l'enseignant envers

un élève peut présenter une contrainte pour ce dernier. Przesmycki (2004) affirme que lorsqu'un enseignant a un préjugé favorable envers un élève, son comportement sera plus chaleureux et il fera davantage de commentaires d'encouragement. À l'inverse, lorsque le jugement envers l'élève est défavorable, l'enseignant ne sera pas porté à faire des commentaires positifs et développera une image négative de ce dernier. Les comportements de l'enseignant influencent donc directement la motivation de l'élève à apprendre. Przesmycki (2004) ajoute que la manière dont l'enseignant communique la matière à enseigner peut ne pas rejoindre tous les élèves. Elle affirme que la méthode d'enseignement peut être souvent la même et aurait comme effet de rejoindre les mêmes élèves d'une fois à l'autre. À l'instar de Przesmycki (2004), Volpé (2018) explique que, selon le statut que l'enseignant donne à l'élève à savoir fort, moyen ou faible, l'enseignant utilisera un vocabulaire différent en changeant son explication. Par exemple, avec l'élève dit « *fort* », l'enseignant utilisera un vocabulaire riche et approprié et donnera des explications plus élaborées tandis qu'avec un élève dit « *faible* », l'enseignant aura tendance à simplifier ses explications et à utiliser un vocabulaire plus vague et non approprié pour la matière.

Le deuxième concept de cet essai est celui de modèle pédagogique.

2.2 Modèle pédagogique

Selon Messier (2014), le terme « modèle » se définit comme étant *la représentation* concernant l'objet, l'idée, le phénomène, le processus et le système.

Comme un modèle pédagogique s'appuie de façon générale sur un cadre théorique, sa description comprend le modèle éducationnel auquel il se rattache, ainsi que les théories ou les recherches qui l'appuient. Cette description comprend aussi une stratégie pédagogique globale, laquelle permet de distinguer les modèles pédagogiques entre eux. Elle peut revêtir l'aspect d'un ensemble d'opérations, agencées en séquence (Messier, 2014, p.140).

L'objectif du modèle est de guider les actions pédagogiques de l'enseignant en lui proposant un ensemble de stratégies pédagogiques afin de répondre à la situation qui cause problème. Messier (2014) définit le terme stratégie pédagogique comme étant une organisation de procédés, de techniques ou de méthodes qui réunit un ensemble d'opérations pédagogiques qui respecte les caractéristiques d'une situation précise et qui favorise l'apprentissage. Il s'agit donc, dans un premier temps, de définir le modèle éducationnel dans lequel il s'inscrit, à savoir le Programme de formation de l'école québécoise (Ministère de l'Éducation du Québec, 200).

2.2.1 Les orientations ministérielles du Programme de formation de l'école québécoise

Le Programme de formation de l'école québécoise explique sa vision de l'apprentissage comme étant active. Le ministère a fait le choix d'orienter davantage les pratiques vers le constructivisme, c'est-à-dire dans un processus où l'enfant est le propre chef de ses apprentissages et dans un contexte où il y a un vrai défi pour lui. (MEQ, 2001).

Dans ce document, le ministère soutient vouloir faire de l'environnement éducatif une communauté d'apprentissage, un apprentissage actif. Il explique

l'approche par compétences comme « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (p.4), c'est-à-dire une référence pour les divers acteurs et une utilisation des ressources humaines et matérielles disponibles tant dans le milieu scolaire qu'à l'extérieur. La prise en compte des acquis de l'élève est importante, mais aussi ses intérêts, ses expériences et ses habiletés (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001).

Il se veut également une occasion d'aborder l'apprentissage dans une perspective de coopération, la préoccupation devant en être partagée par tous les membres de l'équipe-école, élèves comme enseignants, cadres comme professionnels. Tous doivent collaborer pour créer les conditions d'enseignement-apprentissage les plus favorables et faire de l'école une véritable communauté d'apprentissage (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p.6).

Les orientations de l'adaptation scolaire vont dans le même sens (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999). Les EHDAA ont aussi droit à la réussite que ce soit sur les plans social ou scolaire, et ce, dans des conditions qui sont favorables et qui répondent à leurs besoins.

De plus, il est de la responsabilité de l'enseignant de faire cheminer intellectuellement, de contribuer au développement global et de collaborer à développer le goût d'apprendre chez les élèves (Loi sur l'instruction publique, article 22). Ainsi, l'enseignant se doit de trouver des stratégies qui permettent à chaque élève de sa classe de pouvoir progresser. Différents paradigmes influencent

les stratégies pédagogiques préconisées dans les classes soit celles étant reliées à la théorie du constructivisme, du socioconstructivisme et du cognitivisme.

2.2.2 Les stratégies pédagogiques découlant de la théorie constructiviste

La finalité de la théorie constructiviste est de développer « la capacité à apprendre » (Vienneau, 2011; von Glasersfeld, 1994). Les auteurs expliquent que les nouveaux apprentissages effectués sont propres à chaque apprenant. Les différents savoirs sont établis et construits par l'apprenant selon ses expériences et ses connaissances apprises antérieurement. L'élève « construit des lois, des règles ou des principes auxquels il octroie rapidement un caractère de permanence dans sa base de connaissances en mémoire à long terme » (Tardif, 1993a). Cette connaissance ne peut être transmise par une autre personne par la communication puisqu'il s'agit d'« un processus de construction personnelle de la réalité » (Vienneau, 2011). Dans ce contexte, l'enseignement devient un soutien à la construction des savoirs (Duffy & Cunningham, 1996 cité dans Villiot-Leclercq (2007)). Les constructivistes étudient également la question du conflit cognitif. Selon Astolfi (2014), le conflit cognitif permet un déséquilibre cognitif qui entraîne un rééquilibre chez l'apprenant dans un processus d'assimilation-accommodation. Ces dites erreurs jouent un rôle très important puisqu'elles permettent à l'élève d'amorcer le processus de reconstruction cognitif pour retrouver l'équilibre et, par le fait même, de nouvelles connaissances. L'apprenant construit sa connaissance dans un processus d'adaptation toujours en

ayant un objectif, un but (Savard, 2004 cité dans Charland, 2008). Dans le cas contraire, il n'y a pas d'apprentissage. Selon Pépin (1994), le constructivisme ne peut s'intégrer dans un système scolaire de transmission des savoirs et d'acquisition de connaissances qui serviront plus tard. Il est donc impossible pour l'élève de développer des connaissances qui ne lui seront pas utiles dans le problème présent. L'auteur affirme que l'éducateur doit aussi adhérer à l'approche constructiviste pour que ce soit concluant. Un exemple de pratique utilisée est l'apprentissage par la découverte (Vienneau, 2011). Pour l'apprenant, cette pratique se traduit par l'auto-construction de ses nouvelles connaissances. Il se questionne, définit ou représente son problème ou sa problématique, il émet une hypothèse, recherche et vérifie ses informations pour finalement analyser et formuler sa conclusion. Il s'agit d'un processus d'apprentissage graduel où l'enfant gravit une marche à la fois. L'apprenant peut agir complètement seul dans sa démarche, il s'agit donc de découverte non guidée. Il est aussi possible de guider l'élève dans son apprentissage en le questionnant pour qu'il émette des hypothèses qu'il pourra infirmer ou confirmer. L'apprentissage par problème qui découle du constructivisme radical (Von Glasersfeld, 1994) implique que l'élève est placé dans un contexte de problématique réel ou qui se rapproche de la réalité. L'enseignant incite l'élève à construire sa compréhension plutôt que d'obtenir la réponse exacte. Dans cette optique, l'élève doit résoudre un problème dont il ne connaît pas la démarche à suivre pour y arriver. Il doit faire des recherches ou encore questionner l'adulte pour y parvenir (Gaudreau, 2019).

2.2.3 Les stratégies pédagogiques découlant de la théorie socioconstructiviste

Selon Bronckart, (2017), il s'agit de développer la capacité à résoudre des problèmes en collaboration avec les autres (l'activité collective par l'interaction sociale). Il explique sa finalité comme étant la « conception interactionnelle, où tout savoir est coconstruit par l'apprenant en interaction avec ses pairs et l'enseignant » (Vienneau, 2011, p.62). L'auteur précise que l'apprentissage découle de la qualité du milieu éducatif et qu'il joue un rôle clé dans les conflits sociocognitifs (« conflit de nature cognitive (par exemple, divergences entre les interprétations d'un problème à résoudre, entre les stratégies préconisées, entre les solutions trouvées, etc.) qui survient entre des élèves qui travaillent de manière coopérative » (Vienneau, 2011,p.190)) vécus par les élèves. L'apprentissage se produit seulement lorsque l'élève se situe dans la zone proximale de développement (Guilmois, 2019). Selon Villiot-Leclercq (2007,p.48) « cette zone est la distance à parcourir entre ce que l'apprenant peut faire seul et ce qu'il peut faire avec les autres. Le rôle de l'enseignant est de proposer des activités adaptées à cette zone afin de servir de guide ou de médiation pour aider l'élève à atteindre la limite supérieure de la zone ». Par exemple, l'élève se retrouve face à un problème conceptuel, il devra confronter ses idées avec celles d'un ou d'autres élèves qui se situent près de lui dans sa zone proximale de développement, en discutant et en se penchant sur le problème. Ainsi, avec l'aide de ses pairs, il sera en mesure de résoudre ledit problème et de construire ses apprentissages. La tâche demandée doit donc être adaptée pour les enfants afin qu'il y

ait apprentissage. Jonnaert (2009) affirme que la situation à laquelle l'élève est confrontée ne l'amène pas seulement à construire des connaissances disciplinaires, mais aussi des compétences viables en toute situation. L'apprentissage coopératif et la pédagogie du projet sont des exemples de pratiques exploitées. L'apprentissage coopératif se définit par le travail en groupe hétérogène dans le but d'obtenir des groupes ayant des capacités et des talents divers. Ainsi, chacun obtient un rôle différent pour effectuer le travail. Cela permet à l'élève de développer son sens de l'organisation en étant en interaction avec les autres (Plante, 2012). Dans la pratique du tutorat, les élèves sont jumelés en équipe de deux soit le tuteur et le tutoré. Le tuteur est celui qui apporte son expertise pour favoriser l'apprentissage au tutoré. Pour ce faire, le tuteur doit être en mesure de connaître suffisamment la matière afin de bien pouvoir la vulgariser. La forme enseignant/élève de tutorat est aussi gagnante (Baudrit, 2003). La méthode coopérative asymétrique (Baudrit, 2005) est une pratique selon laquelle les élèves travaillent ensemble à mettre leurs connaissances en commun afin de réaliser la tâche sans savoir pour autant que l'un est plus avancé que l'autre dans cette dernière. Cela évite donc l'erreur du tuteur qui guide trop le tutoré et qui l'empêche de développer une activité cognitive. Donc ne sachant pas qu'il s'agit de tutelle, la méthode coopérative asymétrique permet d'éviter les inconvénients du tutorat. Elle peut être soit en dyade, en équipe ou avec tout le groupe. Elle peut aussi être seul. Cette pratique se démarque par l'interaction des élèves entre eux et par l'intervention (médiateur) de l'enseignant auprès des élèves et

sur les savoirs. L'élève construit ses savoirs du début du projet jusqu'à la fin (Decoste, 2008).

2.2.4 Les stratégies pédagogiques découlant de la théorie cogniviste

La théorie cognitiviste est considérée aussi comme un processus actif et constructif dans lequel l'enfant se développe en mettant à profit ses connaissances antérieures afin de faire des liens avec la nouvelle information pour finalement organiser les nouvelles connaissances (Villiot-Leclercq, 2007). Autrement dit, elle structure le cheminement cognitif chez l'élève. La théorie cognitiviste s'appuie sur le fait que l'apprentissage est effectif et qu'il y a un changement de structure mentale chez l'apprenant (Villiot-Leclercq, 2007). À cet effet, l'élève doit être en mesure de traiter l'information efficacement. Selon Tardif (1993b), le traitement de l'information chez l'élève est un principe important dans l'apprentissage puisqu'il permet à l'enfant de trouver le « comment faire » dans les situations problèmes. Lorsque l'élève est en mesure d'être autonome, de gérer et de superviser par lui-même les tâches à accomplir, l'élève utilise alors ses stratégies métacognitives. La théorie cognitive se distingue des autres théories par le rôle que l'enseignant joue dans la mise en place des situations d'apprentissages afin que ces dernières soient complexes par la pédagogie du projet qui est réalisée en équipe de travail et qui sont basés sur des tâches réelles. L'évaluation est formative (Bissonnette et Richard, 2005).

Selon Vienneau (2011), cette théorie se traduit par la conception de l'intervention qui est basée sur la médiation de l'enseignant afin de guider l'apprentissage des élèves. Il précise que le milieu éducatif prône le développement des stratégies cognitives et métacognitives. Dubé (2008) ajoute que les processus sont mis de l'avant plutôt que les connaissances. Selon Loarer (1998), la médiation de l'enseignant est basée sur le développement des compétences sociales, entre autres, elles agiraient sur la motivation de l'élève et réduiraient le niveau de difficulté de la tâche. L'enseignant adapte aussi le niveau de difficulté de la tâche.

L'enseignement explicite et l'enseignement stratégique sont des exemples de pratiques dans cette théorie qui favorise la métacognition, la motivation de l'élève et qui prend en compte ses connaissances antérieures.

Selon Dubé (2008), l'enseignement explicite se caractérise par un processus de trois étapes, soit le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome. Pendant le modelage, l'enseignant dégage clairement la démarche et les stratégies implicites pour réaliser la tâche. Ensuite, l'élève travaille ces mêmes stratégies en équipe et l'enseignant l'accompagne. Finalement, l'élève effectue la tâche seul, ce qui permet à l'enseignant de vérifier la compréhension de chacun (Bocquillon, Gauthier, Bissonnette, et Derobertmeasure, 2020). Dubé (2008) dégage une différence entre l'enseignement explicite et l'enseignement stratégique, à l'instar ces auteurs qui considèrent qu'il s'agit de la même chose. Selon Dubé (2008), l'enseignement

stratégique se distingue par une séquence de situations d'apprentissage et d'évaluation, soit la préparation à l'apprentissage, la présentation du contenu et l'application ainsi que le transfert des apprentissages qui est travaillé par l'enseignement stratégique.

Les différentes théories présentées influencent donc les pratiques des enseignants. Les activités pédagogiques employées par ces derniers varient selon leur formation et leur expérience. Selon Carbonneau & Legendre (2002), le fait d'adopter l'une ou l'autre des trois théories importe peu. Ils expliquent que le plus important est que les situations d'apprentissage conçues optimisent le développement des compétences. Ils affirment que « cela suppose une pédagogie forçant le mariage d'apprentissages variés, tantôt disciplinaires, tantôt stratégiques, tantôt métacognitifs, et le plus souvent contextualisés » (Carbonneau & Legendre, 2002,p.16). Par ailleurs, tel qu'expliqué dans la problématique, il importe de varier les approches pour répondre à l'hétérogénéité de la classe. Ce qui nous amène à définir le modèle de différenciation pédagogique qui vise à rejoindre l'ensemble des élèves.

2.3 La différenciation pédagogique

Selon Édouard Claparède,

« Lorsqu'un tailleur fait un vêtement, il l'ajuste à la taille de son client et, si celui-ci est gros ou petit, il ne lui impose pas un costume trop étroit sous prétexte que c'est la largeur correspondant dans la règle à sa hauteur. Au contraire, l'école habille, chausse, coiffe tous les esprits de la même façon. Elle n'a que du tout-fait et ses rayons ne contiennent pas le

moindre choix. Pourquoi n'a-t-on pas pour l'esprit les égards dont on entoure le corps, la tête et les pieds? (Claparède, 1920, p.37)»

La différenciation pédagogique est un modèle qui permet de répondre aux différents besoins des élèves. À la base, le modèle de la situation pédagogique permet d'identifier les différents acteurs et les objets qui interviennent dans le processus d'apprentissage, à savoir les agents agissant comme les responsables de la situation d'apprentissage et du sujet dans lequel l'agent doit le faire évoluer, et ce, tout en se souciant du milieu dans lequel il apprend. Inspirées du modèle de Legendre (2005), Guay et al. (2006) proposent un modèle de différenciation pédagogique basé sur le principe de **triangulation** qui représente les différents types de relations possibles soit reliés à l'apprentissage, à la didactique ou encore à l'enseignement. Tel que représenté ci-dessous :

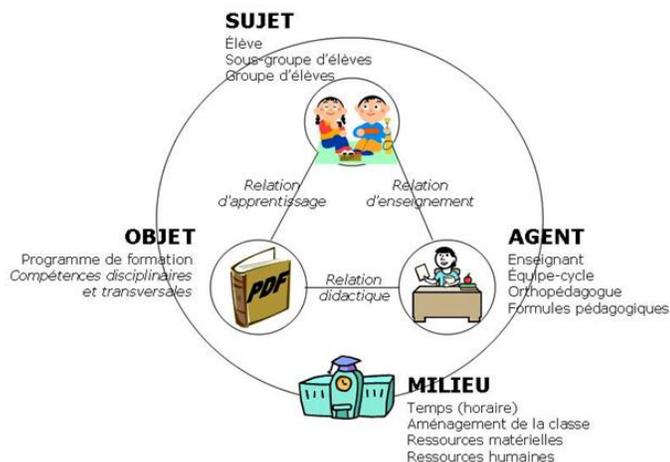


Figure 3 : Modèle de la situation pédagogique Source : Guay et al., 2006, p.

Ainsi, Guay et al. (2006) ont proposé une relecture en clarifiant ces derniers éléments.

« En s’inspirant de ce modèle, nous avons défini la différenciation pédagogique comme une action du pédagogue qui, sur la base d’une solide connaissance des préalables et caractéristiques d’un ou de plusieurs élèves (sujet), de formules pédagogiques et d’interventions diversifiées (agent), du programme de formation (objet) et de l’environnement d’apprentissage (milieu), tend à harmoniser ces différentes composantes d’une situation pédagogique ainsi que les relations entre elles, dans le but de favoriser l’apprentissage (Guay et al., 2006, p1)».

La figure ci-dessous démontre l’action de différencier qui varie selon les besoins de l’élève en lien avec le jugement diagnostique que l’enseignant/professionnel a fait de la situation ou de la problématique dont le résultat se situera de la variation à l’adaptation.

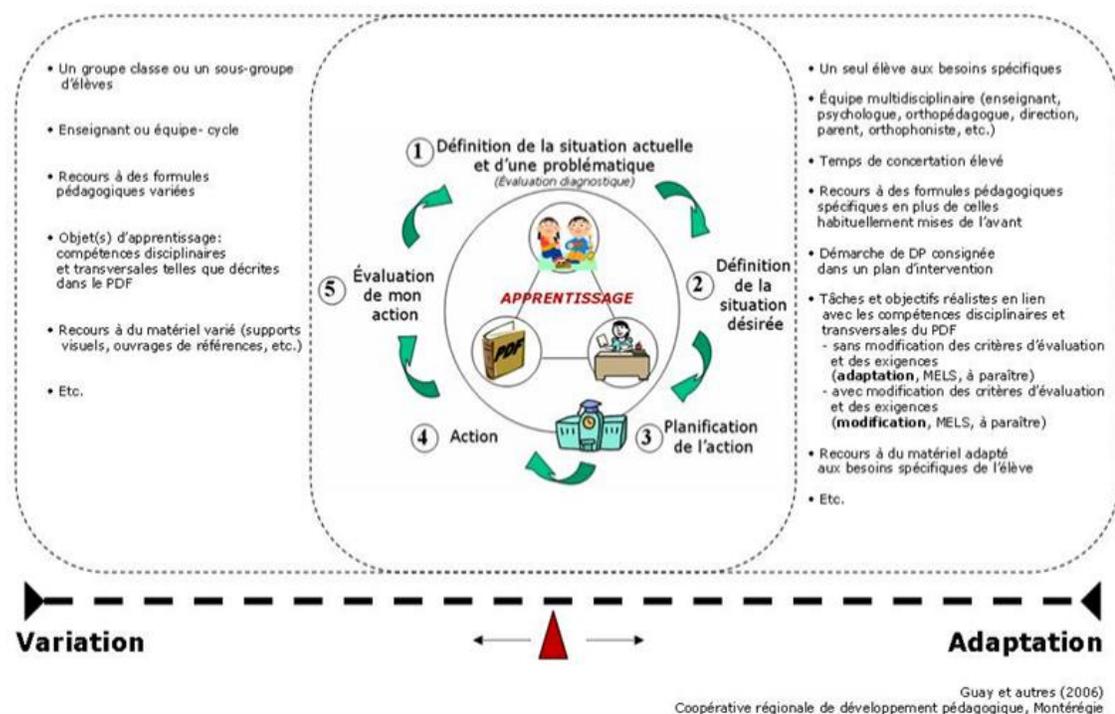


Figure 4 : Adaptation du modèle de différenciation pédagogique

Source : Guay et al, 2006

Ce modèle permet de transformer la situation pédagogique en processus de variation et d'adaptation. Donc, l'action de la différenciation pédagogique se présente en plusieurs étapes afin d'en arriver à un résultat optimal pour l'élève. Tel qu'expliqué par Guay et al. (2006), la triangulation reste à la base du processus auquel s'ajoutent des actions concrètes et déterminantes pour mettre en œuvre la différenciation pédagogique. Les cinq étapes de la démarche sont interdépendantes les unes des autres afin d'obtenir le résultat souhaité. La première étape (chacune d'entre elles se fait en prenant en compte le modèle de triangulation de base) consiste à analyser la situation ou la problématique (évaluation diagnostique) reliée à l'apprentissage. « L'évaluation diagnostique doit permettre de comprendre, au-delà des symptômes, les causes les plus importantes d'un apprentissage non optimal chez l'élève » (Guay et al., 2006, p.3). Ensuite, il faut définir le problème et les modifications qui seront apportées que ce soit le type d'intervention, les différents outils à privilégier (créer du matériel/sélectionner différents contenus/type de regroupement). Vient, par la suite, la planification de l'action, donc à quel moment et comment l'action se déroulera. L'action doit être mise en place dans les conditions élaborées dans les étapes précédentes. Enfin, l'action doit être évaluée afin d'analyser l'impact de cette dernière dans l'apprentissage chez l'élève. Comme il s'agit d'un cycle, il faut revenir à l'évaluation diagnostique et ainsi de suite. On retrouve dans ce modèle quelque chose de beaucoup moins statique.

Ce processus de différenciation pédagogique pourrait être comparé à un mécanisme d'horloge. Chaque engrenage en fait fonctionner un autre et tous les engrenages doivent fonctionner ensemble afin d'avoir l'heure juste. L'horloge n'arrête jamais de tourner, mais parfois il faut l'ajuster. Un des problèmes qu'amène ce modèle est celui d'agir une fois les difficultés observées chez l'élève.

Une autre vision de la différenciation pédagogique existe, celle de l'inclusion scolaire qui part du principe que la situation ne devrait pas mettre l'élève en difficulté. Dans cette vision, Prud'Homme (2007) propose une définition différente de la différenciation pédagogique. Il parle plutôt de diversité, c'est-à-dire qu'il faut prendre en compte que chaque élève est différent de toute part, que ce soit par 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. Prud'homme (2007) explique que chaque individu peut s'exprimer et apprendre dans la liberté pour atteindre ses buts. Il l'explique ainsi :

« la différenciation s'apparente à un modèle de pratique enseignante centrée sur la diversité, conçue et comprise comme une manifestation située, dynamique et légitime de l'unicité de l'élève. Ainsi, elle s'associe à la dimension subjective relevant du rapport à la diversité qu'entretient l'enseignant; il s'agit de croyances et de conceptions qui peuvent présider son action en classe et ses choix pédagogiques » (Prud'Homme, 2007, p. 51).

Ainsi, ce n'est plus l'élève qui amène la différenciation pédagogique mais bien, la situation à laquelle il est confrontée. C'est à l'enseignant de proposer des situations qui sauront rejoindre la diversité des élèves.

Quant à Dubé (2010), elle adhère à la théorie de Perrenoud (2002). Selon ce dernier, tous les élèves ont droit à une éducation qui leur est propre, qui leur ressemble et qui leur permette de développer les compétences prescrites par le curriculum. Il s'agit d'une nouvelle conception de la différenciation pédagogique dite « régulation interactive », c'est-à-dire « qui met l'élève devant des situations d'apprentissage et qui les différencie au moyen de groupes de besoins ou de projets, plutôt que de stabiliser des groupes-niveaux » (Dubé, 2008,p.34). Selon Dubé (2008), il est possible de différencier trois éléments différents : *les contenus d'apprentissages, les situations d'apprentissages et les méthodes d'apprentissage et d'enseignement*. Perrenoud (2002) 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).

À la lumière de ce qui a été soulevé, la différenciation pédagogique est l'acte de prendre en considération les différences de chacun et de mettre en place les différentes stratégies et outils afin d'amener l'individu à atteindre ces objectifs et les compétences visées. Montesinos-Gelet et Saulnier-Beaupre (2012,p.79) le résumant de la sorte :

La différenciation pédagogique consiste à prendre le temps de considérer et d'évaluer les besoins spécifiques des élèves, leur(s) façon(s) d'apprendre et leurs intérêts, tout au long de leur scolarité (minimalement, de celle obligatoire), de façon régulière, et d'en faire une manière de planifier l'enseignement et l'évaluation pour mettre en œuvre une variété d'interventions, afin que tous les élèves puissent progresser de façon

optimale. La différenciation pédagogique s'adresse à tous les élèves et en cela, tous les acteurs du milieu scolaire ont un rôle à jouer afin de favoriser leur progression et leur réussite.

Dans le même ordre d'idées, Dubé (2010) affirme qu'il faut trouver des solutions en différenciation pédagogique qui permettront aux milieux scolaires d'innover et d'améliorer les compétences chez l'élève en difficulté. Selon Danvers, 1992 cité dans Dubé (2008,p.33), « différencier un enseignement, c'est offrir des projets différents, des objectifs appropriés et des itinéraires diversifiés à des sujets les plus divers, pour leur permettre l'accès à l'autonomie intellectuelle ». Le décloisonnement pourrait s'inscrire dans les pratiques innovantes pour remédier à la différenciation.

2.4 Le modèle de réponse à l'intervention

Desrochers, Laplante, et Brodeur (2016) suggèrent le modèle de la réponse à l'intervention (RAI) dont l'objectif est de faire progresser tous les élèves. Afin d'y arriver, les auteurs expliquent qu'il faut adopter des pratiques enseignantes dont l'efficacité est prouvée par la recherche, faire des dépistages régulièrement afin d'identifier les élèves à risque et en difficulté, adapter les manières d'intervenir auprès de chaque enfant et mesurer l'évolution de l'élève à la suite de l'intensification (Brown-Chidsey & Steege, 2010; Broxterman & Whalen, 2013; Whitten, Esteves & Woodrow, 2012 cités dans Desrochers et al. 2016).

Le modèle de réponse à l'intervention permet à l'enseignant de situer les interventions et d'intervenir efficacement auprès des élèves que ce soit sur le plan des apprentissages ou encore des comportements et en faire un suivi régulier qui permet de suivre les progrès de ces derniers (Fox et al., 2010 cités dans Kearney & Graczyk, 2014). Pour ce faire, le modèle est gradué en trois paliers. Chaque palier est gradué selon la taille du groupe visé, soit le groupe-classe et de petits groupes d'élèves. Le palier I correspond à l'intervention universelle adressée à l'ensemble du groupe classe Doucet, Gaudreau & Côté (2016). Cet enseignement rejoindra environ 80-90% des élèves. Il est utilisé comme dépistage des élèves à risques (Fletcher & Vaughn, 2009 cités dans Kearney & Graczyk, 2014). Le palier II représente les interventions ciblées pour les élèves où l'on remarque un retard quant aux apprentissages de base. Ces derniers nécessiteront donc une intervention supplémentaire en petits groupes, ce qui correspond à environ 10-15% des élèves. Finalement, le palier III regroupe le dernier 1-5 % des élèves qui requièrent des interventions spécialisées individualisées supplémentaires, car les interventions du palier II ne suffisent pas (Searle, 2010 cité dans Kearney & Graczyk, 2014). « Chaque palier s'inscrit donc sur un continuum d'intensification (palier I → palier II → palier III) afin de répondre adéquatement aux besoins de tous les élèves et d'éviter qu'ils accumulent des retards insurmontables dans leurs apprentissages (Harn, Kame'ennui & Simmons, 2007; Vaughn, Denton & Fletcher, 2010 cités dans Desrochers et al., 2016) ». Ainsi, la RAI est une aide à la différenciation pédagogique (Reutebuch, 2008). Notons cependant, qu'une journée de

classe dure le même nombre d'heures pour tous les élèves. En suivant ce modèle, qu'advient-il des élèves sans difficultés. Doivent-ils attendre les autres élèves? Que leur propose-t-on pour différencier l'enseignement? Quelles sont les disciplines qui seront pénalisées pour donner du temps à l'intervention auprès des élèves en difficultés? Bref, bien que ce modèle ait prouvé son efficacité auprès des élèves en difficultés, il ne permet pas de proposer des solutions pour l'ensemble de la classe.

2.5 Le décloisonnement

Tout dépendamment des auteurs, le concept du décloisonnement prend une voie pédagogique différente. Selon Dubé (2010), l'action de décloisonner s'articule par la réorganisation des classes, soit pour une, plusieurs ou toutes les matières. L'auteure explique la distinction entre le « décloisonnement horizontal » et le « décloisonnement vertical ». En décloisonnement horizontal, les élèves du même âge sont placés en sous-groupe établis par les enseignants selon les intérêts ou les besoins d'apprentissage. L'appellation « décloisonnement vertical » fait plutôt référence à des groupes d'élèves de niveaux ou de cycles différents lors d'un projet particulier (Dubé, 2010).

À l'instar de Dubé (2010), Capitanescu Benetti & Rahal (2015,p.1) reconnaissent aussi que « le décloisonnement est une organisation du travail scolaire qui « fait tomber» les murs de la classe et [qui] permet à l'enseignant d'enseigner à d'autres élèves que ceux qui lui sont assignés habituellement ».

Dokic & Lurin (1980) expliquent que le décroisement permet de créer une réalité pédagogique différente pour les élèves qui permet leur plein épanouissement. Ils présentent le décroisement comme étant une possibilité donnée aux enfants de plusieurs classes de choisir activités, locaux, maîtres et camarades pour mener à terme leurs apprentissages cognitifs et sociaux (Dokic & Lurin, 1980). Ils spécifient qu'il ne s'agit pas seulement « d'ouvrir les classes » pour faire du décroisement. Il s'agit d'un changement de pédagogie, de méthode, de mentalité.

Le décroisement apparaît alors comme « une organisation pédagogique qui offre la possibilité dans une école de travailler dans différents lieux, aménagés de façon riche et variée, à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école, en groupes constitués différemment suivant les activités (choix de l'intervenant, nombre d'enfants...) »(Astori, 1989, p.10). Astori (1989), dans cette définition, expose un objectif pour les élèves ayant plusieurs volets. Elle propose de créer un environnement de travail sain et plus ouvert. Ces volets d'ordre socio-affectif, pédagogique et matériel doivent donc répondre aux besoins de l'enfant.

Elle adopte donc la même vision que Dubé (2010) qui suggère que le décroisement peut être à la fois horizontal et vertical.

Par conséquent, le décroisement est une organisation particulière de la classe qui comprend différentes formes (horizontale et verticale), qui se déroule dans

un espace ouvert sans mur ou en espace de vie selon l'activité proposée et qui a comme objectif, l'atteinte du plein potentiel de chaque élève et du projet pédagogique. L'enseignant n'est plus maître d'un seul groupe qui planifie un enseignement uniforme pour les élèves. Il devient plutôt un architecte pédagogique qui, avec ses collègues, doit structurer des activités, des projets qui répondront aux besoins d'apprentissage d'un élève ou d'un sous-groupe d'élèves, et ce, en fonction des intérêts de chacun.

Les concepts de décloisonnement et de différenciation pédagogique tels qu'élaborés plus haut se rejoignent dans leur définition. Cependant, le décloisonnement semble s'approcher beaucoup plus de l'approche inclusive qui vise à proposer à l'élève des situations pédagogiques qui lui permettront d'apprendre dès le départ et dont les obstacles sont surmontables. Dans cette optique, l'enseignant n'a plus besoin de différencier pédagogiquement en adaptant les situations, mais plutôt à penser des situations qui ne mettent pas l'élève en échec et qui lui permettront de progresser à son niveau. Par ailleurs, c'est toute l'hétérogénéité qui est prise en compte et pas seulement l'adaptation aux élèves en situation de handicap. Dans ce modèle, les élèves ne sont pas classés selon les forces ou difficultés scolaires en les comparant à une norme. Ce sont plutôt les activités qui sont révisées pour offrir à tous les élèves la possibilité de progresser et de se réaliser.

CHAPITRE III

UN MODÈLE POUR DIFFÉRENCIER LA CLASSE

Le but de cet essai était de mettre en lumière les éléments à prendre en compte par un enseignant s'il veut créer un modèle pédagogique de planification favorisant des pratiques variées, différenciées et adaptées à l'hétérogénéité de la classe. Le deuxième chapitre a permis de définir les concepts clés en lien avec l'hétérogénéité de la classe à savoir les facteurs de l'hétérogénéité, les stratégies découlant de la théorie du constructivisme, du socioconstructivisme et du cognitivisme, du concept de différenciation pédagogique, de la réponse à l'intervention ainsi que celui du décloisonnement. Pour chacun de ces concepts, on a dégagé les éléments essentiels qui nous ont amené à proposer le décloisonnement comme modèle de base pour réfléchir à des pratiques variées, différenciées et adaptées à l'hétérogénéité de la classe.

3.1 Objectif général : Élaboration du modèle pédagogique

Messier (2014) rappelle que pour l'élaboration d'un modèle pédagogique, il est essentiel de mettre en place une stratégie pédagogique globale, laquelle permet de distinguer les modèles pédagogiques entre eux. Cette stratégie peut revêtir l'aspect d'un ensemble d'opérations, agencées en séquence qui s'inscrit dans un modèle éducationnel. Au Québec, la mission de l'école est d'instruire, de socialiser et de

qualifier les élèves dans un environnement éducatif adapté aux besoins de ces derniers (MEQ, 2001).

Pour débiter la structure du modèle pédagogique, nous sommes partis du modèle du décloisonnement pour bâtir ce dernier. Le décloisonnement, c'est la réorganisation du groupe classe en faisant tomber les murs et des matières permettant de travailler différemment soit de manière horizontale (même année/cycle) ou verticale (tous les cycles) et où les enseignants travaillent ensemble pour développer des activités pédagogiques variées et adaptées aux besoins des élèves. Le modèle du décloisonnement s'inscrit dans le modèle éducationnel du Québec, parce qu'il permet de faire intervenir les différentes stratégies chez l'élève. Il permet à l'élève d'obtenir l'aide dont il a besoin. Il permet à l'élève de s'instruire, de socialiser et de se qualifier (MEQ,2001).

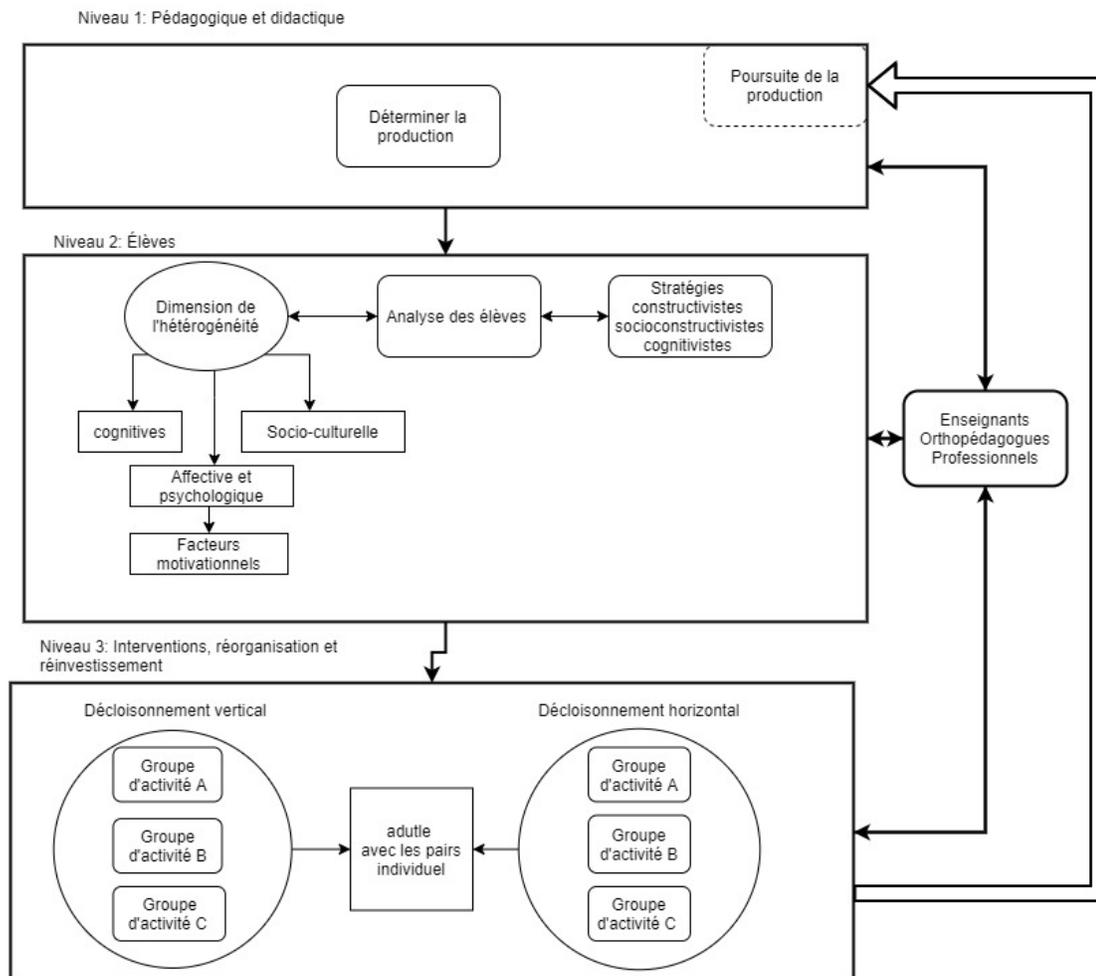


Figure 5 : Modèle pédagogique pour répondre à l'hétérogénéité de la classe

Auteurs

3.2 Mise en contexte du modèle pédagogique pour répondre à l'hétérogénéité

Mise en contexte : L'exemple d'activité de décloisonnement suivante ayant comme production une tâche d'écriture s'articule avec deux groupes de premier cycle, soit un groupe de première année et un groupe de deuxième année.

Pour pouvoir développer cette stratégie globale (modèle), l'enseignant doit d'abord déterminer la production à réaliser (niveau 1). La production est la même pour tous par exemple l'écriture d'un texte. Ensuite, simultanément au niveau 2, l'enseignant fait l'analyse des besoins des élèves et les prend en compte dans sa réflexion quant aux choix des stratégies utilisées pour réaliser l'écriture du texte. Finalement au niveau 3, les élèves se mettent au travail. Ils entrent en processus d'écriture en décloisonnement soit vertical ou horizontal. L'enseignant fait, ensuite, une rétroaction sur les apprentissages effectués afin de resituer les élèves et il recommence le processus pour chacun des apprentissages. Il peut revenir à l'étape précédente lorsque nécessaire et changer le type de décloisonnement afin de mieux répondre aux besoins des élèves. Le processus recommence autant de fois que nécessaire que ce soit pour poursuivre la production ou encore pour une nouvelle production, comme une roue qui tourne. Enfin, il ne faut pas négliger les ressources humaines dans le processus, ils travaillent de pair à toutes les étapes. Le schéma suivant représente les différentes étapes précédemment expliquées à suivre afin de mettre en place le modèle du décloisonnement.

3.2.1 Niveau 1 : Pédagogique et didactique

Les diverses formes de différenciation pédagogique sont naturellement présentes dans le décloisonnement que ce soit les contenus d'apprentissage, les méthodes d'apprentissage et d'enseignement ou encore les situations d'apprentissage (Dubé, 2008; 2010). Dans la planification du décloisonnement, chacun de ces

éléments est mis en place. Tout d'abord, les enseignants choisissent la compétence qu'ils veulent travailler. Ils doivent cibler la production (niveau 1). Dans le cas présent, il s'agit d'une tâche en écriture, soit une histoire. Les enseignants déterminent les stratégies pédagogiques qui seront mises en place. Pour cette activité, les enseignants ont choisi de faire la lecture d'un album et de modéliser les caractéristiques d'une histoire en trois temps (début-milieu-fin). Ils décident de faire cette partie chacun dans leur classe respective; par contre, il aurait été possible de le faire les deux groupes ensemble. L'orthopédagogue travaille avec les enseignants dans la planification et les aide également à prévoir les obstacles potentiels à l'apprentissage. Ensemble, ils planifient aussi la différenciation des contenus et des stratégies pédagogiques.

3.2.2 Niveau 2 : Élèves

De concert avec l'orthopédagogue et les professionnels (technicien en éducation spécialisée), les enseignants font l'analyse des élèves et déterminent les besoins de chacun d'eux pour la production demandée. Ainsi, ils peuvent déterminer les agents gagnants pour rejoindre l'ensemble de l'hétérogénéité de la classe. Par exemple, les élèves ayant des difficultés avec la calligraphie pourront utiliser l'ordinateur pour écrire leur texte. L'élève ayant une difficulté d'ordre socio-culturel, par exemple ayant de la difficulté à s'adapter à sa nouvelle langue (vocabulaire), aura accès à un dictionnaire imagé. Les élèves ayant de la difficulté à trouver des idées

pour leur texte seront accompagnés par l'enseignant en petit groupe de discussion afin de sortir des idées. Les élèves qui sont moins motivés ou encore qui n'aiment pas vraiment l'écriture de texte pourront se voir proposer une thématique différente par l'enseignant, faire le travail en équipe ou encore choisir d'envoyer leur histoire à quelqu'un par courriel. Chaque élève sera en mesure d'obtenir les explications nécessaires que ce soit par ses pairs ou un enseignant afin qu'il soit dans sa zone proximale de développement dans cette activité en décloisonnement horizontal. Aussi, l'orthopédagogue pourrait faire des mini-cliniques avec ceux qui ont besoin de retravailler en profondeur une notion. Les élèves ont donc les outils pour répondre à leurs besoins et exécuter la production selon les différents groupes d'activités déterminées. Les deux types de décloisonnement offrent des contenus variés et de niveaux différents pour les élèves.

3.2.3 Niveau 3 : interventions et réorganisation

Une fois l'analyse des élèves terminée et les besoins ciblés, l'enseignant, en collaboration avec les professionnels, proposent des stratégies afin de rejoindre l'ensemble de l'hétérogénéité de la classe. Les enseignants proposent trois groupes d'activités différents, soit en décloisonnement vertical ou en décloisonnement horizontal. Ainsi, ils respectent les besoins des élèves. Par exemple, pour le groupe d'activité A, les enseignants proposent aux élèves d'écrire leur texte seul et de décrire

leur personnage principal en le réalisant sur les SIMS ou encore en reproduisant leur histoire ou une partie de l'histoire sur le logiciel SCRATCH. Pour le groupe d'activité B, il s'agit d'écrire une histoire en équipe, en utilisant l'ordinateur pour rédiger le texte et en utilisant une feuille structurée. Pour le groupe d'activité C, les élèves choisissent une thématique et un destinataire pour rédiger le texte en utilisant la dictée à l'adulte, c'est-à-dire l'adulte écrit une phrase et l'élève en écrit une à tour de rôle. Ce groupe d'activité peut être accompagné de l'enseignante, de l'orthopédagogue ou encore de la technicienne en éducation spécialisée.

Il peut aussi être possible d'utiliser les deux types de décloisonnement pour une même production afin d'aller chercher le meilleur, que ce soit dans la même boucle pour répondre aux besoins de certains élèves ou encore dans deux boucles différentes. Dans la première boucle, il est possible de décloisonner horizontalement et de poursuivre la production en décloisonnement vertical. Le décloisonnement permet aussi à l'élève ayant des difficultés d'ordre cognitive tels qu'une difficulté avec les stratégies ou un élève dont les bases en français ou en mathématique ne sont pas acquises, de progresser en respectant son rythme d'apprentissage (Astolfi, 1995; Przesmycki, 2004). Le décloisonnement permet à l'enseignant et aux professionnels de s'ajuster à tous les élèves.

Les enseignants, l'orthopédagogue et les différents professionnels se consultent afin d'évaluer le cheminement et la progression des élèves. Finalement, la

roue recommence avec la reconsidération de ces derniers, soit de passer à une nouvelle production, soit de poursuivre avec un nouveau choix de groupes d'activités ou de type de décloisonnement.

3.3 Objectif spécifique : Analyse du modèle pour différencier la classe

Le modèle développé sur le décloisonnement permet à l'élève de progresser de façon constante dans un environnement de collaboration générale regroupant tous les professionnels et dans le respect de ses compétences, de ses forces et de ses faiblesses. Dans un premier temps, le décloisonnement horizontal permet de cibler davantage les élèves ayant des difficultés d'apprentissages. Le décloisonnement horizontal répond davantage aux besoins d'apprentissage, ce qui regroupe tous les élèves ayant des besoins particuliers. La mémorisation étant différente chez chacun des élèves, le décloisonnement permet de traiter l'information adéquatement et de l'intégrer puisqu'en décloisonnant, l'enseignant répond aux besoins de chacun d'eux comme les activités sont prévues en fonction des élèves. Dépendamment des stratégies pédagogiques choisies par l'enseignant, le traitement de l'information chez l'élève (Gagné,1976) sera différent puisque certaines stratégies lui conviendront davantage. Par exemple, l'élève qui a de la difficulté avec sa calligraphie se fera proposer d'écrire son texte à l'ordinateur. En lui permettant l'utilisation de l'ordinateur, l'enseignant permet à cet élève de mieux gérer ses fonctions exécutives. Il inhibe alors sa difficulté, ce qui lui permet d'atteindre son but. Ses expectatives

actionnent alors sa motivation, ce qu'il lui permet d'intégrer ses apprentissages dans sa mémoire à long terme, donc d'apprendre. Ainsi, en offrant plusieurs options qui sont basées sur les besoins spécifiques des élèves, les attentes et les fonctions exécutives (Cellard, 2017) sont mises à profit en tout temps. Les élèves sont motivés donc dans le meilleur environnement pour faire des apprentissages.

Les stratégies pédagogiques basées sur la théorie du socioconstructivisme tel que le décloisonnement vertical permettent à l'élève de se développer à son rythme et de respecter le développement de chacun. Dans ce contexte, chaque élève de niveau scolaire différent doit mettre à profit et utiliser ses forces afin de mener à terme ledit projet, et ce, peu importe son âge. L'élève est alors en mesure de résoudre des problèmes cognitifs avec l'aide de ses pairs, car, en confrontant ses idées, il parvient à atteindre sa zone proximale de développement. Sans ses pairs, il n'y arriverait pas (Jonnaert, 2009). L'enseignant s'assure donc que l'élève est toujours dans sa zone proximale de développement et qu'il progresse sur le plan scolaire (Guilmois, 2019). Cela permet aux élèves de développer d'autres capacités et d'autres compétences, par exemple leur autonomie, le sens des responsabilités pour ne nommer que ceux-là.

Dans ce modèle, chaque élève est pris en considération, et cela permet une réelle inclusion de tous les élèves. Que ce soit en décloisonnement vertical ou horizontal, le rythme et les besoins de chacun sont respectés. En décloisonnant, l'enseignant considère chaque élève avec ces particularités (Prud'homme, 2007).

Dans le modèle pédagogique élaboré dans cet essai, le besoin de chaque élève est analysé afin de mettre en place des groupes d'activités adaptés à l'hétérogénéité. Pour les EHDA, par exemple, des groupes d'activités à leur niveau sont mis à leur disposition, différentes adaptations (besoins des élèves niveau 2 du modèle) ainsi que la possibilité de refaire la tâche ou encore d'obtenir du temps supplémentaire pour la compléter leur sont proposés. Ces derniers sont donc pris en compte dans tout le processus et peuvent progresser au même titre que n'importe quel autre élève. De même que l'élève ayant beaucoup de facilité ou ayant une douance, il n'est pas freiné dans ses apprentissages. Il peut pousser plus loin les notions apprises ou encore débiter un projet personnel qui lui plait. Dans tous les cas, chacun des élèves a sa place et la diversité devient un avantage au profit de tous (CSE, 2017). Par conséquent, ce n'est pas l'élève qui s'adapte à l'école, mais bien l'école qui s'adapte à la diversité des élèves.

En considérant le choix de décroisement, l'enseignant doit avoir une planification solide. Il doit avoir pris en considération chacun des éléments ressortis lors de l'analyse du groupe et les mettre au profit des élèves. En décroisement vertical, l'enseignant forme des groupes d'activités selon les besoins et pour chacune des difficultés relevées. Dans tous les cas du modèle de décroisement présenté, il s'agit d'un travail de collaboration entre tous les membres de l'école y compris les élèves (MEQ, 2001).

3.3.1 Le décloisonnement permet-il une meilleure motivation chez l'élève?

En décloisonnement, il est important que l'enseignant connaisse les intérêts et les goûts des élèves tels que les sports, la danse, la musique. L'enseignant doit déceler les facteurs motivationnels de l'élève (expectative) afin de pouvoir l'accrocher (Viau, 2004). Ces facteurs peuvent être internes ou externes. L'élève qui a les moyens/ressources disponibles pour réussir à réaliser ses tâches se sentira compétent et donc aura le goût de poursuivre et de persévérer. L'enseignant doit aussi prendre le pouls du groupe, s'il s'agit d'un groupe qui aime bouger ou encore s'il est plus calme. L'enseignant vérifie aussi l'efficacité en travail d'équipe et individuel ainsi que la préférence des élèves quant au type de regroupement. L'enseignant décèle les qualités et les forces de chaque élève. Il doit aussi prendre en compte le ratio fille/garçon. Par ailleurs, les méthodes et les situations d'apprentissage sont aussi des facteurs de motivation chez l'élève. Elles doivent varier dans une journée. Par exemple, l'enseignant peut débiter en enseignement direct, ensuite faire des ateliers en équipe, en individuel ou encore avec un adulte. L'élève peut aussi choisir parmi les options d'activité ou d'aide à l'activité proposés pour lui, ce qui est aussi un facteur motivationnel puisqu'il dispose de tous les éléments pour réussir. Il doit les mettre en pratique, soit pour son propre apprentissage ou encore dans le but d'aider un autre élève. En décloisonnement vertical, les intérêts de l'élève, ses habiletés et ses expériences sont mis de l'avant. L'enseignant choisit un projet qui sera stimulant et aussi porteur de sens pour tous. Ainsi, les déterminants de la dynamique

motivationnelle sont enclenchés, car l'élève accorde de l'importance à sa tâche. De plus, comme elle répond à ses besoins, l'élève se sent compétent. Il est motivé, cela le mène donc vers la réussite (Viau, 2004). Prenons par exemple des ateliers de lecture en dyade en combinant des élèves tous les niveaux. Dans un tel projet, plusieurs compétences/connaissances peuvent être travaillées en répétant l'atelier de lecture à plusieurs reprises. Le choix du livre (son genre, le thème), la possibilité de le lire en équipe, etc. permet à tous les élèves de trouver leur compte. De cette manière, l'élève accordera de la valeur à l'activité. Il sera aussi en mesure de se sentir compétent, car s'il est avec un autre élève qui peut l'aider, la tâche sera plus accessible à ses yeux. L'enseignant va chercher la motivation de chacun selon ses intérêts (expectatives) (Viau, 2004). Ainsi, en utilisant le tutorat, les plus âgés pourront venir en aide aux plus jeunes. Il s'agit aussi d'une manière d'aller chercher la motivation de certains et de faire de la différenciation pédagogique (Dubé, 2010). Par expérience, naturellement, les élèves choisissent, selon la tâche à accomplir et le niveau de difficulté de celle-ci, s'ils ont nécessairement besoin de l'adulte ou si un autre élève peut répondre à son besoin. Dans un tel cas, lorsqu'un autre élève répond à leur besoin, l'enseignant peut se consacrer à celui qui a réellement besoin de lui pour accomplir sa tâche.

3.4 Les limites de l'essai

Bien que le décloisonnement apporte plusieurs avantages à la pratique enseignante, certaines limites peuvent contrevenir à son bon fonctionnement. Un modèle tel que le décloisonnement ne peut se faire seul. Il est primordial d'obtenir la participation et l'implication de tous les membres de l'école pour y arriver. La mise en place du décloisonnement demande de l'organisation et beaucoup de planification ainsi que de la cohésion au sein de tous les membres de l'équipe. Le décloisonnement peut donc être difficile à implanter si un membre de l'équipe s'oppose à participer à l'élaboration et à la mise en pratique de ce dernier. Le temps à investir pour la création de matériel ainsi que pour les groupes d'activités est aussi substantiel. Par contre, une fois ce temps bien investi, les enseignants le regagneront. De plus, l'architecture des écoles n'est pas toujours convenable pour la pratique du décloisonnement puisqu'un ou plusieurs espaces communs sont nécessaires. Il peut donc s'agir d'un obstacle potentiel.

Le modèle de planification présenté dans cet essai est théorique. Il est basé sur des concepts qui ont été approfondis dans le cadre théorique, mais il n'a pas été mis à l'épreuve sur le terrain. Bien entendu, il ne faut pas se leurrer, le modèle possède probablement certaines faiblesses qu'il serait possible de réajuster en le mettant en pratique.

CONCLUSION

Cet essai a mis en lumière les différents éléments présents dans l'hétérogénéité de la classe et a soulevé les défis rencontrés par les enseignants. Le cadre conceptuel a permis de bien définir et d'éclaircir les concepts clés de ce modèle pédagogique, des différentes stratégies pédagogiques découlant des différentes théories d'apprentissage, de différenciation pédagogique et du décloisonnement. En réponse à la question de recherche, l'élaboration d'un modèle de planification pour les enseignants a été présenté. Ce modèle théorique a été conçu pour aider les enseignants dans la planification des activités pédagogiques tout en prenant compte de l'hétérogénéité de la classe et pour faciliter la différenciation pédagogique. Enfin, l'analyse théorique du modèle a permis de mettre en relation et de bénéficier des avantages des différents aspects de l'hétérogénéité de la classe et de prouver que cela favorisait la motivation chez l'élève. Par contre, tel que mentionné précédemment, ce modèle demeure théorique. Il présente certaines limites pouvant décourager certains enseignants. Il serait donc très intéressant dans le futur de le mettre en application dans une classe afin de mettre en lumière les avantages et les faiblesses de ce dernier et d'y apporter les modifications nécessaires afin de le rendre plus efficace. En espérant que ce modèle

inspire d'autres chercheurs et, qui sait, peut-être que cela entraînera une nouvelle recherche et qui permettra de poursuivre la réflexion.

RÉFÉRENCES

- Astolfi, J.-P. (1995). *L'école pour apprendre*. Paris: ESF.
- Astolfi, J.-P. (2014). *L'erreur, un outil pour enseigner* (11e édition.). Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Astori, D. (1989). *Projets d'équipes et décloisonnement*. Paris: A. Colin.
- Baudrit, A. (2003). Le tutorat à l'école. Que peuvent faire les élèves tuteurs ? *Carrefours de l'éducation*, 15(1), 118-134. doi:10.3917/cdle.015.0118
- Baudrit A. (2005). *L'apprentissage coopératif : origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. Bruxelles : De Boeck Université, Pédagogies en Développement.
- 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 de Québec Trois-Rivières]. Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/7022/1/D2730.pdf>
- Bissonnette, S., & Richard, M. (2005). *Le cognitivisme et ses implications pédagogiques. La pédagogie: théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, pp.309-332.
- Blaye, A., & Lemaire, P. (2007). *Psychologie du développement cognitif de l'enfant* (1re éd. ed.). Bruxelles: De Boeck.
- Bocquillon, M., Gauthier, C., Bissonnette, S., & Derobertmeasure, A. (2020). Enseignement explicite et développement de compétences: antinomie ou nécessité? *Formation et profession*, 28(2).
- Bolduc, G., & Van Neste, M. (2002). La différenciation pédagogique: travailler avec des jeunes à la fois semblables et uniques. *Vie pédagogique*, 123,.
- Capitanescu Benetti, Andreea, Rahal, Melissa. De la classe ordinaire au décloisonnement. *Cahiers pédagogiques*, 2015, no. 524

- Bronckart, J. P. (2017). Développement du langage et développement psychologique. L'approche de l'interactionnisme socio-discursif. *Veredas-Revista de Estudos Linguísticos*, 21(Especial),.
- Carbonneau, M., & Legendre, M.-F. (2002). Pistes pour une relecture du programme de formation et de ses référents conceptuels. *Vie pédagogique*, 123.
- Cellard, C. (2017). Cerveau, compréhension et prévention des atteintes neuropsychologiques: trousse d'accompagnement s'adressant aux adolescents (12-17 ans) et aux professionnels oeuvrant auprès de la clientèle jeunesse. (pp.24) Québec : Université Laval
- Cèbe, S., & Goigoux, R. (1999). L'influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves en difficulté. *Cahiers Alfred Binet*, 661(4).
- Charland, P. (2008). *Proposition d'un modèle éducationnel relatif à l'enseignement interdisciplinaire des sciences et de la technologie intégrant une préoccupation d'éducation relative à l'environnement*. [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/1175/1/D1651.pdf>
- Claparède, E. (1920). *L'école sur mesure...* Payot.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves : S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire : avis au ministre de l'éducation, de loisir et du sport*. Québec]: Conseil supérieur de l'éducation.
- Cosnefroy, L. (2013). D'un modèle de l'autorégulation des apprentissages à ses implications pour l'enseignement. dans J.-L. Berger & F. P. Büchel (Eds.), *L'autorégulation de l'apprentissage : perspectives théoriques et applications* (pp. 402 pages). Nice: Les éditions Ovadia.
- Decoste, J. (2008). La représentation des principes de l'approche orientante par des enseignants et enseignantes du troisième cycle du primaire. [thèse de doctorat, Université du Québec à Rimouski] ProQuest Dissertations Publishing. Repéré à http://semaphore.uqar.ca/id/eprint/179/1/Johanne_Decoste_aout2008.pdf
- Desrochers, A., Laplante, L., & Brodeur, M. (2016). Le modèle de réponse à l'intervention et la prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture au préscolaire et au primaire. dans *Symposium international sur la littéracie à l'école (SILE/ISEL)(2015: Jouvence, Québec)* (pp. 290-314). Les Éditions de l'Université de Sherbrooke (ÉDUS).

- Dokic, M., & Lurin, J. (1980). *Une Expérience de décroisement: essai d'ouverture des classes à l'école primaire*: Département de l'instruction publique, service de la recherche pédagogique.
- Doucet, M., Gaudreau, N., & Côté, C. (2016). Interventions orthopédagogiques et comportementales en contexte inclusif : une responsabilité partagée pour la réussite des élèves. Dans G. Pelgrims, & J.-M. Perez (Éds.), *Réinventer l'école ? Politiques, conceptions et pratiques dites inclusives* (pp. 37-54). Suresnes, France : Éditions de l'INS HEA.
- Draelants, H., & Dupriez, V. (2004). Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique. *Revue française de pédagogie*.
- Dube, F. (2008). Elèves en difficulté d'apprentissage en classe ordinaire: Analyse de projets de services innovateurs au primaire. dans : ProQuest Dissertations Publishing.
- Dubé, F. (2010). Différencier et innover en éducation : pour favoriser la réussite des élèves en difficulté d'apprentissage. *Vie pédagogique*(156, déc. 201 No 156, déc. 201SN - 0707-2511), 74-78.
- Faure, J. P. (1970). De la vie à la pensée: à propos de biologie et connaissance de Jean Piaget. *Raison présente*, 14(1), 61-73.
- Galand, B. (2009). Hétérogénéité des élèves et apprentissage : quelle place pour les pratiques d'enseignement ? *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, 71. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00561564>
- Galisson. R. et Coste. D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette
- Grandguillot, M.-C. (1993). *Enseigner en classe hétérogène*: Hachette Education.
- Gagné, R. M. (1976). *Les principes fondamentaux de l'apprentissage*. Montréal, H.R.W.
- Gaudreau, J. (2019). Les pratiques pédagogiques (socio) constructivistes de découverte guidée en tant que dépassement d'une dichotomie centenaire. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 10(1).
- Gherbaoui, A. (2018). *Différencier dans la classe du FLE: pour une meilleure prise en compte de l'hétérogénéité des apprenants* (Doctoral dissertation, Université Mohamed Khider-Biskra).
- Guay, M.-H., Legault, G., & Germain, C. (2006). Pour tenir compte de chacun: la différenciation pédagogique. *Vie pédagogique*, 141, 1-4.

- Guilmois, C. (2019). *Efficacité de l'enseignement socioconstructiviste et de l'enseignement explicite en éducation prioritaire: Quelle alternative pour apprendre les mathématiques?* (Doctoral dissertation, Antilles).
- 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*. Université Laval,
- Jonnaert, P. (2009). Chapitre 4. Un cadre de référence socioconstructiviste pour les compétences. dans *Compétences et socioconstructivisme* (pp. 63-79). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Kearney, C. A., & Graczyk, P. (2014). A Response to Intervention Model to Promote School Attendance and Decrease School Absenteeism. *Child & Youth Care Forum*, 43(1), 1-25. doi:10.1007/s10566-013-9222-1
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Montréal: Guérin.
- Legrand, G. (1999). Pédagogie différenciée et pertinence didactique. Réflexions à partir d'exemples en enseignement du français. *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 3(1),
- Le Prévost, M. (2010). Hétérogénéité, diversité, différences: vers quelle égalité des élèves?. *Nouvelle revue de psychosociologie*, (1),
- Leroux, M., & Paré, M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves : des pistes pour différencier, adapter et modifier son enseignement*. Montréal (Québec) Canada: Chenelière éducation.
- Léveillé, C.-J., & Dufour, F. (1999). Les défis de la gestion de classe au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3).
- Loarer, E. (1998). L'éducation cognitive : modèles et méthodes pour apprendre à penser. *Revue française de pédagogie*.
- Massé, L., Desbiens, N., & Lanaris, C. (2014). *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention*. Montréal : Gaëtan Morin Édition
- Messier, G. (2014). *Proposition d'un réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme méthode en pédagogie*. Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/6822/1/D2770.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*, Québec, Gouvernement du Québec.

- Ministère, d. l. é. (2000). *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) : définitions*. Québec]: Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, .
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire* Québec: Ministère de l'éducation.
- Montesinos-Gelet, I., & Saulnier-Beaupre, K. (2012). *Les pratiques d'enseignement de la littératie d'enseignants experts du premier cycle du primaire et la place accordée à la différenciation pédagogique*. ProQuest Dissertations Publishing,
- Perrenoud, P. (2002). *Les cycles d'apprentissage - Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire: Collection Education intervention 5*: Canada: Presses De L'Université Du Québec.
- Perrenoud, P. (2010). De l'exclusion à l'inclusion: le chaînon manquant. *Éducateur, no spécial «À l'école de la différence*, pp.13-11
- Pépin, Y. (1994). Savoirs pratiques et savoirs scolaires : une représentation constructiviste de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1),
- Plante, I. (2012). L'apprentissage coopératif: des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe. *Canadian Journal of Education*, 35(4).
- Prud'Homme, L. (2007). *La différenciation pédagogique : analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation*. Université du Québec en Outaouais , Université du Québec à Montréal, Gatineau, Québec : Montréal.
- Prud'homme, L., Dolbec, A., & Guay, M.-H. (2011). Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation. *Éducation et francophonie*, 39(2).
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S., & Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 39(2).
- Przesmycki, H. (2004). *La pédagogie différenciée*: Hachette éducation.
- Québec. (2010). *Loi sur l'instruction publique L.R.Q., c. I-13.3 : à jour au 1er novembre 2010*. Québec]: Éditeur officiel du Québec.
- Reutebuch, C. K. (2008). Succeed With a Response-to-Intervention Model. *Intervention dans School and Clinic*, 44(2), 126-128. doi:10.1177/1053451208321598

- Roy, A. (2014). *Le concept de soi et la motivation d'élèves du primaire: Rôle modérateur de la différenciation pédagogique*. Université Laval,
- St-Jean, C. (2016). Caractéristiques du développement de l'attention chez des enfants du préscolaire selon des enseignantes de la Commission scolaire Rivière-du-Nord. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 7(1).
- Suchaut, B. (2007). L'hétérogénéité des élèves: un éclairage par la recherche en éducation. *Les Cahiers Pédagogiques*, 454, .
- Tardif, J. (1993a). L'évaluation dans le paradigme constructiviste. *L'évaluation des apprentissages. Réflexions, nouvelles tendances et formation*, pp.27-56.
- Tardif, J. (1993b). Pour un enseignement de plus en plus stratégique. *Québec français*(89), 3
- Tomlinson, Carol Ann. 2003. *La classe différenciée*. Montréal : Éditions de la Chenelière.
- Viau, R. (2004). La motivation: condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire. A. Colsoul et al, .
- Vienneau, R. (2011). *Apprentissage et enseignement : théories et pratiques* (2e éd.). Montréal: G. Morin.
- Villiot-Leclercq, E. (2007). Modèle de soutien à l'élaboration et à la réutilisation de scénarios pédagogiques. dans: ProQuest Dissertations Publishing.
- Volpé, Y. (2018). La fabrique des inégalités? (French). *Cahiers pédagogiques*(545),
- Von Glasersfeld, E. (1994). Pourquoi le constructivisme doit-il être radical? *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1), 21-27.