

LB
14.75
US
G74
2013

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE
Faculté d'éducation

Les pratiques de différenciation d'enseignantes du primaire en classe
multiethnique au Québec

Par
Naomi Grenier

Mémoire présenté à la Faculté d'éducation
en vue de l'obtention du grade de
Maître ès arts, M.A.
Maîtrise en sciences de l'éducation

Janvier 2013
© Naomi Grenier, 2013

La migration comme métaphore [...] nous permet d'œuvrer à la co-construction d'appartenances bariolées, de participer à l'émergence d'une société amourachée de pluralités. Appartenances bigarrées où le croisement des cultures et des époques sera le berceau d'une solidarité au-delà du langage, d'une société dont l'orchestre infini des musiciens du verbe créera la symphonie d'un avenir où les hommes, devenus magiciens du sens, jetteront un sort aux tragédies (Métraux, 2011, p. 245)

À Jonathan, Mirela et ma famille

REMERCIEMENTS

C'est d'abord grâce à la présence, le soutien moral, l'humour et la patience de mon âme-sœur Jonathan que j'ai pu mener à terme ce mémoire et traverser cette période éprouvante et chargée d'émotions de toutes sortes. Jonathan, merci de toujours croire en moi et de me pousser à réaliser mes rêves. Mon cheminement n'aurait certainement pas été le même sans le support de ma famille et de mes amis qui représentent ma fondation, ma sûreté et ma source d'inspiration et de confiance. Je vous remercie pour vos encouragements et votre esprit critique qui m'aident à avancer et à affronter de nouveaux défis.

Je tiens également à souligner le soutien inconditionnel et la bienveillance de ma directrice de mémoire, la Professeure Mirela Moldoveanu, sans qui mon expérience de maîtrise n'aurait pu être aussi enrichissante et motivante qu'elle l'a été. Un simple remerciement ne suffirait pour démontrer toute la reconnaissance que j'éprouve à son égard. Mon parcours de maîtrise représente l'une des périodes des plus fructueuses aux points de vue intellectuel et moral de ma vie et la Professeure Moldoveanu en est en bonne partie garante. Je lui suis pour ainsi dire grandement redevable de ma progression académique et de mon développement comme jeune chercheure, mais aussi en tant que personne durant les deux dernières années.

Un remerciement spécial à Charel Steichen, mon compagnon de travail favori, qui m'a aidé avec l'analyse de mes données de mémoire. Nos longues discussions m'ont aidé à pousser mes idées et à approfondir ma pensée scientifique. Merci aussi à Dany Boulanger pour sa précieuse collaboration laquelle m'a permis d'élargir l'étendue de mes connaissances scientifiques et de mes expériences en recherche.

Mon projet de recherche n'aurait évidemment pas pu être mené à terme sans la participation des cinq enseignantes qui se sont portées volontaires pour l'étude et qui m'ont accueilli dans leur classe. Je les remercie pour leur générosité et pour m'avoir transmis leur passion contagieuse pour l'éducation.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|------------|
| LISTE DES FIGURES..... | 10 |
| LISTE DES TABLEAUX..... | 11 |
| RÉSUMÉ..... | 12 |
| INTRODUCTION | 123 |
| PREMIER CHAPITRE - LA PROBLÉMATIQUE | 17 |
| 1. ÉTAT DE LA SITUATION CONCERNANT LES PRATIQUES DE DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE DES ENSEIGNANTS AU QUÉBEC | 17 |
| 1.1. La pratique professionnelle adaptée aux élèves : le discours officiel québécois | 18 |
| 1.1.1 La différenciation pédagogique dans un paradigme de l'apprentissage..... | 20 |
| 1.1.2 Une nouvelle conception de la pratique professionnelle des enseignants..... | 20 |
| 1.1.3 Une préoccupation pour la différenciation pédagogique dans le milieu de la pratique | 23 |
| 1.2 La différenciation pédagogique dans les écrits scientifiques | 24 |
| 1.2.1 Des définitions..... | 25 |
| 1.2.2 Des facteurs de différenciation..... | 26 |
| 1.2.3 Les risques liés à l'utilisation et à la non-utilisation de pratiques de différenciation | 29 |
| 1.2.4 L'application de la différenciation dans la pratique | 30 |
| 1.3 Synthèse de l'état de la situation en lien avec la différenciation pédagogique dans les écrits gouvernementaux et scientifiques..... | 31 |
| 2. LA PRISE EN COMPTE DES FACTEURS ETHNOCULTURELS DE DIFFÉ-RENCIATION PAR LES ENSEIGNANTS OEUVRANT EN MILIEU SCOLAIRE MULTIETHNIQUE..... | 32 |
| 2.1 L'adaptation de la pratique des enseignants aux besoins des élèves immigrants | 32 |
| 2.1.1 Les écrits gouvernementaux sur l'intégration des élèves immigrants à l'école..... | 33 |

| | |
|---|-----------|
| 2.1.2 Des guides de pratiques en milieu multiethnique..... | 33 |
| 2.2 La différenciation pédagogique en milieu multiethnique : les écrits scientifiques ... | 34 |
| 2.2.1 Les facteurs de différenciation ethnoculturels..... | 35 |
| 2.2.2 Des réflexions pédagogiques liées à la différenciation pédagogique en milieu multiethnique | 36 |
| 2.3 Un programme d'intervention basé sur l'enseignement différencié en contexte multiethnique..... | 38 |
| 2.4 La relation parents-enseignant comme ressource pour la différenciation dans le cadre de programmes d'interventions à visées égalitaires | 39 |
| 2.5 La différenciation et la relation parents-enseignants : deux concepts autonomes.... | 42 |
| 2.5.1 La différenciation et la relation parents-enseignant dans le référentiel des compétences professionnelles de la profession enseignante..... | 43 |
| 2.5.2 La relation parents-enseignant selon les écrits scientifiques..... | 44 |
| 3. FORMULATION DU PROBLÈME ET DE LA QUESTION DE RECHERCHE | 45 |
| DEUXIÈME CHAPITRE-LE CADRE DE RÉFÉRENCE..... | 48 |
| 1. LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE | 48 |
| 1.1 De multiples définitions de la différenciation pédagogique..... | 48 |
| 2.2 La définition de la différenciation pédagogique retenue pour cette recherche | 49 |
| 2.3 Postures des enseignants au regard des différences interindividuelles | 51 |
| 2. LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE..... | 58 |
| 2.1 La pratique professionnelle au détriment de l'intervention éducative | 58 |
| 2.2 La pratique professionnelle et la pratique enseignante : deux concepts analogues...61 | |
| 2.3 La pratique professionnelle des enseignants au Québec : des prescriptions gouvernementales..... | 62 |
| 2.4 La pratique professionnelle telle qu'envisagée dans le cadre de cette étude | 65 |

| | |
|--|-----------|
| 3. L'APPARTENANCE ETHNOCULTURELLE | 66 |
| 3.1 Le concept d'appartenance ethnoculturelle versus les concepts de culture et d'identité..... | 67 |
| 3.2 L'appartenance ethnoculturelle | 67 |
| 3.3 La relation parents-enseignant comme source de connaissance des élèves | 71 |
| 3.3.1 La relation entre les enseignants et les familles immigrantes au Québec | 71 |
| 3.3.2 Le rôle du capital culturel et du capital social des familles immigrantes dans leur implication scolaire..... | 72 |
| 3.3.3 Le rôle de la famille comme source de connaissance des élèves et/ou comme ressource dans la mise en pratique de la différenciation pédagogique | 75 |
| 4. MODÈLE THÉORIQUE..... | 77 |
| 5. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE | 79 |
| TROISIÈME CHAPITRE - LA MÉTHODOLOGIE..... | 80 |
| 1. LE TYPE DE RECHERCHE..... | 80 |
| 2. L'ÉCHANTILLONAGE | 81 |
| 3. LA COLLECTE DE DONNÉES..... | 83 |
| 3.1. L'entrevue préliminaire | 84 |
| 3.2 Les observations en classe..... | 87 |
| 3.3 Les entretiens post-observation | 87 |
| 4. LE TRAITEMENT DE DONNÉES | 89 |
| 4.1 Le type d'analyse..... | 89 |
| 4.2 Critère de validité et de fiabilité de l'étude | 92 |
| 5. LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES..... | 94 |
| QUATRIÈME CHAPITRE – LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS | 96 |

| | |
|---|-----|
| 1. PREMIÈRE ÉTUDE DE CAS : CAROLINE..... | 96 |
| 1.1 Profil général de l'enseignante | 96 |
| 1.2 Données provenant de l'entrevue préliminaire..... | 97 |
| 1.2.1 Le sens du terme différenciation pédagogique..... | 97 |
| 1.2.2 L'importance de l'utilisation de pratiques de différenciation | 98 |
| 1.2.3 Les facteurs de différenciation pris en compte..... | 99 |
| 1.2.4 Les pratiques de différenciation utilisées | 103 |
| 1.3 La démarche d'explicitation..... | 109 |
| 1.3.1 Première observation en classe..... | 109 |
| 1.3.2 Deuxième observation en classe..... | 114 |
| 1.3.3 Troisième observation en classe..... | 117 |
| 2. DEUXIÈME ÉTUDE DE CAS : MICHÈLE..... | 121 |
| 2.1 Profil général de l'enseignante | 121 |
| 2.2 Données provenant de l'entrevue préliminaire..... | 121 |
| 2.2.1 Le sens du terme différenciation pédagogique..... | 121 |
| 2.2.2 L'importance de l'utilisation de pratiques de différenciation | 122 |
| 2.2.3 Les facteurs de différenciation pris en compte..... | 125 |
| 2.2.4 Les pratiques de différenciation utilisées | 127 |
| 2.3 La démarche d'explicitation..... | 132 |
| 2.3.1 Première observation en classe..... | 132 |
| 2.3.2 Deuxième observation en classe..... | 135 |
| 2.3.3 Troisième observation en classe..... | 138 |
| 3. TROISIÈME ÉTUDE DE CAS : MARIE-ÈVE | 140 |
| 3.1 Profil général de l'enseignante | 140 |
| 3.2 Données provenant de l'entrevue préliminaire..... | 141 |
| 3.2.1 Le sens du terme différenciation pédagogique..... | 141 |

| | |
|---|-----|
| 3.2.2 L'importance de l'utilisation de pratiques de différenciation | 141 |
| 3.2.3 Les facteurs de différenciation pris en compte..... | 143 |
| 3.2.4 Les pratiques de différenciation utilisées | 149 |
| 3.3 La démarche d'explicitation..... | 156 |
| 3.3.1 Première observation en classe..... | 156 |
| 3.3.2 Deuxième observation en classe..... | 160 |
| 3.3.3 Troisième observation en classe..... | 164 |
| 4. QUATRIÈME ÉTUDE DE CAS : SUZANNE..... | 167 |
| 4.1 Profil général de l'enseignante | 167 |
| 4.2 Données provenant de l'entrevue préliminaire..... | 168 |
| 4.2.1 Le sens du terme différenciation pédagogique..... | 168 |
| 4.2.2 L'importance de l'utilisation de pratiques de différenciation | 169 |
| 4.2.3 Les facteurs de différenciation pris en compte..... | 169 |
| 4.2.4 Les pratiques de différenciation utilisées | 172 |
| 4.3 La démarche d'explicitation..... | 177 |
| 4.3.1 Première observation en classe..... | 177 |
| 4.3.2 Deuxième observation en classe..... | 179 |
| 4.3.3 Troisième observation en classe..... | 183 |
| 5. CINQUIÈME ÉTUDE DE CAS : SYLVIE | 185 |
| 5.1 Profil général de l'enseignante | 185 |
| 5.2 Données provenant de l'entrevue préliminaire..... | 186 |
| 5.2.1 Le sens du terme différenciation pédagogique..... | 186 |
| 5.2.2 L'importance de l'utilisation de pratiques de différenciation | 186 |
| 5.2.3 Les facteurs de différenciation pris en compte..... | 187 |
| 5.2.4 Les pratiques de différenciation utilisées | 190 |
| 5.3 La démarche d'explicitation..... | 194 |

| | |
|---|------------|
| 5.3.1 Première observation en classe..... | 194 |
| 5.3.2 Deuxième observation en classe..... | 198 |
| 5.3.3 Troisième observation en classe..... | 202 |
| CINQUIÈME CHAPITRE – DISCUSSION DES RÉSULTATS | 207 |
| 1. LA MISE EN PRATIQUE DE LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE | 207 |
| 1.1 Rationalité du déficit | 209 |
| 1.1.1 La conception et la planification des SEA | 210 |
| 1.1.2 Le pilotage et les adaptations contextuelles | 211 |
| 1.1.3 L'évaluation formative | 211 |
| 1.1.4 La relation parents-enseignant..... | 212 |
| 1.1.5 Le processus décisionnel | 213 |
| 1.2 Rationalité de la catégorisation | 215 |
| 1.2.1 La conception et la planification des SEA | 215 |
| 1.2.2 Le pilotage et les adaptations contextuelles | 217 |
| 1.2.3 L'évaluation formative | 218 |
| 1.2.4 Le processus décisionnel | 218 |
| 1.3 Rationalité de l'adaptation émergente | 220 |
| 1.3.1 La conception et la planification des SEA | 221 |
| 1.3.2 Le pilotage et les adaptations contextuelles | 222 |
| 1.3.3 L'évaluation formative | 222 |
| 1.3.4 Le processus décisionnel | 223 |
| 1.4 Synthèse de la mise en pratique de la différenciation pédagogique..... | 225 |
| 2. LES PRATIQUES DE DIFFÉRENCIATION PRENANT EN COMPTE LES LIENS D'APPARTENANCE | 226 |
| 2.1 Les facteurs de différenciation ethnoculturels des élèves et les pratiques de différenciation mobilisées pour les prendre en compte..... | 227 |

| | |
|--|------------|
| 2.1.1 Les liens d'appartenance à un groupe linguistique | 227 |
| 2.1.2 Les liens d'appartenance à un groupe ethnique..... | 229 |
| 2.2 L'appartenance ethnoculturelle des parents | 230 |
| 2.2.1 Les parents en tant que ressource et/ou source de connaissance de l'enfant | 230 |
| 2.2.2 Le manque d'implication scolaire des parents comme un déficit à combler | 234 |
| 3. LES PRESCRIPTIONS ET LES CONTRAINTES LIÉES À L'USAGE DE LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE | 236 |
| 3.1 Les sources de connaissance de la différenciation pédagogique..... | 237 |
| 3.1.1 Les connaissances acquises en formation continue..... | 237 |
| 3.1.2 Les ressources offertes, les pratiques en place et les informations véhiculées au sein des écoles | 237 |
| 3.1.3 Les connaissances provenant des prescriptions ministérielles..... | 239 |
| 3.2 Le rôle du filtre subjectif des enseignantes dans le transfert entre les connaissances et leur application pratique | 239 |
| 4. MODÈLE ÉMERGENT DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE..... | 241 |
| CONCLUSION | 245 |
| RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES | 250 |
| ANNEXE A / LE FORMULAIRE DE CONSENTEMENT..... | 271 |
| ANNEXE B / LETTRE D'INFORMATION À L'INTENTION DES PARENTS | 275 |
| ANNEXE C / L'ENTREVUE INDIVIDUELLE SEMI-DIRIGÉE | 277 |
| ANNEXE D / GRILLE D'OBSERVATION | 282 |
| ANNEXE E / ENTRETIEN POST-OBSERVATION..... | 284 |

LISTE DES FIGURES

| | |
|---|-----|
| Figure 1 - Les cadres de référence de l'agir enseignant de Payet et al. (2011) et leurs liens avec les postures professionnelles de Prud'homme (2007) | 58 |
| Figure 2 - Les composantes de la pratique professionnelle des enseignants | 62 |
| Figure 3 - Les groupes composant l'appartenance ethnoculturelle | 69 |
| Figure 4 - Le modèle synthèse du cadre conceptuel | 78 |
| Figure 5 - La rationalité du déficit | 213 |
| Figure 6 - La rationalité de la catégorisation | 219 |
| Figure 7 - La rationalité de l'adaptation émergente | 223 |
| Figure 8 - Le modèle émergent de l'analyse des résultats de recherche | 242 |

LISTE DES TABLEAUX

| | |
|---|----|
| Tableau 1 - Les cadres de référence du rapport à l'autrui scolarisé | 52 |
| Tableau 2 - Des compétences professionnelles et des composantes référant à la différenciation pédagogique | 64 |
| Tableau 3 - Les caractéristiques sociodémographiques des enseignantes | 82 |

RÉSUMÉ

Cette recherche a pour objectif principal d'analyser les pratiques de différenciation employées par des enseignants du primaire qui travaillent auprès de clientèles multiethniques. Appuyée sur un cadre de référence qui s'inspire des travaux de Payet, Sanchez-Mazas, Giuliani et Fernandez (2011) et de Prud'homme (2007) concernant les postures des acteurs scolaires face à la diversité, cette étude de cas multiples a analysé les postures et les pratiques différenciées de cinq enseignantes à partir de données provenant d'entrevues et d'observations en classe. Les résultats obtenus indiquent que, contrairement à la recherche et au discours officiel qui prônent une reconnaissance de la diversité ethnoculturelle comme une richesse à valoriser, les participantes de notre étude semblaient plutôt la considérer comme un déficit à combler et mettaient en place des interventions davantage individualisées que différenciées. Cette étude souligne donc la nécessité d'explorer le décalage entre le sens attribué à la différenciation pédagogique dans les écrits scientifiques et gouvernementaux et dans le milieu de pratique.

Mots clés : différenciation pédagogique, relation parents-enseignant, diversité ethnoculturelle, étude de cas multiples.

INTRODUCTION

Le Québec a été marqué, durant les dernières décennies, par une série de débats politiques et de changements sociaux qui ont poussé les acteurs et les décideurs de l'éducation, entre autres, à accorder plus d'attention à la prise en compte des différences entre les individus et entre les groupes d'individus. Parallèlement, le contexte socioéducatif de plusieurs régions du Québec s'est diversifié, ce qui fait en sorte que les enseignants¹ y pratiquant doivent s'adapter à des classes de plus en plus hétérogènes, notamment du point de vue ethnoculturel (Gouvernement du Québec, 2010). Cette diversité croissante et l'émergence de la notion de reconnaissance des différences interindividuelles ne sont pas étrangères à l'apparition de certaines orientations prônées dans les écrits gouvernementaux, telle la différenciation des pratiques pédagogiques dans un paradigme de l'apprentissage et de réussite pour tous. En effet, les enseignants sont à présent appelés à concevoir et à piloter des situations d'enseignement-apprentissage ainsi qu'à utiliser des formules d'évaluation « conçues en fonction des élèves concernés » (Gouvernement du Québec, 2001a, p. 85), tout en accordant « une attention particulière à chaque élève » (Gouvernement du Québec, 1997a, p. 14).

La différenciation pédagogique, comprise dans le sens englobant actuellement prôné par les instances ministérielles du Québec, implique la prise en compte de la diversité qui se manifeste à l'intérieur d'un groupe d'élèves pour permettre à chacun d'atteindre un but d'apprentissage (Gouvernement du Québec, 2002, 2010). Cette signification très générale du terme et les pratiques auxquelles il réfère restent donc très imprécises et peuvent être interprétées de multiples façons par les enseignants. Le même scénario est constaté dans d'autres pays, tels que la France, qui recommandent l'utilisation de pratiques de différenciées dans leurs programmes d'études (Gossot, 2003) ; des définitions du terme et quelques pratiques qui y sont associées ne sont que vaguement fournies et sont rarement

¹ Dans le présent document, la forme masculine désigne aussi bien les hommes que les femmes et son emploi n'a pour but que de faciliter la lecture du texte.

basées sur le contexte réel de la pratique des enseignants. De surcroît, malgré un intérêt croissant pour la problématique de la différenciation pédagogique au sein de la communauté scientifique, la définition du terme n'y fait pas le consensus. Par conséquent, ce flou conceptuel rend complexe l'usage de pratiques de différenciation (Prud'homme, 2007).

Toutefois, malgré la complexité de la mise en place de la différenciation pédagogique, cette dernière est mise de l'avant dans le discours officiel comme « l'une des pierres d'assise de la réussite des élèves » (Gouvernement du Québec, 2002, p. 3). De plus, chercheurs et décideurs de l'éducation s'entendent sur certains points : les enseignants qui emploient des pratiques différenciées doivent nécessairement avoir une connaissance approfondie des caractéristiques particulières de leurs élèves et de leurs environnements social et familial (Gouvernement de l'Alberta, 2003 ; Gossot, 2003 ; Gouvernement du Québec, 1997*b*; Legendre, 2005 ; Legrand, 1995; Tomlinson, 1999). Dans cette optique, « faire avec l'élève se décline en parallèle avec faire avec la famille » (Kanouté, Vatz-Laaroussi, Rachédi, et Tchimou Doffouchi, 2008, p. 259) et ce, particulièrement en contexte multiethnique, où la connaissance de l'élève passe par la connaissance de la famille et où les besoins d'accompagnement au niveau de la famille semblent significatifs (Coelho, 1998; Kanouté, 2003; Legault et Rachédi, 2008). Dans les mots de McQuarrie et McRae (2010), « répondre aux besoins d'élèves ayant des antécédents expérientiels et culturels et des niveaux d'habiletés divers nécessite une collaboration parmi les professionnels scolaires, les élèves et les familles »² (traduction libre, p. 13). Pourtant, très peu d'études ont été repérées analysant l'interaction de l'enseignant avec la famille comme source de connaissance de l'élève ou comme ressource pour la différenciation pédagogique.

Par ailleurs, nonobstant un intérêt croissant pour la différenciation pédagogique parmi les instances gouvernementales ainsi qu'au sein de la communauté scientifique, peu d'études ont porté sur la différenciation pédagogique effectivement utilisée dans le milieu de la pratique. Vu l'importance accordée à la différenciation pédagogique dans les écrits officiels et scientifiques, il nous a semblé particulièrement pertinent d'identifier, de décrire

² Citation originale: « Meeting the needs of students from a diverse range of experiential, cultural and ability backgrounds requires collaboration among school professionals, students and families ».

et d'analyser les pratiques différenciées que des enseignants parviennent à employer malgré l'imprécision caractérisant le terme. À travers la présente étude, nous avons d'une part cherché à comprendre les intentions et le processus décisionnel qui accompagnent la mise en pratique de la différenciation pédagogique au cours de diverses parties constitutives de la pratique professionnelle : la conception, la planification, le pilotage et l'évaluation formative de situations d'enseignement-apprentissage. D'autre part, nous avons également considéré les outils et les ressources qui favorisent l'emploi de pratiques différenciées. De ce fait, l'étude de la différenciation pédagogique est également allée de pair avec l'étude de la relation parents-enseignant pour interroger son rôle en tant que sources de connaissance des élèves et de leur situation familiale et/ou comme ressources dans la mise en œuvre de pratiques de différenciation.

Pour cerner l'objet de notre recherche, nous l'inscrirons, dans le premier chapitre, dans ses contextes général et spécifique. Puis, nous circonscrivons notre problème de recherche en mettant en évidence, d'une part, que très peu d'études empiriques ont examiné les pratiques de différenciation effectives des enseignants en contexte multiethnique et, d'autre part, que très peu d'études empiriques en milieu multiethnique ont traité à la fois de la différenciation pédagogique et de la relation parents-enseignants. Enfin, nous terminerons en énonçant notre question de recherche.

Le second chapitre, pour sa part, identifiera les assises conceptuelles de la réflexion scientifique que nous menons, soit : la différenciation pédagogique, la pratique professionnelle des enseignants et l'appartenance ethnoculturelle des élèves. Ces concepts seront définis et l'articulation entre ces derniers sera explicitée à l'aide d'un modèle théorique. Nous conclurons ce chapitre en présentant nos objectifs spécifiques de recherche.

Au troisième chapitre, nous justifierons les choix méthodologiques que nous avons faits : le type d'étude, l'échantillonnage, la collecte de données et le traitement des données. Nous compléterons ce chapitre en présentant les considérations éthiques et les apports et les limites de notre protocole de recherche.

Quant au quatrième chapitre, il fera état des données collectées auprès de nos cinq enseignantes participantes en lien avec divers aspects de leur pratique professionnelle (conception, planification, pilotage, évaluation formative de situations d'enseignement-apprentissage et relation parents-enseignant). Chacun des cas sera présenté de manière indépendante et en deux parties distinctes : les résultats émergents des entrevues préliminaires d'abord et ceux provenant de la démarche d'explicitation ensuite.

Le dernier chapitre exposera notre interprétation des résultats réalisée à partir de notre modèle théorique de référence. Puis, nous présenterons un nouveau modèle émergent de notre analyse des données issues des cinq cas étudiés.

Dans la conclusion, nous ferons brièvement état des principaux résultats de cette étude et de leur pertinence. Puis, nous rendrons compte des apports de notre étude et des limites inhérentes à notre protocole de recherche. Après avoir adressé ces limites, nous mettront en évidence les retombées potentielles de notre recherche.

PREMIER CHAPITRE

LA PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous mettrons en évidence la pertinence de notre étude en problématisant notre objet de recherche. Dans la première section, nous ferons état des changements prescrits dans le discours officiel québécois quant à la pratique professionnelle des enseignants. Puis, nous explorerons le contenu des sites internet d'associations de professionnels de l'éducation et des guides qui ont porté sur le sujet pour mettre de l'avant que la différenciation pédagogique est une préoccupation au niveau des instances gouvernementales et dans le milieu de la pratique. Par la suite, nous identifierons les facteurs de différenciation qui ont été étudiés et nous mettrons en perspective des réflexions pédagogiques ainsi que des recherches menées en différenciation pédagogique en ciblant certaines lacunes.

Dans la deuxième section, nous justifierons notre choix de mener notre étude en milieu scolaire multiethnique en mettant en évidence le phénomène d'immigration de plus en plus présent dans le contexte scolaire de certaines régions québécoises et en identifiant certaines insuffisances au niveau des écrits gouvernementaux et scientifiques qui prescrivent un usage de la différenciation pédagogique en fonction de facteurs ethnoculturels. Nous jetterons ensuite un éclairage sur le fait que la prise en compte des différences portée par les élèves immigrants semble s'imposer dans les écrits gouvernementaux et scientifiques à travers la notion de différenciation pédagogique, mais aussi par le biais de l'idée de relation parents-enseignant. Nous concluons ce chapitre en formulant notre problème de recherche et notre question de recherche.

1. ÉTAT DE LA SITUATION CONCERNANT LES PRATIQUES DE DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE DES ENSEIGNANTS AU QUÉBEC

Dans un contexte où de plus en plus d'acteurs se préoccupent des problématiques d'équité et d'inclusion scolaire, l'enseignant est interpellé en tant qu'acteur central dans le processus de reconnaissance et d'insertion sociale des individus et des groupes d'individus. En effet, si la prise en compte de la diversité est une préoccupation tangible dans les milieux

de pratiques (Coopérative régionale de développement de la Montérégie, 2007 ; Groupe de travail sur la différenciation pédagogique en Outaouais, 2005 ; Guay, Legault et Germain, 2006), elle constitue aussi une idée récurrente dans les écrits gouvernementaux et scientifiques (Gouvernement du Québec, 1997a, 2009a, 2010 ; Kanouté *et al.*, 2008; Tardif et Lessard, 1999) où l'enseignant est appelé à prendre en compte les caractéristiques particulières et la singularité des environnements social et familial de ses élèves dans sa pratique professionnelle afin d'augmenter les chances de réussite de chacun.

Nous montrerons, dans la section qui suit, que la pratique professionnelle des enseignants est soumise à de nombreuses prescriptions ministérielles en lien avec la différenciation pédagogique qui ne sont que rarement appuyées par des études empiriques. La section subséquente fera suite à ce constat en explorant les recherches menées sur la différenciation pédagogique. Ainsi, nous exposerons certaines zones d'ombre en lien avec l'analyse des facteurs de différenciation. Puis, nous mettrons en évidence que peu de recherches empiriques ont porté sur les pratiques de différenciation employées par les enseignants et que la plupart de celles ayant analysé le discours des enseignants sur la différenciation pédagogique concluent en proposant de mener des études empiriques afin de consolider le concept à partir du milieu de pratique.

1.1. La pratique professionnelle adaptée aux élèves : le discours officiel québécois

Dans le cadre du Renouveau pédagogique³ adopté au Québec depuis le début des années 2000, les instances gouvernementales recommandent la prise en compte par les enseignants des caractéristiques particulières et des besoins de leurs élèves (Gouvernement du Québec, 2001a, 2001b, 2002, 2009a, 2010). En dépit d'une longue tradition de recherches menées en Europe (Astolfi, 1998 ; Bloom, 1979 ; Garcia-Debanco, 1987 ; Lahire,

³ La dernière réforme de l'éducation au Québec fut baptisée le *renouveau pédagogique*, décrit comme suit : « le renouveau pédagogique conçu et mis en œuvre par des enseignants, des membres de directions d'école, des conseillers, des professionnels de l'éducation et des universitaires, est approuvé par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Il s'appuie sur les plus récentes recherches en éducation, et représente, certes, un changement majeur dans la façon de concevoir l'éducation des jeunes. L'objectif de ce changement, devenu nécessaire, est de favoriser la réussite des élèves ». Cela implique notamment une refonte du curriculum, un renouvellement des pratiques pédagogiques et une action concertée de professionnalisation du corps enseignant.

1993 ; Legrand, 1986) et aux États-Unis (Ducette, Sewell et Poliner Shapiro, 1996 ; Dunn et Dunn, 1978 ; Gagné, 1967 ; Glaser, 1977 ; Jonassen et Grabowski, 1993) en lien avec les caractéristiques personnelles des apprenants, la reconnaissance de ces dernières n'a été abordée que récemment dans les publications gouvernementales québécoises. En effet, cette notion a émergé progressivement lorsque l'accès de tous les enfants à l'école a transformé cette dernière. Quelques années auparavant, les enjeux sociaux soulevés par le rapport Parent (Gouvernement du Québec, 1963-1965, 1964*a*, 1964*b*), dont la qualification devenue nécessaire à l'insertion sociale, avaient conduit l'école à accueillir l'ensemble des enfants du Québec jusqu'à l'âge minimal de 16 ans (Langlois et Lapointe, 2004). Cette massification de l'école, combinée aux changements démographiques, tels que le phénomène d'immigration toujours croissant dans certaines régions du Québec, ont placé et continuent de placer les enseignants devant le défi d'enseigner à des groupes d'élèves hétérogènes à plusieurs niveaux (Gouvernement du Québec, 2010). Cette diversité croissante, à laquelle s'ajoutent des pressions sociales de démocratisation de l'enseignement et des visées d'intégration d'élèves à risque ou d'élèves expérimentant des difficultés d'apprentissage, de comportement ou autres en classe dite régulière (Gouvernement du Québec, 1999*a*, 1999*b*), a contribué à mener peu à peu les différentes instances gouvernementales à inciter les enseignants, considérés comme des acteurs indispensables aux changements souhaités, à « offrir à tous les élèves un menu qui soit exigeant tout en s'adaptant à des besoins diversifiés » (Gouvernement du Québec, 1997*a*, p.3).

Ainsi, à l'aube du renouveau pédagogique, le groupe de travail sur la réforme du curriculum affirmait que l'école était responsable de contrer l'exclusion et l'échec scolaires et, pour ce faire, elle devait « adapter l'enseignement à ces élèves, se préoccuper de leurs difficultés d'apprentissage » et « créer par l'organisation du curriculum d'études lui-même des conditions qui favorisent le développement de pédagogies différenciées » (Gouvernement du Québec, 1997*a*, p. 38). Un « virage [qui] consiste à passer de l'accès à l'éducation du plus grand nombre d'élèves au succès du plus grand nombre » (Gouvernement du Québec, 1997*b*, p.3) a donc été entamé à travers lequel la notion de différenciation pédagogique a vu le jour.

1.1.1 La différenciation pédagogique dans un paradigme de l'apprentissage

L'émergence du discours officiel québécois lié à l'adaptation des pratiques des enseignants aux besoins de leurs élèves relève par ailleurs de la conversion d'un paradigme de l'enseignement à un paradigme de l'apprentissage (Gouvernement du Québec, 2001a). Défendue depuis la fin des années 1960 par les tenants des approches constructiviste et humaniste en éducation (Bloom, 1979 ; Meirieu, 1985 ; Perrenoud, 1995 ; Rogers, 1968), l'adoption du paradigme de l'apprentissage n'a toutefois pas été unique au Québec. En effet, le paradigme de l'apprentissage a d'abord été mis en œuvre dans divers pays européens comme la France, où ce paradigme a émergé notamment grâce à la loi d'orientation sur l'éducation, adoptée en juillet 1989 sous l'impulsion de Lionel Jospin, autrefois ministre de l'Éducation. Le texte de référence accompagnant cette loi⁴ pose comme principe que le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Dans le discours officiel français, l'élève est alors devenu « acteur de sa propre orientation » et dorénavant considéré comme porteur et responsable des différences qu'il manifeste (Gossot, 2003, p. 81). Dans cette perspective, l'enseignant français s'est vu attribuer la responsabilité d'« intervenir sur la situation pédagogique particulière pour rechercher les solutions appropriées » (*Ibid.*), selon son analyse des besoins des élèves.

Quelques années plus tard, le paradigme de l'apprentissage a été reconnu par les instances gouvernementales du Québec, telles que le ministère de l'Éducation du Québec et le Conseil supérieur de l'éducation, qui ont placé, dans une logique similaire, la prise en considération des élèves concernés par l'acte d'enseigner au cœur du renouveau pédagogique promu (Gouvernement du Québec, 1997b, 2001a, 2001b, 2002 et 2009a).

1.1.2 Une nouvelle conception de la pratique professionnelle des enseignants

Le renouveau pédagogique adopté dans ce contexte de changement de paradigme a engendré des modifications majeures à l'égard de la conception de la pratique des enseignants telle que prônée dans le discours officiel, où l'on retrouve de nombreuses

⁴ Le texte accompagnant la loi d'orientation sur l'éducation est accessible sur le site de l'Institut universitaire de formation des maîtres.

prescriptions en lien avec la différenciation pédagogique. Dans le document ministériel intitulé: *Le programme de formation de l'école québécoise*, on explique aux parents des élèves de troisième cycle que leur enfant est le principal artisan de ses apprentissages et que « le rôle professionnel de l'enseignant ou de l'enseignante [est] de l'observer, de l'encourager, d'apporter les correctifs nécessaires ou de lui fournir l'enrichissement qui va lui permettre d'apprendre de plus en plus et de prendre conscience de la façon dont il apprend » (Gouvernement du Québec, 2001*b*, p. 23). Les enseignants sont aussi appelés à varier leurs approches pédagogiques pour que chacun de leurs élèves soit placé, le plus souvent possible, dans des situations où il puisse réussir (Gouvernement du Québec, 2002, p. 4). D'ailleurs, les enseignants bénéficient depuis la réforme de plus d'autonomie et de liberté d'action quant aux choix de mécanismes et d'outils didactiques pour y arriver. Ainsi, désormais « l'accent est mis sur les résultats, plutôt que sur les moyens et les processus » et « la marge de manœuvre est augmentée en ce qui concerne les moyens » (Gouvernement du Québec, 2009*a*, p. 8), et ce, afin que les enseignants puissent répondre aux exigences de réussite pour tous les élèves.

Au regard de certaines perspectives clés de ce renouveau pédagogique, il est aisé de constater que le discours officiel se veut porteur de modifications en ce qui a trait à la définition des rôles de l'enseignant et de l'élève. Si l'élève est maintenant tenu responsable de ses apprentissages, l'enseignant devrait adapter sa pratique aux particularités de ce dernier. Bien que le discours officiel ne fasse référence à la notion de différenciation pédagogique qu'indirectement, certains avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, tels que ceux du Comité-conseil sur les programmes d'études, de la Commission des programmes d'études et du Conseil supérieur de l'éducation, la définissent et en font ressortir les bienfaits. Selon le Comité-conseil sur les programmes, l'enseignant « différencie son enseignement pour tenir compte du rythme et du style d'apprentissage de chacun de ses élèves, de leurs besoins ainsi que leurs centres d'intérêt » (Gouvernement du Québec, 2007, p. 8) et « la différenciation peut se faire à l'égard des contenus, des processus, des structures et des productions » (p. 9). Quant à la Commission des programmes, elle la définit comme une adaptation de « l'organisation des contenus aux

besoins et aux aptitudes des élèves, [...] des démarches pédagogiques en rapport avec les particularités des élèves, [...] de l'aménagement du temps et de l'espace de formation » (Gouvernement du Québec, 2002, p. 4). Enfin, selon le Conseil supérieur de l'éducation, la différenciation des approches et des pratiques pédagogiques constitue le moyen privilégié d'accroître les chances de réussite du plus grand nombre d'élèves (Gouvernement du Québec, 1999a).

Ces propos, bien qu'innovateurs dans le contexte socioéducatif québécois, sont similaires à ceux de Corno et Snow (1986) qui, en citant les propos de Rublin (1984) et Doyle (1979), ont soulevé, plusieurs années auparavant, que dans une classe caractérisée par la « multidimensionnalité, la simultanéité et l'imprévisibilité », les enseignants dits « exceptionnels » possédaient des capacités complexes de réflexion et d'analyse et une certaine prédisposition à constamment vérifier la compréhension des élèves à partir d'une variété de façons, à s'interroger sur la meilleure façon d'utiliser ce qui est observé et à être critiques quant à l'utilisation de toute approche avec tous les élèves. Toutefois, si les écrits officiels québécois, ces écrits scientifiques, lient ce genre de caractéristiques à un enseignement de qualité, très peu de références aux conditions réelles de la pratique y sont faites. Le discours officiel est donc de nature prescriptive, sans toutefois prendre appui sur des pratiques de différenciation pédagogique effectivement en place dans le milieu scolaire québécois.

Néanmoins, malgré le fait que les instances gouvernementales mettent de l'avant la différenciation pédagogique comme un moyen d'augmenter la réussite scolaire de tous sans se baser sur des études empiriques, les propositions, pour la plupart non étayées, faites en ce sens rejoignent les perspectives de plusieurs chercheurs s'intéressant à la différenciation pédagogique. Par exemple, Prud'homme (2007), en mettant en lumière les propos de Tardif et Presseau (2000), soulève l'importance de valoriser la diversité des élèves et de leur cheminement plutôt que de l'ignorer ou de la dénigrer afin de maximiser les chances de diminuer l'échec scolaire en Amérique du Nord. Or, ces visées de réussite pour tous, bien présentes dans le discours officiel, impliquent indubitablement un changement de posture et un effort d'adaptation de la part des enseignants aux caractéristiques de leurs élèves.

1.1.3 Une préoccupation pour la différenciation pédagogique dans le milieu de la pratique

Devenue l'un des mots d'ordre du discours officiel à l'égard de la réussite scolaire pour tous, la différenciation pédagogique est de plus en plus présente au sein de la communauté éducative. Le nombre d'associations de professionnels en éducation et de revues pédagogiques qui y réfèrent au Québec et ailleurs semble refléter une préoccupation grandissante chez les enseignants qui cherchent à composer avec la diversité qui caractérise leur groupe-classe (American Federation of Teachers, 2012 ; Association des enseignants et des enseignantes franco-ontariens, 2007 ; Coopérative régionale de développement de la Montérégie, 2007 ; Groupe de travail sur la différenciation pédagogique en Outaouais, 2005 ; Guay, Legault et Germain, 2006). De nombreux documents sont fournis sur les sites internet des différents regroupements d'acteurs de l'éducation qui visent à rendre accessibles des informations en lien avec la différenciation pédagogique. Par exemple, l'Association des cadres scolaires du Québec a créé un site internet qui synthétise les principaux éléments rapportés par des auteurs reconnus dans le domaine. Pour sa part, le site internet du Gouvernement de l'Alberta comprend une liste exhaustive de documents qui sont liés à la différenciation pédagogique (revue de littérature, ressources offertes par le gouvernement ou par d'autres associations nationales et internationales, initiatives gouvernementales, récits d'expériences publiés dans des journaux locaux, etc.). La plupart des documents accessibles sur ces sites permettent de rendre plus compréhensible la notion de différenciation pédagogique et de fournir des stratégies pour la mettre en œuvre. Certains décrivent aussi des projets d'expérimentation ainsi que des initiatives locales poursuivies sur le terrain au regard de la différenciation pédagogique. Les rapports fournis en ce sens synthétisent les différentes interventions mises en place par des équipes (ex. conseillers pédagogiques, direction de l'école, enseignants, etc.) dans une démarche d'expérimentation généralement supervisée par un des membres de l'équipe. Toutefois, aucun de ces projets n'ayant fait l'objet d'une étude rigoureuse qui ait été publiée, les résultats des différents projets n'ont pas été systématiquement documentés.

La préoccupation existante dans le milieu de pratique pour la différenciation pédagogique s'est également traduite par la production de guides de pratiques de

différenciation pédagogique. Par exemple, Caron (2003, 2007), enseignante et auteure québécoise, a conçu des guides visant à offrir des outils aux enseignants qui ont le désir d'ajouter des dispositifs de différenciation pédagogique à leur pratique. Des suggestions de lectures et des démarches d'expérimentations en lien avec la différenciation pédagogique sont fournies, en plus de plusieurs exemples de pratiques concrètes à employer. Toutefois, tout comme les écrits officiels, ces guides ne sont pas appuyés par des études empiriques ayant analysé la mise en place et l'effet de telles pratiques. Le livre de Sprenger (2010) constitue un autre exemple; l'auteure vise à montrer aux enseignants comment optimiser l'apprentissage de leurs élèves en utilisant des stratégies métacognitives qui prennent en considération les processus émotionnels et cognitifs des élèves au regard de leurs apprentissages, le tout sans l'appui de preuves empiriques confirmant que ces stratégies peuvent en effet être transférées dans les divers contextes scolaires ou qu'elles auront un impact sur l'apprentissage des élèves. Certaines suggestions de Tomlinson, Brighton, Hertberg, Callahan, Moon, Brimijoin *et al.* (2003) à la différenciation pédagogique vont dans le même sens en se rapprochant davantage de recettes que les enseignants devraient appliquer que d'une analyse de pratiques effectives qui s'avèreraient efficaces à l'égard de l'apprentissage des élèves.

Ainsi, s'ils sont utiles pour inspirer les enseignants à adapter leur pratique aux caractéristiques et aux besoins de leurs élèves, les documents fournis sur les sites internet d'associations de professionnels de l'éducation et les guides sur la différenciation pédagogique n'informent pas les lecteurs sur les pratiques de différenciation pédagogique qui sont effectivement en place dans le milieu scolaire et rien ne garantit que les pratiques suggérées sont transposables dans un environnement d'apprentissage spécifique ou encore qu'elles influenceront l'apprentissage des élèves.

1.2 La différenciation pédagogique dans les écrits scientifiques

Les écrits officiels et les guides présentés précédemment ne permettant pas de connaître les pratiques de différenciation pédagogique en place dans le milieu scolaire, il s'avère pertinent d'examiner si des écrits scientifiques ont documenté ces pratiques. À ce

titre, une première recension des écrits⁵ en lien avec la différenciation pédagogique a permis de repérer diverses définitions de la notion de différenciation pédagogique, une longue liste de facteurs de différenciation ainsi que des descriptions exhaustives pour la plupart de ces derniers. D'autres recherches ont également analysé les conceptions d'enseignants en lien avec la différenciation pédagogique. Toutefois, très peu de recherches ont été identifiées analysant les pratiques de différenciation pédagogique effectivement employées en classe.

1.2.1 Des définitions

L'engouement relativement récent pour la différenciation pédagogique au Québec découle de multiples recherches provenant majoritairement de l'Europe et des États-Unis en lien avec les caractéristiques et les besoins particuliers des apprenants, qui ont mené à la conclusion que l'enseignement, de par son caractère interactif, ne peut se livrer à tous de la même manière (Tardif et Lessard, 1999). En effet, des écrits théoriques d'origines diverses ont traité de la différenciation pédagogique avant que ce concept ne soit reconnu au Québec. Ainsi, des conceptions de la différenciation pédagogique ont émergé aux États-Unis à travers les travaux notamment de Maslow (1968) et de Rogers (1968) qui ont encouragé les approches centrées sur la personne (ACP) favorisant la compréhension de soi et le changement d'attitudes et de comportements des apprenants vis-à-vis d'eux-mêmes. Puis, d'autres visions de la différenciation pédagogique ont découlé des divers travaux français tels que ceux de Legrand (1986) et de Bloom (1979) qui ont associé les différences individuelles à des comportements cognitifs et affectifs de départ que les enseignants devraient prendre en compte dans leur pratique.

Par la suite, la multiplication des écrits et des définitions a complexifié la capacité des chercheurs à conceptualiser la notion de différenciation pédagogique. Aujourd'hui, cette dernière renvoie à différentes perspectives qui se recoupent sur certains points, tout en se contredisant sur d'autres. Néanmoins, la différenciation pédagogique est comprise par la

⁵ Cette recension des écrits effectuée à partir des bases de données Academic Search Complete, ÉRIC, PsycINFO, Repère et FRANCIS a couvert la période de 1965 à 2010. Nous avons fait le choix de prendre en compte les écrits qui concordent avec la période où les approches constructiviste et humaniste ont émergé en éducation, soit à la fin des années 1960.

plupart des auteurs dans un sens plus global, c'est-à-dire comme une prise en compte par les enseignants des différences existantes entre les élèves pour favoriser de meilleurs résultats d'apprentissage (Conover, 2001 ; Legrand, 1999; Meirieu, 1996 ; McGarvey, Marriott, Morgan et Abbott, 1997 ; Prud'homme, 2007 ; Stradling et Saunders, 1993). Ce constat d'une diversité éminente a conduit la recherche à étudier les multiples facteurs de différenciation existant entre les apprenants.

1.2.2 Des facteurs de différenciation

La recherche a ainsi identifié une longue liste de facteurs de différenciation et a fourni des descriptions exhaustives de ces facteurs qui pourraient influencer les apprentissages, dont les caractéristiques de genre (Le Doeuff, 1998 ; Mosconi, 1994), les caractéristiques d'âge (Knowles, 2011 ; Merriam, 1993), les caractéristiques ethnoculturelles (Kennedy, 2002 ; Ramburuth et McCormick, 2001), les caractéristiques culturelles et socioéconomiques (Ducette *et al.*, 1996 ; Gillig, 1999 ; Lahire, 1998 ; Legrand, 1995 ; Perrraudeau, 1997), les caractéristiques cognitives, telles que les types d'intelligences, les connaissances (ou les compétences) préalables et les habiletés (Corno et Snow, 1986 ; Gardner, 1983, 2006 ; Sternberg, 1988), les styles cognitifs et les styles d'apprentissage (Dunn et Dunn, 1978 ; Kolb, 1984) ainsi que les caractéristiques affectives et motivationnelles (Bandura, 2003 ; Bloom, 1979 ; Deci, Ryan et Koestner, 1999 ; Dweck, 1986; Viau, 1997).

Les facteurs cognitifs, en particulier, ont été examinés en lien avec la pédagogie employée par les enseignants et avec la performance des élèves. Par exemple, une recherche-intervention menée par Noble (2004) dans deux écoles primaires aux États-Unis a servi à instaurer l'utilisation d'un outil de planification de situations d'enseignement-apprentissage basé sur la théorie des intelligences multiples de Gardner (1983) et sur la taxonomie révisée de Bloom (Anderson et Krathwohl, 2001). Une documentation exhaustive de l'usage de cet outil pendant 18 mois a permis de mesurer son impact positif sur la confiance des enseignants en leurs propres habiletés à motiver leurs élèves à entreprendre des défis et sur la performance scolaire des élèves telle que rapportée par leurs enseignants.

Également aux États-Unis, Campbell et Campbell (1999) ont constaté, au terme de cinq années d'expérimentation d'une approche centrée sur les intelligences multiples une augmentation significative des résultats aux tests standardisés dans les six écoles participantes. Les enseignants de ces écoles ont aussi rapporté une série de bénéfices de l'usage de cette approche, dont une plus grande flexibilité dans leur enseignement leur permettant d'envisager de nouvelles possibilités pour répondre aux différents besoins des élèves.

Les recherches comme celle de Noble (2004) et de Campbell et Campbell (1999) ciblent des pratiques de différenciation spécifiques visant à prendre en compte un facteur particulier (ex. les intelligences multiples) pour en mesurer l'impact sur la performance scolaire des élèves. Cependant, en considérant que tout groupe d'élèves présente des différences individuelles ou des variations au regard de multiples facteurs interconnectés, étudier la différenciation pédagogique en ne considérant qu'un seul facteur de différenciation comporte le risque de conduire à une représentation réductionniste des apprenants ou à une sorte d'étiquetage (Corno et Snow, 1986 ; Meirieu, 1987). La diversité interindividuelle devrait pourtant être considérée dans sa globalité et dans sa complexité, c'est-à-dire sous ses multiples facettes, et donc, à travers la prise en compte de plusieurs facteurs de différenciation (Astolfi, 1998; Ducette *et al.*, 1996 ; Fenstermacher et Goodlad, 1983). Certains chercheurs ont traité des différences interindividuelles en considérant divers facteurs de différenciation qui interagissent entre eux et qui pourraient influencer le développement et l'apprentissage des apprenants. Dans cette optique, Ducette *et al.* (1996) font état du caractère dynamique et contextuel par opposition à une vision statique et peu explicite de ces différences. Ces auteurs considèrent la diversité comme « un ensemble de caractéristiques humaines qui affectent la capacité d'apprendre, de répondre ou d'interagir d'un individu dans un environnement scolaire⁶ » (traduction libre, p. 324). De plus, ils réfèrent aux caractéristiques environnementales, sociales ou biologiques qui peuvent affecter la capacité d'apprendre des élèves et qui peuvent être visibles ou non, acceptées ou non par

⁶ Citation originale : « Diversity encompasses the domain of human characteristics that affect an individual's capacity to learn from, respond to, or interact in a school environment. »

ces derniers. Przesmycki (1991), pour sa part, traite de diverses caractéristiques permettant de rendre compte de l'hétérogénéité des apprenants, telles que les modes de pensée, les préalables, les processus d'apprentissage des élèves, leur motivation, leur rythme, leur stade de développement, leur appartenance socio-économique et culturelle, etc. Dans cette perspective, le travail de l'enseignant est complexe et systémique puisqu'il implique une vision globale des multiples facteurs interconnectés caractérisant la diversité existante dans un groupe d'élèves.

Contrairement à cette approche plus englobante, Bloom (1979) a documenté le caractère plus restreint et méthodique du travail de l'enseignant à partir de données provenant de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire. En effet, il s'est intéressé exclusivement aux effets des caractéristiques cognitives et affectives de départ des élèves sur leur apprentissage. Ainsi, il a démontré que la qualité de l'enseignement, déterminée par des prises d'information systématiques (préalables aux apprentissages) servant à détecter les différents niveaux, compétences, habiletés et attitudes de départ des élèves, pouvait expliquer jusqu'à 20% de la variance du rendement des élèves si ces prises d'information étaient ensuite utilisées pour ajuster l'enseignement aux besoins particuliers des élèves. D'autres auteurs ont prôné, comme Bloom (*Ibid.*), la nécessité d'adresser de façon systématique et vigoureuse les différences entre les élèves. Par exemple, Tomlinson et Demirsky Allan (2000) ont modélisé les différents principes régissant une pratique différenciée. Le modèle comprend les niveaux (contenus, procédés, produits) à partir desquels les enseignants peuvent différencier, les facteurs à prendre en compte chez les élèves (leurs niveaux de maîtrise des pré-requis, leurs intérêts, leurs styles d'apprentissage, etc.) et les stratégies ainsi que les moyens qui peuvent être utilisés (matériel pédagogique, ressources, outils, etc.).

Ces différentes conceptions des facteurs de différenciation innés ou construits à travers les cheminements scolaire et expérientiel de l'apprenant comportent toutefois des lacunes. Alors que certaines de ces dernières, telles que celles de Ducette *et al.* (1996) et de Przesmycki (1991) relèvent de la théorie et ne sont pas basées sur des recherches empiriques, d'autres, telles que celle de Bloom (1979), n'ont considéré que les préalables

cognitifs et affectifs en omettant d'intégrer notamment certains facteurs de différenciation relatifs à l'origine sociale ou ethnoculturelle des élèves. Quant au modèle de Tomlinson et Demirsky Allan (2000), il se base sur quelques études empiriques ayant observé les effets de pratiques de différenciation effectives, mais qui ne prennent en compte qu'un facteur de différenciation à la fois, soit l'intérêt, les styles d'apprentissage ou les intelligences multiples. Ainsi, les écrits sur la différenciation pédagogique découlent soit d'un cadre théorique plutôt abstrait, soit d'un cadre empirique réducteur qui ne considère que peu facteurs de différenciation à la fois.

1.2.3 Les risques liés à l'utilisation et à la non-utilisation de pratiques de différenciation

L'absence d'une base scientifique solide en ce qui a trait aux pratiques différenciées justifie les réflexions de plusieurs auteurs quant aux risques qui y sont liés. Selon Corno et Snow (1986), « il y a toujours la menace de trop différencier l'enseignement, c'est-à-dire faire des distinctions inutiles entre les apprenants aux niveaux micro ou macro. Trop différencier rend l'adaptation de l'enseignement plus coûteux sans qu'il en découle des améliorations à l'égard des résultats d'apprentissage [...] »⁷ (traduction libre, p. 615). Pour sa part, Astolfi (1992) est d'avis que l'enseignant n'a pas besoin « de connaître le style d'apprentissage des élèves, parce qu'en le connaissant, on peut autant les y enfermer que leur permettre d'en sortir » (p. 186), et ce, particulièrement en considérant que cette façon de faire n'est pas représentative du fonctionnement de la société en général. De surcroît, la reconnaissance des caractéristiques particulières des individus peut devenir une contrainte pour ces derniers qui, une fois leurs capitaux génétique, social et culturel identifiés de manière précise et distingués des autres, réussiraient plus difficilement à se construire une identité propre et complexe (Markell, 2003). Ainsi, la préoccupation principale des auteurs quant à l'utilisation d'approches différenciées renvoie au fait qu'elle risque de conduire à des simplifications, à des catégorisations ou à l'application d'une représentation fixe des différences entre les individus.

⁷ Citation originale : « there is always the threat of overdifferentiation of instruction, that is, making the distinctions among individual learners on either micro or macro levels that are unnecessary. Overdifferentiation makes adaptive instruction more costly without attendant improvements in learning outcome [...] ».

La contrepartie de ces arguments se situe notamment dans les propos de Lingard (2011) pour qui « les pédagogies sont une question de justice sociale en termes de prestations socialement justes et d'accès à des savoirs pertinents, mais aussi de production d'identités et de formation de citoyens cosmopolites capable de respecter les différences » (p. 42). Dans cet ordre d'idées, l'indifférence aux différences comporterait le risque, selon Payet, Sanchez-Mazas, Giuliani et Fernandez (2011), de se décliner en « un laisser-faire des rapports de force et de mépris des obstacles vécus par une partie du public dans la compétition scolaire ». Ainsi, malgré les arguments en défaveur des pratiques différenciées et les risques encourus par son usage, la diversité, complexe et difficile à cerner, ainsi que la multitude des besoins des élèves ne devraient pas être ignorées par des pratiques uniformes qui risquent de se manifester en inégalités sociales (Bourdieu et Passeron, 1970 ; Ducette *et al.*, 1996 ; McQuarrie et McRae, 2010). Cet argument demeure l'un des plus importants en faveur de la prise en compte de la diversité.

1.2.4 L'application de la différenciation dans la pratique

Alors qu'il existe un certain consensus sur les bénéfices de la différenciation pédagogique dans le discours officiel et les écrits scientifiques (Ducette *et al.*, 1996; Gouvernement du Québec, 1997a, 2002, 2007, 2010; Perrenoud, 1995; Tomlinson et Demirsky Allan, 2000), plusieurs études qui ont analysé le discours des enseignants sur la différenciation ont observé un manque d'articulation entre les théories sur la différenciation pédagogique et sa mise en œuvre dans la pratique (Conover, 2001; Lebaume, 2002). Cet écart s'expliquerait par différentes raisons, dont des ambiguïtés existantes autour du concept de la différenciation pédagogique et autour de sa mise en pratique. Dans cet ordre d'idées, plusieurs auteurs, dont Gillig (1999) et McGarvey *et al.* (1997), ont mis en exergue, à travers leur analyse de la différenciation pédagogique, la nécessité de rapprocher la conceptualisation du terme à la réalité du milieu de pratique.

Les constats relevés ci-haut semblent justifier l'importance d'étudier les pratiques de différenciation effectivement employées par les enseignants dans la complexité de l'action de la classe. Comme le soulignent Corno et Snow (1986), la recherche a démontré que la

majorité des enseignants adaptent intuitivement et spontanément leur enseignement aux différences. Toutefois, les logiques et les intentions qui sous-tendent ces adaptations n'ont jamais été clairement documentées ni validées. Selon ces chercheurs, la recherche devrait soutenir la construction de savoirs plus contextuels en se basant sur des expériences professionnelles de différenciation concrètes, lesquelles demeurent actuellement peu documentées.

1.3 Synthèse de l'état de la situation en lien avec la différenciation pédagogique dans les écrits gouvernementaux et scientifiques

Dans cette section, nous avons dégagé du discours officiel l'importance octroyée au concept de différenciation promu comme un moyen favorisant la réussite scolaire pour tous les élèves (Gouvernement du Québec, 1997a, 2002, 2009a, 2010). Nous avons aussi mis en évidence que ce discours est de nature prescriptive sans toutefois prendre en compte le contexte réel et la complexité de la pratique des enseignants et sans l'appui de données empiriques. Des documents et des guides de pratiques différenciées à mettre en place ont également été produits au sein du milieu de pratique, mais ces derniers ne sont pas basés sur des études empiriques validant l'usage de telles pratiques. Par ailleurs, nous avons identifié certaines lacunes concernant les études menées en lien avec la différenciation pédagogique. D'abord, bien que la recherche témoigne d'un intérêt croissant pour le concept de différenciation pédagogique, du moins pour le nombre d'études qui lui sont consacrées, elle s'est principalement limitée à fournir des définitions et des listes de facteurs de différenciation. Les études empiriques existantes se sont concentrées sur certains facteurs en particulier dans une approche réductionniste de l'apprenant. Celles qui ont pris en compte plusieurs facteurs de différenciation à la fois relèvent exclusivement de la théorie, sauf pour la recherche de Bloom (1979), qui a étudié les caractéristiques cognitives et affectives des apprenants, mais qui n'a pas pris en compte l'influence du contexte dans lequel se développe l'apprenant. Enfin, d'autres études ont analysé le discours des enseignants concernant la différenciation pédagogique et ont conclu que des observations et une prise en compte du contexte réel de la pratique étaient nécessaires pour construire un concept qui soit cohérent avec le contexte du milieu scolaire.

Dans ce contexte, plusieurs questions subsistent, auxquelles la recherche n'a pas encore répondu de façon satisfaisante : quelles sont les sources qui permettent à l'enseignant de mieux connaître ses élèves ? Quel est le processus décisionnel effectué par les enseignants qui utilisent des pratiques de différenciation ? Comment les enseignants adaptent-ils leurs pratiques aux différences qu'ils observent ?

Dans la section qui suit, nous jetterons un éclairage sur les lacunes existantes dans les écrits gouvernementaux et scientifiques ainsi que les guides qui prescrivent un usage de la différenciation pédagogique en fonction de facteurs ethnoculturels. Nous mettrons par la suite en exergue le lien entre la différenciation pédagogique et la relation parents-enseignants dans le cadre de programme mis en place au Québec et ailleurs, visant à répondre aux besoins d'élèves en collaborant avec leur famille. Puis, nous montrerons que la recherche et le discours officiel traitent ces deux concepts de façon indépendante. Enfin, nous formulerons notre problème et notre question de recherche.

2. LA PRISE EN COMPTE DES FACTEURS ETHNOCULTURELS DE DIFFÉRENCIATION PAR LES ENSEIGNANTS OEUVRANT EN MILIEU SCOLAIRE MULTIETHNIQUE

Les caractéristiques ethnoculturelles comptent parmi les facteurs de différenciation qui ont été étudiés par la communauté scientifique. Son choix pour une étude approfondie en différenciation sera justifié du point de vue social et scientifique dans la section qui suit.

2.1 L'adaptation de la pratique des enseignants aux besoins des élèves immigrants

Durant les dernières années, plus de 45 000 personnes sont venues s'installer annuellement au Québec (Gouvernement du Québec, 2009*b*). L'école québécoise est désormais en présence d'une pluralité de langues maternelles, d'origines, de coutumes, de religions, de valeurs et d'attitudes (Gouvernement du Québec, 2010). Dans certaines villes, il est maintenant approprié d'employer le terme « populations scolaires » tellement les cohortes d'élèves y diffèrent du point de vue ethnoculturel, des acquis scolaires et des modes de fonctionnement familiaux (Gouvernement du Québec, 2001*a*).

2.1.1 Les écrits gouvernementaux sur l'intégration des élèves immigrants à l'école

De son côté, le gouvernement québécois viserait à encourager l'ensemble des acteurs scolaires à mettre en œuvre les moyens nécessaires pour intégrer et favoriser la réussite scolaire de tous les élèves à travers sa politique éducative orientée vers la réussite pour tous. Cette dernière est centrale à la mission de l'école (précisée à l'article 36 de la Loi) qui est d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves dans le respect du principe de l'égalité des chances, tout en les rendant aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire. Cette orientation a accompagné l'élaboration de celle du « vivre ensemble » selon laquelle « la responsabilité de l'intégration des élèves nouvellement arrivés au Québec incombe à l'ensemble du personnel de chaque établissement d'enseignement » (Gouvernement du Québec, 1998, p.18). Dans ce contexte, une adaptation de la pratique aux besoins des élèves aux origines ethnoculturelles diversifiées est donc valorisée par les documents officiels. On retrouve également, dans le référentiel des compétences professionnelles, certaines prescriptions à cet égard; les enseignants ont pour objet d'accueillir les élèves immigrants, de comprendre leurs réalités et de leurs points de repère et d'assurer l'équité des chances en matière d'éducation en mettant à contribution, notamment leur connaissance de la langue maternelle des élèves, en suscitant un soutien parental accru ainsi qu'en facilitant la qualification professionnelle des élèves issus de l'immigration (Gouvernement du Québec, 2001a).

Cependant, si ces écrits prônent certaines façons de faire en ce qui a trait à la relation à autrui dans l'espace scolaire, leur opérationnalité est faible puisqu'elles ne prennent pas en compte la complexité des situations pédagogiques réelles et elles ne découlent pas non plus d'études empiriques ayant documenté ce genre de pratiques.

2.1.2 Des guides de pratiques en milieu multiethnique

Les quelques guides qui traitent de la pratique professionnelle des enseignants en contexte multiethnique ne sont pas basés sur des études empiriques portant sur les pratiques effectives des enseignants en milieu multiethnique. Ils ont toutefois l'avantage de proposer des pratiques qui prennent en compte plusieurs facteurs de différenciation liés à la diversité

ethnoculturelle à la fois. Par exemple, les auteurs américains Grant et Sleeter (2009) proposent cinq approches pour tenir compte de l'ethnicité, de la classe sociale et du genre des élèves immigrants. Ainsi, leur guide vise à passer de la théorie à des suggestions de pratiques concrètes que les enseignants puissent utiliser. Par contre, ce guide ne prend pas appui sur des études empiriques validant le genre d'approches proposées. Pour sa part, le guide proposé par l'auteure canadienne Elizabeth Coelho, en 1998, expose les multiples facettes de la diversité en milieu multiethnique et l'implication de cette diversité pour les écoles qui accueillent des cohortes d'élèves hétérogènes à plusieurs points de vue. Elle offre des suggestions de pratiques de différenciation et de stratégies pour répondre aux besoins des élèves immigrants, sans toutefois s'appuyer sur des preuves empiriques. Elle se base néanmoins sur des études ayant analysé les effets de l'implication parentale sur le rendement scolaire des élèves immigrants pour suggérer des approches à utiliser auprès des parents visant à favoriser l'engagement parental à l'école. Ainsi, elle met en évidence le rôle que l'enseignant peut jouer à ce niveau.

Ces deux exemples de guides privilégient la culture comme facteur de différenciation en prenant en compte diverses dimensions du caractère multiethnique des élèves composant les classes. Le guide de Coelho présente en plus des façons d'impliquer la famille dans la mise en place de pratiques de différenciation pour favoriser la réussite scolaire des élèves immigrants. Cependant, outre les pratiques suggérées pour engager la famille, les pratiques de différenciation proposées n'ont pas été validées par des études analysant leur mise en œuvre et leur effet.

Ainsi, il semble que les écrits provenant du discours officiel ou de guides de pratiques accessibles aux enseignants qui œuvrent en milieu multiethnique ne soient pas appuyés par des études empiriques. À partir de ce constat, nous avons jugé pertinent d'explorer les études menées sur le sujet.

2.2 La différenciation pédagogique en milieu multiethnique : les écrits scientifiques

Une deuxième recension des écrits a été effectuée pour identifier les écrits qui ont porté sur la différenciation du point de vue des pratiques enseignantes en milieux

multiethniques. À partir des bases de données Érudit, ÉRIC, PsychINFO et Francis et de la combinaison de concepts tels que « différenciation pédagogique », « differentiated instruction » ou « differentiated teaching » et « ethni* » ou « culture », nous avons repéré une soixantaine de résultats, entre les années 1965 et 2011, dont seulement quelques recherches qui traitent de la différenciation en classe multiethnique.

Certaines recherches, comme nous le verrons, ont examiné les pratiques de différenciation utilisées par des enseignants au regard de certains facteurs ethnoculturels de différenciation en particulier. D'autres recherches constituent des réflexions pédagogiques et non des analyses des pratiques effectivement utilisées par les enseignants. Une seule recherche a porté sur la différenciation pédagogique effectivement employée dans une école multiethnique.

2.2.1 Les facteurs de différenciation ethnoculturels

Quelques recherches ont été repérées examinant les effets de facteurs de différenciation ethnoculturels sur l'apprentissage d'élèves. Par exemple, Kennedy (2002) et Ramburuth *et al.* (2001) ont examiné les styles cognitifs et les préférences dans les styles d'apprentissage des étudiants asiatiques en les comparant, dans le cas de Kennedy (2002), à des étudiants américains et, dans l'étude de Ramburuth *et al.* (2001), à des étudiants australiens. Les deux études ont analysé les représentations des étudiants quant à leurs styles cognitifs et tous deux ont identifié des différences en fonction de la culture d'origine. Pour leur part, les chercheurs américains Dunn, Gemake, Jalali et Zenhaussrn (1990) ont examiné les différences interculturelles dans les styles d'apprentissage entre les sous-cultures grecques, africaines, mexicaines et asiatiques aux États-Unis. Les auteures ont repéré des différences significatives ainsi que des similarités entre les profils de certaines sous-cultures. À partir de ces résultats, chacun des auteurs présentés a identifié certaines implications pour l'enseignement et la gestion de cette diversité en classe. Toutefois, malgré une analyse de facteurs de différenciation en lien avec la culture, ces recherches se sont situées au niveau des représentations des élèves et non au niveau des pratiques effectivement adaptées à ces facteurs en particulier. De plus, elles semblent avoir focalisé exclusivement sur certains

facteurs (les styles cognitifs et les styles d'apprentissage) en ne prenant pas en considération d'autres dimensions qui pourraient influencer l'apprentissage d'élèves de différentes cultures, telles que leurs intérêts, leur niveau de maîtrise de certains pré-requis, leur statut socioéconomique ou l'environnement familial dans lequel ces derniers évoluent.

2.2.2 Des réflexions pédagogiques liées à la différenciation pédagogique en milieu multiethnique

La plupart des recherches en milieu multiethnique qui ont été identifiées consistent en des réflexions pédagogiques. Par exemple, Murray (1996) avance, dans une perspective similaire à celle de Bourdieu et Passeron (1970), que lorsque des enseignants et des élèves sont d'origine socioculturelle différente, l'enseignement familial de ces derniers peut représenter un désavantage plutôt qu'un atout. Dans ces conditions, une tendance naturelle chez les enseignants serait, selon l'auteur, de maintenir des attentes moins élevées pour les élèves considérés différents, ce qui nuirait à leur progression scolaire. Dans un contexte où persiste une faible représentativité des membres des communautés ethnoculturelles au sein de la population d'enseignants alors que la population d'élèves se différencie de plus en plus au niveau ethnoculturel, Murray (1996) souligne que la différenciation pédagogique consiste donc à contrôler ces tendances spontanées et faire des efforts contre-intuitifs pour implanter des approches qui prennent en compte la diversité et qui maximisent les chances de réussite pour tous les élèves.

Dans une optique similaire, Akkari et Gohard-Radenkovic (2002) ont analysé les enjeux sociopolitiques des classes multiculturelles et le processus de formation de l'habitus pédagogique d'enseignants euro-américains, afro-américains et suisses francophones, notamment en lien avec l'enseignement différencié, en prenant appui sur des entretiens menés par une sociologue auprès de ces enseignants et sur une analyse de rapports ministériels en lien la scolarisation des populations allophones en France. Les auteurs concluent qu'une démarche innovatrice est nécessaire dans les formations initiales et continues des enseignants quant à la diversité culturelle. Cette démarche devrait permettre aux enseignants d'acquérir une expertise dans l'analyse de la complexité et de la pluridimensionalité d'une situation tout en favorisant une ouverture interculturelle qui

intégrerait une reconnaissance de la diversité dans sa dynamique. Ces critères seraient, selon les auteurs, à la base d'une nouvelle culture pédagogique nécessaire à une réelle égalité des chances en éducation.

Lafortune (2006) propose également des pistes de réflexions pédagogiques visant à aider les enseignants à prendre en considération la diversité chez leurs élèves. L'auteure présente sa façon de concevoir et d'appliquer la différenciation pédagogique en milieu multiethnique en quelques points qui pourraient se résumer ainsi : l'enseignant doit adapter ses pratiques 1) En prenant en compte tous les élèves comme des êtres à part entière qui auront à travailler dans un monde pluraliste; 2) En considérant les multiples dimensions de l'apprentissage (cognitive, métacognitive, affective, sociale, éthique, culturelle, etc.); 3) En pensant aux élèves dans un cadre social qui intègre leurs différentes origines sociales et culturelles dans un esprit d'ouverture sur le monde, de démocratisation et d'équité sociopédagogique. Selon cette auteure, la prise en compte de la diversité en milieu multiethnique n'implique pas qu'une considération de certains aspects de la culture comme facteurs de différenciation, mais bien le fait d'accorder une attention particulière à une multitude de facteurs interconnectés caractérisant les groupes d'élèves en milieu multiethnique. L'approche interculturelle suggérée par Cohen-Émérique (1993) va dans le même sens : « la reconnaissance de l'autre, l'étranger, le différent, passe par la prise en compte de toutes ces dimensions allant bien au-delà de la connaissance de la culture d'origine » (p. 72).

Pour leur part, Hamein, Hutmacher et Perrenoud (1979) ont développé l'idée d'un pluralisme culturel des contenus et des objectifs qui pourrait émerger d'un système d'interventions pédagogiques différenciées pluraliste dans ses références et égalitaire dans ses effets. Ce système d'interventions pédagogiques différenciées permettrait à chaque enfant ou à sa famille de choisir, parmi les objectifs pédagogiques proposés, ceux qui leur conviendraient le mieux. De plus, ce système proposerait plusieurs variantes correspondant aux diverses cultures et aux diverses pratiques familiales.

Ces exemples de réflexions pédagogiques encouragent tous, à leur manière, les enseignants à considérer la diversité de leurs élèves en contexte multiethnique en proposant des façons de faire pour qu'ils prennent en compte les diverses dimensions qui la caractérise, le tout afin de favoriser l'égalité des chances pour tous. Ces approches, bien qu'elles reconnaissent les élèves dans leur globalité, ne sont toutefois pas accompagnées d'études empiriques analysant les conditions de leur mise en pratique et leur impact sur l'apprentissage des élèves immigrants.

2.3 Un programme d'intervention basé sur l'enseignement différencié en contexte multiethnique

Une seule étude a été repérée analysant les impacts de l'utilisation de pratiques de différenciation par des enseignants. Cette étude, menée par Beecher et Sweeny (2008), a examiné les effets d'un programme se basant sur la théorie de « l'enrichissement et de l'enseignement différencié » (*enrichment and instructional differentiation theory*) implanté dans une école primaire multiethnique de milieu défavorisé aux États-Unis. Dans le cadre de ce programme, les enseignants recevaient une formation où ils apprenaient différentes techniques et stratégies de différenciation. De plus, les enseignants se basaient sur un modèle d'enseignement différencié (offert aux enseignants de toute l'école) afin d'intégrer des pratiques de différenciation à leur propre planification de situations d'enseignement-apprentissage. Des impacts positifs ont été observés au niveau des attitudes des élèves au regard de l'école, de leur engagement dans leurs apprentissages et de leur rendement scolaire par rapport à toutes les matières scolaires.

Selon les auteurs, la participation des parents au développement du programme était l'un des éléments cruciaux au succès du programme mis en place dans l'école. Le rôle des parents consistait entre autres à créer, de concert avec l'enseignant et d'autres membres de l'équipe d'enrichissement, des plans stratégiques élaborés pour les besoins spécifiques de leur enfant. Le succès du programme était donc guidé par les efforts des parents et des enseignants vers la création de nouveaux moyens d'engager activement les enfants dans leur propre apprentissage et de construire des situations d'apprentissage à partir des forces de chacun.

2.4 La relation parents-enseignant comme ressource pour la différenciation dans le cadre de programmes d'interventions à visées égalitaires

D'autres programmes ont été mis sur pied pour favoriser la réussite scolaire des élèves dans une perspective de différenciation et d'égalité des chances à travers des interventions différenciées élaborées par l'entremise d'une collaboration entre les intervenants scolaires et la famille. Bien que ces programmes n'aient pas été conçus spécifiquement pour une clientèle multiethnique puisqu'ils visaient plutôt les élèves de milieu socioéconomique défavorisé, des élèves immigrants provenant de ces milieux en ont aussi bénéficié.

Par exemple, le *programme de réussite éducative* (PRÉ), implanté en France, vise à mettre en place, en combinant les efforts d'une équipe pluridisciplinaire et des parents des élèves, un parcours individualisé pour les élèves provenant de zones urbaines sensibles (Délégation interministérielle à la ville, 2007). Selon les informations obtenues sur le site de l'Institut national de la statistique et des études économiques, ces zones consisteraient en des « territoires infra-urbains définis par les pouvoirs publics pour être la cible prioritaire de la politique de la ville, en fonction des considérations locales liées aux difficultés que connaissent les habitants de ces territoires ». Les difficultés dont il est question peuvent être liées à la situation socioéconomique d'individus de ces zones (ex. plus exposés au chômage, occupant plus souvent des emplois moins qualifiés, touchant des salaires moins élevés, etc.). Selon un rapport de l'Observatoire national des zones urbaines sensibles (2011), 52,6% des 4,5 millions d'individus vivant dans les 751 zones urbaines sensibles de France sont issus de l'immigration. Le PRÉ, ciblant toute la population provenant des zones urbaines sensibles, est donc orienté également vers les familles immigrantes.

Dans le cadre de ce programme, la famille est systématiquement associée à chaque étape de la démarche (Délégation interministérielle à la ville, 2007). Une relation de complémentarité est donc prônée entre cette dernière et les autres membres de l'équipe-école, dont les enseignants. La famille est considérée comme le premier éducateur de l'enfant. C'est pourquoi elle devient à la fois une réceptrice d'aide et de support (un apprenant au plan pédagogique) et une partenaire pour le projet (un membre de l'équipe)

(Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances, 2011). Deux rôles lui sont donc attribués : elle doit s'approprier des stratégies pour aider l'enfant dans ses travaux scolaires (se former au suivi de la scolarité octroyée dans le cadre du programme) et elle doit agir comme ressource et comme partenaire pour l'équipe en contribuant, entre autres, à la mise en œuvre du parcours personnalisé de l'enfant et en participant aux ateliers organisés. Il existe donc un réel partage entre les connaissances de la famille et des intervenants scolaires en faveur de la prise en compte des besoins des élèves (Délégation interministérielle à la ville, 2007).

Bien qu'il soit trop tôt pour qu'une efficacité significative puisse être détectée, puisque la mise en place du programme est relativement récente et que ce type d'intervention, susceptible de connaître des effets surtout à moyens et longs termes, nécessiterait l'emploi d'études longitudinales (Lambert et Suchaut, 2010), des effets bénéfiques du PRÉ ont été constatés surtout au niveau de la relation renouvelée entre l'école et les familles qui renvoie à de nouvelles modalités de coopération, à différentes catégories de publics mobilisés, à l'organisation de l'alliance entre les équipes et les parents et aux effets de ces coopérations dans les sphères institutionnelles (Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances, 2011).

Dans la même optique, le programme d'intervention *Success for all* (SFA), mis en œuvre, d'abord aux États-Unis, puis en Europe et en Amérique du Sud, offre aux élèves à risque du préscolaire et du primaire une instruction intensive en lecture grâce à des programmes de développement professionnel et de support aux parents (Slavin, Madden, Dolan, Wasik, Ross, Smith *et al.*, 1996). Selon deux des fondateurs du programme, l'engagement de la famille est considéré comme un élément clé dans la réussite du programme (Slavin et Madden, 2012). Le but étant que la famille collabore, entre autres, avec les intervenants scolaires afin d'identifier les domaines d'intervention de particulière importance et afin de trouver des solutions spécifiques à la situation de leur enfant. L'effet du programme est ainsi renforcé puisque les élèves bénéficient de support à la fois à l'école et à la maison (*Ibid.*, 2001). Des évaluateurs externes de même que les responsables du programme ont démontré à diverses reprises l'efficacité du programme. En effet, le calcul

du rapport entre les résultats aux prétests des élèves d'écoles ayant adopté le programme SFA et les résultats aux tests de lecture après l'application du programme surpasse ce même calcul dans les écoles contrôles (Pogrow, 1990 ; Slavin et Madden, 2012).

Pour sa part, le *programme famille, école, communauté, réussir ensemble* (FECRE), mis sur pied au Québec durant les années 2002 à 2009, avait pour but notamment de favoriser la concertation des actions entre des intervenants de différents secteurs (de la santé, des services sociaux et de l'éducation) autour d'objectifs communs liés à la réussite scolaire en milieu défavorisé (Gouvernement du Québec, 2003a, 2003b). Le programme a été implanté dans 24 écoles primaires québécoises dont l'indice de défavorisation se situait au dessus du seuil supérieur (Larose, Bédard, Couturier, Larivée, Lenoir, Lenoir *et al.*, 2010). Selon Boulanger, Larose, Larivée, Couturier, Mérini, *et al.*, (2011), l'investissement des parents, tout comme celui d'autres professionnels impliqués dans le programme, était considéré comme central dans le développement des structures organisationnelles et des plans de réussite visant à promouvoir la réussite scolaire des élèves au sein du programme. Ainsi, selon les auteurs, l'implantation du programme FECRE impliquait une reconnaissance des compétences éducatives des parents et une mise à contribution de ces dernières dans le cadre des diverses interventions mises en place par les professionnels des différents secteurs. Ce sont d'ailleurs deux des éléments qui sont ressortis de l'analyse des entrevues réalisées auprès des différents intervenants dans le cadre d'une étude menée par Larose et ses collègues en 2010. En effet, selon les intervenants interviewés, la construction de pratiques collaboratives, qui a été favorisée par le programme FECRE, aurait permis l'émergence progressive d'un partage d'expertise et d'une reconnaissance mutuelle entre les divers intervenants et également, de façon plus informelle, entre les intervenants et les parents. Bien que les effets de l'implantation du programme FECRE sur la réussite scolaire des élèves n'aient pu être documentés, une des retombées principales du programme concernait justement la formation et la pérennité de ce type de pratiques collaboratives.

Il est possible de constater que l'existence d'une collaboration « réussie » entre les intervenants participants aux différents programmes et les familles était due, en partie, au fait que les actions concrètes déployées avec l'aide des familles étaient basées sur le postulat

de la différence et de l'adaptation de l'école à son milieu. Ancrés sur des fondements équitables, ces programmes mettaient l'emphase particulièrement sur la contribution que la famille et que la communauté pouvait apporter à l'école, malgré la « différence culturelle ou sociale » les séparant. De plus, en organisant cette collaboration autour d'un projet ou d'un plan commun autour de l'élève, la reconnaissance de l'expertise de chacun des partenaires était progressivement induite.

Or, la concrétisation quotidienne de ce genre de collaboration à petite échelle (entre l'enseignant et les parents de ses élèves) visant à concevoir des interventions différenciées demeure une perspective complexe et encore fort peu explorée; l'étude de Beecher et Sweeny (2008), menée aux États-Unis, constitue le seul exemple que nous avons repéré. Pourtant, au Québec depuis la réforme, le discours officiel met l'emphase sur l'importance d'offrir un environnement favorable au développement optimal (aux plans cognitif, affectif et socioculturel) d'élèves tous différents les uns des autres, impliquant nécessairement une meilleure connaissance de la singularité de l'environnement social et familial de l'élève (Gouvernement du Québec, 2002, 2010). Selon le Comité-conseil sur les programmes d'études, il importe que l'enseignant « élabore en collégialité des situations d'enseignement-apprentissage ancrées dans la réalité des jeunes tout en s'assurant du développement des compétences et de la construction des connaissances prescrites » (Gouvernement du Québec, 2007, p. 8). La mission de l'enseignant de mettre en place les moyens de permettre ce développement en « s'ancrant dans la réalité des jeunes » semble être difficilement réalisable sans une connaissance accrue de l'élève et de sa famille.

2.5 La différenciation et la relation parents-enseignants : deux concepts autonomes

Depuis les années 1980, le modèle de partenariat semble s'imposer de plus en plus dans les écrits officiels et scientifiques comme une solution aux problèmes scolaires rencontrés par certains élèves, particulièrement ceux qui sont nouvellement arrivés au pays d'accueil (Kanouté, 2003 ; Deslandes et Bertrand., 2004 ; Gouvernement du Québec, 1997*b*, 1998, 2010). L'égalité des chances semble devoir passer par un renforcement des liens de l'école envers la famille ainsi que par une plus grande implication de ces dernières dans la

scolarité de leur enfant (Kanouté *et al.*, 2008). La prise en compte par les enseignants des particularités de leurs élèves dans leur pratique implique d'abord, selon le Comité-conseil sur les programmes d'études, une reconnaissance, de la part des enseignants, des différences entre les élèves, laquelle devrait se refléter dans leur façon d'enseigner, dans le matériel pédagogique qu'ils emploient, mais aussi dans la relation qu'ils entretiennent avec les parents de leurs élèves (Gouvernement du Québec, 2007). Cette relation serait d'ailleurs considérée comme un « des facteurs déterminants d'intégration sociale, linguistique et culturelle » (Gouvernement du Québec, 1997b, p.17) des élèves immigrants.

Or, dans le discours officiel, on ne fait pas explicitement mention des liens entre l'aspect « relation avec les parents » de la pratique professionnelle des enseignants et l'aspect « adaptation de l'enseignement aux caractéristiques des élèves » qui sont tous deux prescrits aux enseignants. De plus, comme nous le montrerons ultérieurement, très peu d'études ont examiné à la fois la relation parents-enseignants et la différenciation pédagogique, comme si l'enseignement et la relation avec les parents étaient des aspects de la pratique des enseignants indépendants l'un de l'autre.

2.5.1 La différenciation et la relation parents-enseignant dans le référentiel des compétences professionnelles de la profession enseignante

Une place centrale est accordée à la fois à la différenciation pédagogique et à une collaboration parents-enseignants dans référentiel de compétences professionnelles ciblées en formation à l'enseignement, toutefois, ces deux aspects de la pratique n'y sont pas explicitement reliés.

Il est possible de retrouver des liens avec la différenciation, notamment en contexte multiethnique, dans la formulation de la compétence 3 : « Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation » (Gouvernement du Québec, 2001a, p. 75). Plusieurs composantes découlant de cette compétence sont liées à des pratiques de différenciation, notamment en milieu scolaire multiethnique, comme c'est le cas pour la composante suivante: « Prendre en considération

les préalables, les représentations, les différences sociales (genre, origine ethnique, socio-économique et culturelle), les besoins et les champs d'intérêt particuliers des élèves dans l'élaboration des situations d'enseignement-apprentissage » (*Ibid.*, p.81). Dans la même veine, la compétence 4 : « Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation » (*Ibid.*, p. 85) sous-entend un usage de pratiques différenciées durant l'enseignement.

Une ouverture sur une collaboration avec les parents des élèves est également mise de l'avant, par l'entremise de la compétence 9 : « Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école » (*Ibid.*, p.113). En effet, à travers la description de cette compétence, les enseignants se voient assigner des rôles qui dépassent le contexte particulier de la classe. Les enseignants doivent maintenant « dialoguer avec les parents » ainsi que les « faire participer et les informer » au sujet de leur enfant ce qui implique « une conscience aigüe de la diversité des points de vue, diversité liée aux statuts et rôles, aux histoires de vie, en particulier aux antécédents culturels des parents » (Lang 1999 dans *Ibid.*, p. 115).

Il est possible de constater que ces compétences semblent liées par le fait qu'elles impliquent une connaissance approfondie des élèves et de leur famille, mais la façon dont les enseignants peuvent se servir de cette connaissance reste vague.

2.5.2 La relation parents-enseignant selon les écrits scientifiques

Le concept de « relation parents-enseignants », tout comme celui de « différenciation pédagogique », a été étudié sous plusieurs de ses facettes, mais très peu de recherche ont examiné l'interaction entre l'enseignant et les parents des élèves comme source de connaissance de l'élève et/ou comme ressource pour la différenciation. Pourtant, la compréhension de la trajectoire de l'enfant, y compris par le biais d'une collaboration avec la famille, apparaît comme une dimension nécessaire à l'intégration réussie des élèves immigrants (Coelho, 1998 ; Kanouté *et al.*, 2008 ; Legault et Rachédi, 2008). Il semble néanmoins que très peu de recherches s'intéressent à l'influence de la relation entre les

enseignants et les parents immigrants sur la pratique des enseignants, outre que les recherches initiées dans le cadre de programmes à grande échelle, tels que le programme PRÉ basé sur la théorie de *l'enrichissement et de l'enseignement différencié*, le programme *Success for all* et le programme FECRE. Ainsi, bien que l'implication des parents dans de tels programmes préventifs soit déterminante (Beecher et Sweeny, 2008 ; Larose *et al.*, 2010 ; Slavin et Madden, 2012), aucune étude, à notre connaissance, ne s'est intéressée à la façon dont les enseignants font appel à l'expertise particulière des parents pour ajuster leurs pratiques ou pour maximiser l'efficacité de ces dernières. Le concept de relation parents-enseignants a donc été étudié indépendamment du concept de différenciation pédagogique.

En considérant que la connaissance accrue des élèves et de leur milieu familial est jugée nécessaire pour l'emploi par les enseignants de pratiques différenciées auprès d'élèves immigrants par les instances gouvernementales (Gouvernement du Québec 1998, 2007, 2010) et par plusieurs chercheurs (Beecher et Sweeny, 2008 ; Kanouté *et al.*, 2008 ; Legault et Rachédi, 2008), nous avons cru pertinent, dans le cadre de cette étude, d'examiner le rôle que joue la relation parents-enseignant comme source de connaissance des élèves et de leurs conditions familiales ou comme ressource pour la différenciation pédagogique.

3. FORMULATION DU PROBLÈME ET DE LA QUESTION DE RECHERCHE

Était exposé dans ce chapitre, l'objet de notre étude dans son contexte général et spécifique. Dans la première section du chapitre, nous avons d'abord mis en évidence que les prescriptions, dans le discours officiel, concernant l'usage de la différenciation dans la pratique professionnelle des enseignants découlaient du paradigme de l'apprentissage adopté dans le cadre du renouveau pédagogique en cours. À cet effet, nous avons fait état des changements prônés quant à la pratique professionnelle des enseignants dans le contexte de ce nouveau paradigme. Nous avons également relevé le fait que les pratiques de différenciation prescrites dans les écrits gouvernementaux, dans les guides de pratiques et sur les sites internet des différentes associations de professionnels de l'éducation étaient déconnectées du contexte réel de la pratique des enseignants puisqu'on n'y fait référence à aucun écrit scientifique analysant les pratiques de différenciation prônées.

Par la suite, nous avons identifié, parmi les écrits scientifiques, certaines définitions de la différenciation pédagogique et des écrits théoriques sur les facteurs de différenciation. Nous avons également mis en exergue que les études qui ont documenté la prise en compte effective de facteurs de différenciation par des enseignants s'étaient concentrées sur un ou quelques facteurs en particulier dans une approche réductionniste des apprenants. De plus, nous avons souligné le fait que quelques recherches ayant analysé les représentations des enseignants concernant la différenciation pédagogique sont arrivées à la conclusion que certains problèmes liés au transfert de la théorie à la pratique pourraient être résolus si le concept de différenciation était développé à partir du contexte scolaire et non le contraire.

Dans la deuxième section du premier chapitre, nous visons à justifier notre choix de mener notre étude en milieu scolaire multiethnique. Nous avons d'abord fait état du phénomène d'immigration de plus en plus présent dans les écoles. Puis, nous avons identifié des lacunes dans les écrits scientifiques et gouvernementaux qui prescrivent des façons de faire en milieu multiethnique sans l'appui d'études empiriques. Nous avons ensuite montré que très peu d'études empiriques ont examiné les pratiques de différenciation effectives des enseignants en contexte multiethnique en mettant en exergue que bien que la recherche scientifique s'intéresse de plus en plus à la différenciation pédagogique, les études existantes à ce sujet constituent plutôt des réflexions pédagogiques et non l'analyse de pratiques effectives déployées par les enseignants œuvrant auprès d'une clientèle immigrante.

Par ailleurs, nous avons mis en évidence que la nécessité de tenir compte des différences portées par les élèves immigrants semble s'imposer dans les écrits gouvernementaux et scientifiques à travers la notion de différenciation pédagogique ainsi que par le biais de l'idée de la relation parents-enseignant, toutes deux impliquant une meilleure connaissance des caractéristiques particulières de l'élève et de la singularité de son environnement social et familial. Toutefois, nous n'avons pas trouvé d'études ayant analysé le rôle de la relation parents-enseignant à la fois comme source de connaissance de l'élève immigrant ou comme ressource pour la différenciation pédagogique, sauf celle menée par Beecher et Sweeny (2008) qui a inclus le rôle de la famille dans l'analyse des pratiques de différenciation en milieu multiethnique. C'est donc dire qu'outre cette étude, peu de

recherches consacrées à la différenciation prennent en considération le rôle de la relation parents-enseignant dans sa mise en pratique, mais surtout, peu d'études ont été menées dans le contexte réel de la classe.

Pourtant, au Québec, les synthèses sur les résultats de recherche conduite dans les classes sont considérées d'une « pertinence et d'un intérêt réel » pour la pratique puisque ces derniers peuvent être intégrés dans les programmes de formation à l'enseignement (Gouvernement du Québec, 2001*a*, p.8). Comme le soulève le Rapport annuel du Conseil supérieur de l'éducation, les changements rapides d'ordre socioéconomiques et socioculturels, après s'être manifestés dans la société, se répercutent sur la microsociété de la classe (Gouvernement du Québec, 2001*b*). C'est donc dans ces microsociétés et à travers les situations réelles du travail enseignant que la recherche devrait être menée. Pour sa part, Brown (1992) souligne que pour faire avancer les connaissances, c'est au sein de la classe que la recherche devrait se poursuivre, en s'accommodant du mieux qu'elle peut aux multiples contraintes qui la caractérisent.

Dans ce contexte, parmi les questions auxquelles la recherche n'a pas encore répondu de façon satisfaisante, nous avons choisi d'orienter notre recherche vers une question principale formulée comme suit : quelles sont les pratiques de différenciation mises en place par des enseignants du primaire qui travaillent auprès de clientèles multiethniques ?

DEUXIÈME CHAPITRE

LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Afin de répondre à notre question de recherche, nous nous appuyerons sur un cadre conceptuel composé des concepts suivants : la différenciation pédagogique, la pratique professionnelle et l'appartenance ethnoculturelle. Dans ce chapitre, nous présenterons notre cadre de référence et préciserons les objectifs de notre recherche.

1. LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

1.1 De multiples définitions de la différenciation pédagogique

Relevant d'une préoccupation ancestrale (Prud'homme, Dolbec, Brodeur, Presseau & Martineau, 2005), les recherches sur les liens entre les différences individuelles, l'apprentissage et l'enseignement précèdent l'apparition d'une dénomination spécifique de ce type d'approche sensible aux facteurs de différenciation pédagogique (Bloom, 1979 ; Ducette *et al.*, 1996 ; Gagné, 1967 ; Glaser, 1977 ; Ackerman, Sternberg et Glaser, 1989 ; Dunn et Dunn, 1978 ; Jonassen et Grabowski, 1993). Ce sont les travaux d'Astolfi (1998), de Garcia-Debanc (1987), de Gillig (1999), de Legrand (1986 et 1995), de Perraudeau (1997), de Perrenoud (1995 et 2004) et de Tomlinson (1999) qui ont contribué à la conceptualisation de la différenciation pédagogique.

Le concept demeure toutefois polysémique puisqu'il est défini de maintes façons et qu'il renvoie à de multiples pratiques différentes. Par exemple, Legrand (1986) y fait référence en tant qu'« activité de diagnostic et d'adaptation prenant en compte la réalité et la diversité des publics » (p. 38). Selon Stradling et Saunders (1993, p. 129), différencier consiste en un processus de correspondance entre les buts d'apprentissage, les tâches, les activités et les ressources offertes et les besoins, les styles et les rythmes d'apprentissage des apprenants, en vue surtout de favoriser la réussite scolaire. Pour leur part, Prud'homme *et al.* (2005), en examinant les origines et le développement du concept, ont fait valoir les facettes variées de la différenciation pédagogique conçue à la fois comme « un outil, une attitude ou un effet-maître, une approche, un système de croyances ou une philosophie, une stratégie

d'adaptation du curriculum, une stratégie organisationnelle, un processus de changement de pratique ou un modèle de gestion de la classe » (p. 8-9). Dans le modèle de Legendre (2005), les pratiques de différenciation renvoient à des actions de l'enseignant qui, sur la base de la connaissance approfondie des caractéristiques d'un ou de plusieurs élèves (facteurs personnels, familiaux et sociaux), de formules pédagogiques et d'interventions diversifiées, du programme de formation et de l'environnement d'apprentissage (facteurs scolaires), tendent à harmoniser les différentes composantes d'une situation pédagogique, et leurs relations, dans le but de favoriser l'apprentissage. Enfin, dans l'optique plus globale de Guay *et al.* (2006) : « différencier signifie savoir analyser et ajuster sa pratique de même que l'environnement d'apprentissage de façon à tenir compte des préalables et caractéristiques d'un ou de plusieurs élèves au regard d'un objet d'apprentissage particulier » (p. 1).

Dans ce contexte, comment définir la différenciation pédagogique? La notion de différenciation pédagogique est représentée par un flou conceptuel (Garcia-Debanc, 1987; Legrand, 1999), en plus de référer à une variété de concepts synonymiques (Legendre, 2005). En effet, bien que le concept de différenciation pédagogique soit le plus employé par la recherche, plusieurs autres concepts sont fréquemment employés en tant que synonymes (ex. pratiques de différenciation, pédagogies différenciées, approches didactiques différenciées, interventions différenciées, etc.) Dans le cadre de notre recherche, nous avons utilisé les concepts de pratiques de différenciation et de pratiques différenciées au même titre que celui de différenciation pédagogique.

2.2 La définition de la différenciation pédagogique retenue pour cette recherche

Dans la lignée de recherches récentes (Sensevy, Turco, Stallaerts, et Le Tiec, 2002 ; Prud'homme *et al.*, 2005), nous définissons la différenciation pédagogique, ainsi que les concepts que nous avons utilisé en tant que synonymes, comme étant une adaptation des pratiques des enseignants aux caractéristiques des élèves et à la réalité de leur groupe-classe. La réalité du groupe-classe renvoie à des facteurs : 1) Individuels, sociaux et familiaux (ex. le sexe de l'élève, l'origine ethnique et sociale de sa famille, etc.); 2) Construits par

l'expérience (ex. le niveau de connaissances acquises, les centres d'intérêt, les préférences d'apprentissage et d'organisation du travail).

Selon cette perspective, les enseignants qui emploient des pratiques différenciées devraient considérer la diversité qui se manifeste au sein de leur classe dans sa globalité et dans sa complexité et non en ne prenant en compte qu'un ou seulement quelques facteurs de différenciation isolés (Astolfi, 1998 ; Ducette *et al.*, 1996). En effet, cette approche de la différenciation pédagogique, qui implique une connaissance accrue des facteurs de différenciation innés ou construits à travers les cheminements scolaire et expérientiel des apprenants, est intimement liée à un enseignement dit holistique (Miller, 1997) requérant également la prise en compte d'une multitude de dimensions (sociales, culturelles, affectives et cognitives) caractérisant leur existence.

Dans cet ordre d'idées, la différenciation pédagogique, qui naîtrait de la volonté des enseignants de jouer un rôle de récepteurs de connaissance à propos de leurs élèves, leur permettrait de travailler avec et à partir de ce qu'ils sont et ce qu'ils apportent en classe. Comme l'ont souligné Astolfi (1998), Prud'homme (2007), Perrenoud (2004) ainsi que Tomlinson et Demirsky Allan (2000), augmenter les chances de réussite scolaire de tous les élèves nécessite l'utilisation de ces connaissances à propos des élèves pour faire le choix de divers moyens pour ajuster l'enseignement. Ainsi, la différenciation pédagogique ne devrait pas consister en l'application de modèles préconstruits ou en une simple classification des élèves dans de quelconques catégories (Chevrier, Fortin, Le Blanc, Théberge, 2000). Au contraire, les pratiques de différenciation devraient être flexibles, car construites à partir de valeurs et d'intentions qui orientent la reconnaissance des différences interindividuelles (Prud'homme, 2007). Selon Tomlinson (2003), la différenciation pédagogique est une manière de penser l'enseignement et l'apprentissage qui maintient au premier plan de la réflexion des enseignants la conviction qu'ils n'enseignent pas que des contenus, mais qu'ils enseignent aussi à des individus. Dans cette veine, les pratiques différenciées devraient découler d'une croyance selon laquelle tous les individus peuvent apprendre s'ils sont placés dans un environnement adéquat (Meirieu, 1996). Ainsi, au-delà de la multiplication des diagnostics pouvant être faits à partir des difficultés scolaires, comportementales ou autres,

et outre les dénominations pouvant être attribuées aux différences entre apprenants, les pratiques de différenciation devraient être dirigées vers un but ultime, celui d'offrir à ces derniers un environnement d'apprentissage propice à leurs apprentissages puisqu'adapté à leurs divers besoins.

2.3 Postures des enseignants au regard des différences interindividuelles

La définition de la différenciation pédagogique retenue pour notre étude concorde avec la perspective évoquée dans le discours officiel, où l'on indique que « la réussite pour tous les élèves repose sur la conviction que l'échec scolaire n'est pas une fatalité et que [...] le programme [doit inciter] à exploiter les champs d'intérêt et les questions des élèves, à respecter les différents styles et rythmes d'apprentissage, à s'appuyer sur les ressources et les acquis de chacun, à compter avec les différences des contextes personnels, sociaux et familiaux » (Gouvernement du Québec, 2004, p. 12). Selon Prud'homme *et al.* (2005), la différenciation pédagogique est envisagée au Québec comme un moyen de « contrecarrer une indifférence à l'hétérogénéité des élèves qui se manifeste par l'omniprésence de pratiques d'enseignement uniformes [...] » (p. 20). Cette signification attribuée à la différenciation pédagogique dans les écrits gouvernementaux représente, en soi, un cadre de référence pour les enseignants qui ont l'intention de prendre en compte les différences entre leurs élèves.

Toutefois, selon Payet *et al.* (2011) : « les cadres de référence de la relation à autrui dans l'espace scolaire [...] fournissent des formules de prêt-à-penser [...] dont la simplicité est rassurante tant qu'on se tient loin de la complexité des situations réelles, mais leur opérationnalité est faible. » (p. 28). Suivant ces propos, les instances gouvernementales et les institutions scolaires peuvent prescrire différentes pratiques et produire différents programmes et référentiels, mais ultimement ce sont les enseignants, en tant que professionnels, qui posent des actions et qui leur attribuent un sens en s'appuyant sur divers cadres de références qu'ils se seraient appropriés à partir de sources multiples. Pour les auteurs, trois cadres de référence majeurs sous-tendent l'action enseignante: l'égalité formelle, l'équité, la reconnaissance. Ces cadres de référence, à première vue

contradictoires, coexisteraient dans le monde scolaire et leur activation par les acteurs scolaires serait dynamique :

Traduits en conceptions partagées ayant une visée pratique, les cadres de référence se déclinent en postures professionnelles – leurs traductions pratiques dans une représentation d'autrui et une relation à cet autrui de l'environnement professionnel. Ces postures professionnelles sont des manières d'aborder un problème posé dans l'exercice du métier, de le traiter, de le résoudre, guidées par un arrière-plan de représentations, d'expériences et d'attentes (*Ibid.*, p. 25).

Ainsi, les actions des enseignants seraient orientées à la fois par les cadres de référence et les postures qui les composent. Des tensions et des ambivalences ont toutefois été rapportées qui influenceraient des déplacements d'un cadre de référence vers un autre (*Ibid.*). Le tableau suivant résume les différentes dimensions de chaque cadre de référence du rapport à l'autrui scolarisé de Payet *et al.* (*Ibid.*).

Tableau 1 – Les cadres de référence du rapport à l'autrui scolarisé

| Cadres de référence Dimensions | Égalité formelle | Équité | Reconnaissance |
|---|---|---|---|
| Définition | Indifférence aux différences | Individualisation | Action positive |
| Justification | « Nous sommes tous différents, mais tous devraient être traités comme égaux » | « La non prise en compte de la différence d'un individu est une source de souffrance pour lui » | « Les différences finissent par se traduire en discrimination » |
| Face claire | Anonymat | Compassion | Pluralisme des normes |
| Face cachée | Banalisation | Pathologisation | Communautarisme |

Chaque cadre de référence est défini et comprend, entre autres, une justification, une « face claire » et une « face cachée ». Le premier cadre, l'égalité formelle, implique une indifférence aux différences et, dans un esprit similaire à Durkheim (1968), une rupture entre l'école et l'environnement social et familial : « l'élève est le matériau d'une école

méritocratique [...] Quel que soit le capital génétique et social des élèves, elle les transforme dans un moule commun en citoyens et, dans le même temps, leur garantit une place différenciée selon leurs efforts individuels. » (Payet, *et al.*, 2011, p. 27). Si elle a l'avantage de viser l'offre d'un traitement égal pour tous les élèves et une certaine neutralité quant aux inégalités existantes dans la société, elle comporte également le risque, en ignorant ces inégalités, de banaliser les obstacles additionnels que doivent surmonter certains élèves défavorisés par le capital social et/ou culturel :

Dans le prolongement de la reproduction de Bourdieu, les enseignants traitent tous les élèves de la même façon faisant fi des différences initiales de capital culturel et négligeant l'exigence intellectuelle dans leur pédagogie. Ils s'assurent ainsi involontairement les meilleurs résultats scolaires à ceux dont le capital culturel familial est le plus élevé et donc la reproduction des structures de classe sociale (Lingard, 2011, p. 39).

Comme mentionné précédemment, au Québec, il semble que ce soit ce cadre de référence, l'indifférence aux différences, que l'on tente de contrer, faisant appel aux acteurs scolaires pour accorder « une attention particulière à chaque élève » (Gouvernement du Québec, 1997a, p. 14) et concevoir et piloter des situations d'enseignement-apprentissage « en fonction des élèves concernés » (Gouvernement du Québec, 2001a).

Dans le cadre de l'équité, la singularité et l'environnement social et familial des apprenants sont pris en compte par l'école et les acteurs scolaires, qui cherchent à développer le potentiel de chacun en répondant à leurs besoins individuels. Si ce cadre se rapproche davantage du cadre prôné par le discours officiel québécois, il comprend également une « face cachée ». Pour Payet *et al.* (2011), l'équité implique une

individualisation [qui] développe la qualité de l'attention aux besoins des plus faibles [et] adapte la norme aux êtres concrets et non l'inverse, mais l'acceptation des différences se fait au risque de leur naturalisation et peut aussi justifier, selon une idéologie des dons combinée à une visée individualiste, une différenciation dont profitent les mieux dotés socialement. (p.28)

Ainsi, l'individualisation comporterait les risques de stigmatiser les apprenants et de les enfermer dans leurs différences (Astolfi, 1992 ; Markell, 2003). L'hypothèse de Corno et

Snow (1986) à cet effet concerne le fait que les enseignants, qui serviraient de médiateur entre le processus cognitif de l'apprenant et la tâche proposée, compenseraient pour les niveaux d'acquis inégaux qu'ils observent chez leurs élèves en s'interposant davantage entre les apprenants et la tâche lorsqu'ils considéreraient ces derniers moins doués ou moins autonomes. Cette hypothèse rejoint les conclusions de Hummel-Rossi (1981), qui ont observé, lors de leur étude menée auprès d'enseignants américains, que :

[ces derniers] semblaient utiliser des techniques plus permissives avec les élèves qui paraissaient émotionnellement stables et qui démontraient de l'assurance. [...] Lorsqu'ils donnaient des commentaires, les enseignants fournissaient un défi intellectuel précis pour les élèves doués et émotionnellement stables et donnaient des encouragements chaleureux aux élèves qui étaient plus lents, anxieux et insécures⁸. (p. 73)

Dans cette optique, l'individualisation contribuerait à la prise en compte des différences intra- et interindividuelles, mais en passant aussi par des formes de pédagogies compensatoires (Perrenoud, 2004). C'est aussi l'avis de Lingard (2011), selon qui il importe de maintenir un niveau élevé d'exigences au plan pédagogique pour tous les élèves, tout en identifiant les différences, mais dans le but de les valoriser plutôt que de catégoriser les élèves et/ou de diminuer leurs attentes envers ceux-ci. Cette perspective, en rapport avec la « face cachée » du cadre de l'équité documentée par Payet *et al.* (2011), renvoie au risque d'une « pathologisation », c'est-à-dire que les enseignants considéreraient certaines difficultés identifiées chez leurs élèves comme un écart à la norme scolaire qu'ils diagnostiqueraient comme un déficit auquel il faut remédier, telle une condition médicale.

Or, l'enjeu dans les deux cadres précédents semble être la signification qui est donnée à la diversité par les acteurs scolaires concernés. Selon Leanza (2009), la diversité représente un problème plutôt qu'une richesse lorsque la reconnaître signifie de bloquer sa manifestation en misant sur les similitudes ou sur les dimensions de la vie humaine considérées universelles (comme dans le cadre de l'égalité formelle) ou encore d'en tenir

⁸ Citation originale : « it appears that the teachers used more permissive techniques with self-assured, emotionally stable students. [...] In giving feedback, teachers provided a clear intellectual challenge to emotionally stable, underdemonstrative students and to bright students and gave warm encouragement to anxious, insecure students and to slow students ».

compte en tentant de compenser pour les déficits perçus par le biais d'interventions personnalisées (comme dans le cadre de l'équité). En citant Pagé (1994), Prud'homme (2007) évoque une raison additionnelle pour laquelle la diversité peut être envisagée comme un inconvénient si elle est prise en compte par le biais d'une individualisation :

Les éducateurs sont les premiers à constater que leurs capacités sont vite épuisées par leurs efforts en vue de tenir compte de toutes les disparités, notamment dans les milieux pluriethniques où la diversité est plus grande et dans les classes qui intègrent des élèves en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation. Le système éducatif lui-même semble avoir atteint ses limites dans l'individualisation de l'enseignement par l'ajout d'aides à l'enseignant et par la diminution des ratios. (p. 45)

Ainsi, selon l'auteur, il serait nécessaire pour les enseignants de trouver une balance entre la similitude et la différence en jugeant de quels aspects de la diversité nécessitent d'être pris en compte, sans perdre la cohérence de l'enseignement et sans avoir à baisser leurs exigences.

Quant au troisième cadre de référence, celui de la reconnaissance, il s'inscrit, selon Payet *et al.* (2011), en continuité avec la posture de l'équité dans une visée particulière de protection des groupes vulnérables (en raison de leur genre, leur appartenance ethnoculturelle, leur religion, etc.) en relation avec un groupe en position de pouvoir. Ce cadre peut se rattacher, selon les auteurs, à la philosophie politique de la reconnaissance. Concrètement, cette philosophie signifie pour l'école de mettre en place des politiques ou des dispositifs de discrimination positive ainsi que de favoriser une sensibilisation à la diversité et à l'égalité (ex. par l'entremise d'actions interculturelles). Toutefois, si Payet *et al.* (2011) font référence à la reconnaissance comme un cadre de référence favorisant le vivre ensemble à travers la pluralisation des normes qu'elle requiert, notamment au niveau des politiques d'une institution comme l'école, elle comporte aussi une « face cachée ». Cette face cachée concerne le risque de permettre un « communautarisme » ou de contribuer à légitimer des attitudes ou des mouvements au sein des groupes minoritaires visant à se différencier volontairement ou à se séparer du groupe majoritaire.

Ce dernier cadre rejoint la posture idéologique ou politique identifiée par Prud'homme (2007), laquelle invite à des mobilisations institutionnelles ainsi qu'individuelles vers la reconnaissance et même à l'élaboration d'un projet d'éducation à la citoyenneté démocratique. Pour lui, il est indispensable que

la différenciation s'articule par la création en classe et ultimement à l'école d'une culture d'échange, de conscientisation et d'interdépendance entre les élèves. Il s'agit d'une culture qui promeut et soutient l'intérêt des élèves les uns envers les autres et favorise le développement d'un sens de responsabilité mutuelle entre eux. Car, si la diversité doit devenir une ressource en contexte scolaire, sa complexité interpelle non seulement la compréhension, l'appréciation et la médiation des adultes, mais celles de tous ceux qui composent le groupe. (*Ibid.*, p. 58)

Dans cette optique, au-delà d'une prise en compte de la diversité en classe, la différenciation relèverait aussi de la responsabilité de la société et des différentes institutions. En plus de cette posture idéologique ou politique, l'auteur évoque également deux autres postures qui lui sont liées et qui sous-tendent la mise en œuvre de pratiques de différenciation : la posture éthique et la posture épistémologique.

Pour sa part, la posture éthique réfère au postulat d'éducabilité de Meirieu (1996) qui sous-tend la nécessité des enseignants de croire que tout apprenant peut progresser et réussir. Astolfi (1998), en référence à l'ouvrage *Itinéraire des pédagogies de groupe* de Meirieu, évoque ce postulat d'éducabilité comme une condition indispensable à la mise en pratique de la différenciation : « rien ne garantit jamais au pédagogue qu'il a épuisé toutes les ressources méthodologiques, rien ne l'assure qu'il ne reste pas un moyen encore inexploré, qui pourrait réussir là où, jusqu'ici, tout a échoué » (p. 142). C'est donc dire que, dans une telle posture éthique, il revient à

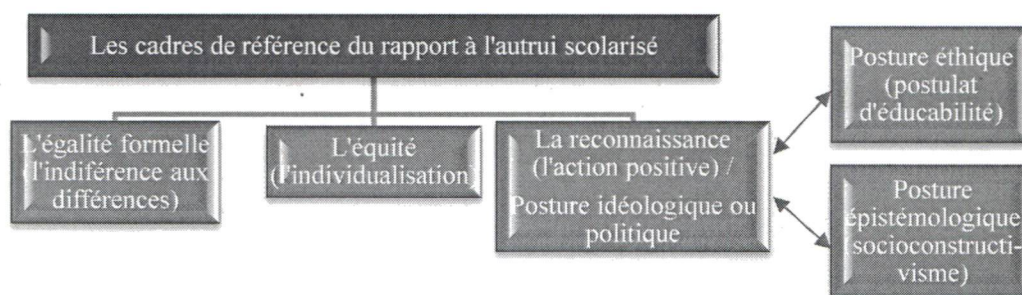
l'enseignant qui choisit de différencier [d'engager] son enseignement dans une approche plus centrée sur l'élève, où l'ouverture aux besoins diversifiés des apprenants devient un objet de préoccupation constant et explicite dans la planification des activités professionnelles liées de près ou de loin à l'enseignement/apprentissage en classe (Prud'homme, 2007, p. 51).

La seconde posture documentée par l'auteur est la posture épistémologique socioconstructiviste. Cette posture implique une ouverture au regard de la différence intra- et interindividuelles et une adaptation au caractère dynamique de la diversité. En faisant référence aux propos de Bressoux (2002), Prud'homme rappelle que, les effets de la diversité se manifestant également de façon imprévisible et contextuelle, l'enseignement ne pourrait être entièrement préréglé puisqu'il nécessite des prises de décisions spontanées et un ajustement constant dans l'action. Dans cette veine, Leanza (2008) réfère à la capacité de reconnaître les différences interindividuelles non seulement comme une qualité ou comme une responsabilité individuelle, mais aussi comme

un état d'esprit qui n'a pas à se manifester uniquement en réaction à une situation particulière, mais qui devrait faire l'objet d'une attention permanente [...] Elle est un principe dynamique devant permettre l'instauration d'un cadre propice à une activité professionnelle et un rapport à l'autre tendant vers la négociation de sens plutôt qu'à l'imposition stérile ou à la normalisation (p. 138).

Le schéma suivant permet de synthétiser les informations documentées précédemment en lien avec les cadres de références et les postures présentées et les connexions que nous avons effectuées entre ces derniers :

Figure 1 – Les cadres de référence de l'agir enseignant de Payet *et al.* (2011) et leurs liens avec les postures de Prud'homme (2007)



Dans ce schéma sont inclus les trois cadres de référence de Payet *et al.* (2011). Nous avons associé le dernier cadre, celui de la reconnaissance, à la posture idéologique ou politique de

Prud'homme (2007) qui est également en lien avec deux autres postures : la posture éthique et la posture épistémologique. Ces dernières seraient, selon l'auteur, sous-jacentes à tout usage de la différenciation pédagogique. À partir des liens que nous avons créés entre ces cadres et ces postures, nous tenterons de cerner les cadres de références qui nourrissent le processus décisionnel des participantes à notre étude et les postures qu'elles mobilisent pour employer des pratiques différenciées.

2. LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE

Dans la section qui suit, nous exposerons le concept de la pratique professionnelle en relation avec deux concepts qui, bien que comportant des dimensions et des logiques différentes, ont des construits comparables : l'intervention éducative et la pratique enseignante. Nous mettrons en lumière les liens existants entre ces derniers et justifierons ainsi notre choix d'utiliser la pratique professionnelle plutôt qu'un autre concept. Puis, nous exposerons les prescriptions gouvernementales qui sont associées à la différenciation pédagogique, sur lesquelles les enseignants sont censés baser leur pratique. Enfin, nous mettrons en évidence la définition du concept de pratique professionnelle telle que nous la considérons pour cette recherche.

2.1 La pratique professionnelle au détriment de l'intervention éducative

Pour définir les actions, les choix, les réactions et les prises de décisions d'un enseignant, il est possible de se référer à l'un des trois concepts suivants: la pratique enseignante, l'intervention éducative et la pratique professionnelle. Si chacun des concepts est englobant, ils comportent des particularités qui leur sont propres et qui les distinguent des autres, mais aussi des similitudes et plusieurs points de comparaisons.

D'abord, le plus englobant des trois concepts est celui de l'intervention qui, au-delà de son application en éducation (l'intervention éducative), réfère à « une catégorie générale synthétique regroupant des perspectives, des états d'esprit, des manières de penser et de faire contemporaines qui généralisent et modulent de plus en plus de pratiques qui se dénommaient - et se dénomment encore au besoin - aider, conseiller, former, assister,

supporter, soigner, adapter, insérer, animer, diriger, aviser, surveiller, prendre en charge » (Nélisse et Zúñiga, 1997*b*, p. 5). Selon Couturier (2001), l'intervention renvoie à la fois au rôle social des intervenants et à l'action des professionnels. Dans cette perspective, elle serait également une condition de la pratique professionnelle des intervenants (de la santé, de l'éducation, des services sociaux, etc.). Considéré sous cet angle, il y a intervention lorsqu'il y a pratique professionnelle, et vice-versa, du moins pour les métiers relationnels mentionnés précédemment.

Ainsi, le concept d'intervention mettrait en lumière l'action des professionnels. Toutefois, pour Guay (1991) et Nélisse (1997*a*), l'intervention ne renvoie pas simplement à une action, mais également à une pro-action et à une finalité. Tel qu'exposé par les auteurs, une intervention est intentionnelle et dirigée, mais aussi finalisée et légitimée. Selon eux, les finalités d'une intervention sont toujours appréhendées dans une perspective bienveillante accompagnée d'une intention de bonification, d'amélioration, de modification pour le mieux par laquelle un enseignant donne un sens et une orientation à ses actions. Dans cette veine, Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi et Roy (2002) raffinent le concept d'intervention vers un concept appliqué spécifiquement en éducation, l'intervention éducative, qu'ils définissent comme « l'ensemble des actions finalisées posées par des personnes mandatées, motivées et légitimées (légitimation à divers niveaux: politique, qualifiant, culturel, idéologique, etc.), en vue de poursuivre dans un contexte institutionnellement spécifique – ici l'institution scolaire - les objectifs éducatifs socialement déterminés, en mettant en place les conditions les plus adéquates possible pour favoriser la mise en œuvre par les élèves de processus d'apprentissage appropriés » (p. 12). Selon ces auteurs, chaque action se déploierait en différentes phases interreliées, soit la phase préactive qui est constituée de l'ensemble des actions de planification, c'est-à-dire l'identification de la situation problème, l'établissement d'un jugement de valeur justifiant l'action et la structuration de l'action (établissement d'objectifs, choix des contenus et du matériel didactique, préparation des activités pédagogiques, etc.), la phase interactive qui est la phase d'actualisation de l'action en classe durant laquelle les contraintes contextuelles et les imprévus influencent son déroulement et la phase postactive qui consiste en un processus d'autoévaluation subséquent à l'action

(réflexions critiques sur l'activité, sur les gestes posés, sur le niveau d'atteinte des objectifs, etc.).

Dans une optique similaire, le concept de pratique professionnelle permet également de jeter un éclairage sur l'action professionnelle sous ses angles intentionnels et réflexifs (Perrenoud 2001 ; Yvon et Durand 2012). En effet, selon Pastré (2002), l'acteur professionnel en situation de travail serait orienté par une recherche de sens et une recherche de l'efficacité. Considérées sous cet angle, l'intentionnalité et la réflexivité des enseignants sont mobilisées sous forme d'actions qui reposent sur leur opérationnalité et leur efficacité en situation professionnelle. Ainsi, l'approche ergonomique de la pratique professionnelle des enseignants distingue l'objectif des enseignants de répondre aux prescriptions auxquelles ils sont soumis (ex. développer des compétences professionnelles) du sens qu'ils attribuent à leur travail, lié à son rôle vis-à-vis des élèves (Saujat, 2002).

La pratique professionnelle se distingue toutefois de l'intervention éducative à plusieurs niveaux. En effet, bien qu'elle ait des visées principalement formatives (Blanchard-Laville et Fablet, 1996), l'approche ergonomique employée pour l'analyse de la pratique professionnelle a l'avantage de prendre en compte l'écart entre la tâche prescrite et l'action réalisée (Argyris et Schön, 1996 ; Leplat, 1997 ; Pastré, 2002). Trois dimensions particulières à cette approche sont fondamentales pour notre recherche. La première renvoie aux prescriptions gouvernementales (actions et compétences professionnelles comprises dans les écrits gouvernementaux) ainsi qu'aux contraintes de divers ordres (structurel, institutionnel, temporel, etc.) avec lesquelles les enseignants doivent composer dans leur pratique professionnelle. La deuxième dimension réfère à la subjectivité de l'enseignant, qui élabore sa propre représentation des prescriptions et qui donne un poids particulier aux contraintes existantes dans le système scolaire, le tout en fonction de sa propre posture et du sens qu'il donne à sa pratique. La dernière dimension est en lien avec l'opérationnalité et l'efficacité de l'action professionnelle. Les prescriptions n'étant pas entièrement opérationnelles, elles laissent place au filtre subjectif et à l'autonomie pédagogique des enseignants (Faulx et Petit, 2010; Saujat, 2002).

Pour sa part, l'intervention éducative, en se centrant sur le rôle de médiateur des intervenants socialement mandaté pour agir sur le rapport d'apprentissage qui s'établit entre les apprenants et les objets de savoir, ne semble tenir compte que de cette dernière dimension liée à l'opérationnalité et à l'efficacité de son action sans nécessairement distinguer la tâche prescrite de l'action réalisée. Pour cette raison, le contexte dans lequel l'action est posée (durant la planification, le pilotage, l'évaluation), les cadres de référence et les postures de l'intervenant qui sous-tendent cette action (ex. valorisation de la différence interindividuelle, indifférence aux différences, etc.) et les moyens ou les instruments (intuition, tâche prescrite, etc.) qui sont utilisés pour mettre en œuvre les interventions sont quelques éléments qui sont précisés et mieux opérationnalisés dans l'analyse des pratiques professionnelles qui tient compte des prescriptions gouvernementales, lesquelles abordent en partie ces éléments. Pour ces raisons, nous avons privilégié le concept de pratique professionnelle au détriment de celui d'intervention éducative.

2.2 La pratique professionnelle et la pratique enseignante : deux concepts analogues

Le concept de pratique, dans son sens large, réfère à toute application de règles d'action, de gestes et de conduites ainsi qu'à l'invocation de principes, d'objectifs, de stratégies et d'idéologies qui permettent d'effectuer concrètement une activité, d'exécuter des opérations et de se soumettre à des prescriptions (Beillerot, 1998). La pratique des enseignants du Québec est, pour sa part, soumise à des prescriptions qui relèvent, depuis le Renouveau pédagogique, des douze compétences comprises dans le *référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante* (Gouvernement du Québec, 2001a). Plusieurs de ces compétences sont liées, par leur formulation et leurs différentes composantes, à un usage de la différenciation pédagogique. De plus, ces compétences incluent à la fois l'enseignement, mais aussi les autres actions professionnelles qui s'y rattachent, telles que la collaboration des enseignants avec les autres intervenants scolaires et les parents des élèves.

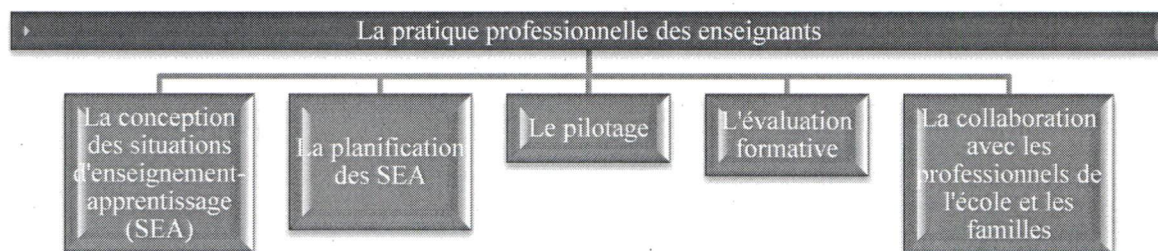
Cependant, dans le discours officiel le concept de pratique professionnelle semble équivalent à celui de pratique enseignante puisque les deux concepts y sont fréquemment

employés dans les mêmes documents gouvernementaux et sont définis de façon similaire, renvoyant tous deux aux rôles multiples des enseignants. En effet, le concept de pratique professionnelle implique une connaissance et un usage des ressources de l'institution (l'école dans le cas des enseignants) et de la collectivité (ex. la relation avec les parents et les membres de la communauté) se déclinant en des actions posées à la fois dans la classe et en dehors de la classe (Blanchard-Laville et Fablet, 1996). Dans cette veine, la définition donnée par Altet (2002) de la pratique enseignante telle « une activité professionnelle située, orientée par des fins, des buts et les normes d'un groupe professionnel [qui] se traduit par la mise en œuvre des savoirs, procédés et compétences en actes d'une personne en situation professionnelle » (p. 86) inclut aussi les différents rôles que les enseignants doivent jouer, notamment en ce qui a trait à leur collaboration avec d'autres acteurs scolaires et parascolaires. Notre choix d'adopter le concept de pratique professionnelle plutôt que celui de pratique enseignante est justifié par le simple fait que son appellation renvoie principalement à l'enseignement. En fait, c'est cette définition du concept qui l'expose spécifiquement comme une « manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement » (*Ibid.*, p. 86).

2.3 La pratique professionnelle des enseignants au Québec : des prescriptions gouvernementales

Selon le ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport, la pratique professionnelle concerne les douze compétences du *référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante* (Gouvernement du Québec, 2001a). Dans le cadre de notre étude, nous avons exclusivement retenu les compétences liées à l'utilisation de pratiques de différenciation par les enseignants : 1) la conception des situations d'enseignement-apprentissage (SEA); 2) la planification des SEA; 3) le pilotage; 4) l'évaluation formative; 5) la collaboration avec les professionnels de l'équipe-école et les familles.

Figure 2 - Les composantes de la pratique professionnelle des enseignants



Plusieurs pratiques de différenciation sont prônées dans les écrits officiels québécois. Nous exposons ci-dessous quelques exemples de pratiques prescrites pour les différents aspects de la pratique professionnelle que nous privilégions pour cette étude. D'abord, la conception et la planification des situations d'enseignement-apprentissage (SEA) devraient être structurées et ancrées dans la réalité des élèves (Gouvernement du Québec, 2001a). Les SEA qui sont planifiées pour les élèves doivent tenir compte de leur environnement social et familial pour susciter leur intérêt et leur motivation (Gouvernement du Québec, 2003). Durant le pilotage des SEA, l'enseignant doit varier et adapter son enseignement aux besoins des élèves, pour favoriser leur développement cognitif, socioculturel, psychoaffectif (Gouvernement du Québec, 2001a). L'enseignant devrait également privilégier la différenciation dans son enseignement « de sorte que chaque élève soit constamment, ou du moins très souvent, confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui » (Perrenoud, 1996 dans Gouvernement du Québec, 2007, p. 9).

Durant l'évaluation formative, l'enseignant doit être sensibilisé à sa tendance naturelle de favoriser les élèves qui ont des représentations similaires à eux (de par leur origine socioculturelle), pour éviter que leurs évaluations soient biaisées :

[le maître] doit être conscient de ses propres représentations des compétences qu'il veut faire développer aux élèves et doit pouvoir apprécier les sources des écarts entre ses représentations et celles des élèves ou de leur milieu d'origine [...] Dans la mesure des capacités des élèves, il les associe à ses réflexions et négocie le sens des critères qu'il utilise, illustrant leur importance dans ses pratiques sociales et scolaires significatives pour les élèves (Hadji, 1997 dans Gouvernement du Québec, 2001a, p. 92)

De plus, il devrait varier leurs stratégies et leurs techniques d'évaluation en vue de satisfaire les besoins individuels de leurs élèves, entre autres, en les engageant plus activement dans

leur propre évaluation par « l'utilisation d'une instrumentation souple et appropriée » (Gouvernement du Québec, 2003, p.18).

Enfin, l'enseignant doit collaborer avec la famille en dialoguant avec eux et en les favorisant leur implication dans la scolarité de leur enfant, ce qui « implique au départ une conscience aigüe de la diversité des points de vue, diversité liée aux statuts et rôles, aux histoires de vie, en particulier aux antécédents culturels des parents » (Lang 1999 dans *Ibid.*, p. 115). Dans la même optique, le Conseil supérieur de l'éducation, en citant les propos de l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (2008), incite les enseignants « à agir de manière à favoriser la participation des familles et de la communauté » (Gouvernement du Québec, 2010, p. 58).

Pour synthétiser ces propos, le tableau qui suit présente les différentes compétences et certaines composantes qui renvoient aux différents aspects de la pratique professionnelle considérés pour cette étude, lesquels sont en lien avec la différenciation pédagogique.

Tableau 2 - Des compétences professionnelles et des composantes référant à la différenciation pédagogique

| Aspects de la pratique | Compétences /composantes | Définitions |
|--|-------------------------------|--|
| <i>La conception et la planification des situations d'enseignement-apprentissage (SEA)</i> | Compétence 3 | « Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation » (Gouvernement du Québec, 2001a, p. 75). |
| | Composante de la compétence 3 | « Prendre en considération les préalables, les représentations, les différences sociales (genre, origine ethnique, socio-économique et culturelle), les besoins et les champs d'intérêt particuliers des élèves dans l'élaboration des situations d'enseignement-apprentissage » (<i>Ibid.</i> , p.81). |
| <i>Le pilotage des</i> | Compétence 4 | « Piloter des situations d'enseignement-apprentissage |

| | | |
|--|-------------------------------|--|
| SEA | | pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation » (<i>Ibid.</i> , p. 85) |
| L'évaluation formative | Composante de la compétence 5 | « En situation d'apprentissage, prendre des informations afin de repérer les forces et les difficultés des élèves ainsi que de revoir et d'adapter l'enseignement en vue de favoriser la progression des apprentissages. » (<i>Ibid.</i> , p. 92) |
| La collaboration avec les professionnels de l'école et les familles | Compétence 9 | « Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école » (<i>Ibid.</i> , p.113). |
| | Composante de la compétence 9 | « Faire participer les parents et les informer – concernant la réussite de leur enfant – concernant la vie à l'école » (<i>Ibid.</i> , p.115-116) |

2.4 La pratique professionnelle telle qu'envisagée dans le cadre de cette étude

Le concept de pratique, dans son sens large, réfère à toute application de règles d'action, de gestes et de conduites ainsi qu'à l'invocation de principes, d'objectifs, de stratégies et d'idéologies qui permettent d'effectuer concrètement une activité, d'exécuter des opérations et de se soumettre à des prescriptions (Beillerot, 1998). Ces éléments sont mobilisés dans l'action professionnelle et peuvent s'inscrire dans une perspective différenciée à la fois dans le contexte défini de la classe et en dehors de ce contexte (au regard de la relation des enseignants avec les parents de leurs élèves). Ainsi, nous présentons le concept de pratique professionnelle, que nous considérons dans le cadre de notre étude, comme un construit qui comprend les cinq aspects de la pratique professionnelle exposés dans la section précédente et qui est envisagé dans les trois mêmes phases (préactive, interactive et postactive) que le concept d'intervention éducative, en lui ajoutant la dimension « relations avec les parents ». La prise en compte de la relation des enseignants avec les parents, des prescriptions gouvernementales, des contraintes et ainsi que du filtre subjectif des enseignants représente le principal avantage de la pratique professionnelle

comparativement à l'intervention éducative, dont elle hérite toutes les autres caractéristiques d'intentionnalité et de réflexivité (Perrenoud, 2001; Lenoir *et al.*, 2002).

Toutefois, si la question des prescriptions gouvernementales est mise au premier plan lors de l'analyse des pratiques professionnelles, ce n'est pas sans considérer la signification qui leur est donnée par les enseignants concernés. Effectivement, le fait que l'on retrouve, dans le discours officiel, des prescriptions (ou des règles d'action) liées à la différenciation pédagogique n'implique pas nécessairement que les enseignants en utiliseront davantage dans leur pratique. C'est d'ailleurs ce que les chercheurs Corno et Snow (1986), Gillig (1999) et McGarvey *et al.* (1997) ont constaté au terme de leurs recherches ; les théories et les prescriptions décontextualisées ne sont que difficilement transférables dans le milieu scolaire. De plus, ces prescriptions ne sont pas exhaustives, ce qui amplifie la latitude des enseignants au regard de celles-ci.

Ainsi, en fonction de leurs postures, du sens qu'ils donnent aux prescriptions et du contexte dans lequel ils travaillent, les enseignants élaboreront leurs propres conceptions des tâches prescrites pour en faire des tâches effectives (Argyris et Schön, 1996 ; Pastré, 2002). Notre étude visera, en ce sens, à identifier les contraintes de divers ordres et à comprendre le filtre subjectif de l'enseignant qui pourrait expliquer l'écart qui existe entre les deux. Néanmoins, si la différenciation consiste effectivement en un moyen de favoriser la réussite scolaire (Gouvernement du Québec, 2002, 2007, 2010), il importe alors de repérer les pratiques de différenciation effectivement employées par les enseignants au regard des différentes composantes de leur pratique professionnelle, et ce, en fonction de la diversité se manifestant dans leur classe.

3. L'APPARTENANCE ETHNOCULTURELLE

Si la pratique professionnelle renvoie à des prescriptions en lien avec la différenciation pédagogique et que la différenciation se fait à partir de la prise en compte de caractéristiques et de besoins particuliers des élèves d'un groupe-classe, il est essentiel de détailler les caractéristiques spécifiques que nous avons ciblées pour cette étude. Dans cette section, nous justifierons d'abord notre choix d'utiliser le concept d'appartenance

ethnoculturelle. Puis, nous définirons le concept et les liens d'appartenance auxquels il renvoie. Enfin, nous mettrons en évidence la famille comme source de connaissance des élèves.

3.1 Le concept d'appartenance ethnoculturelle versus les concepts de culture et d'identité

Dans le cadre de cette recherche, nous optons pour le concept d'appartenance ethnoculturelle au détriment de ceux de culture et d'identité. D'une part, le concept de culture est polysémique puisqu'il est défini de maintes perspectives et qu'il renvoie à des référents multiples (Bourhis et Leyens, 1999). Selon Sarbaugh (1988), la culture correspond à l'ensemble des pratiques sociales caractérisant un groupe particulier. Si l'on tient compte que chaque individu peut appartenir à des groupes d'appartenance différents de ceux auxquels appartiennent les autres membres d'une même culture, alors le concept est trop imprécis pour être opérationnalisé dans le cadre de notre étude.

D'autre part, nous avons rejeté le concept d'identité pour deux raisons principales. En premier lieu, le concept d'identité, parce qu'il est global, peut aussi bien renvoyer au sexe, à l'appartenance ethnique, au nationalisme, etc. (Tajfel, 1981). Le concept d'appartenance permet une description plus fine de la réalité d'un individu (Avanza et Laferté, 2005 ; Codol, 1984). En effet, selon Tajfel (1981), la définition la plus inclusive d'un groupe auquel un individu peut appartenir renvoie à une seule condition : qu'il y ait, au minimum, deux personnes conscientes d'en être membres. En deuxième lieu, selon Brubaker (2004), il existe un conflit entre l'usage commun du concept d'identité et son usage scientifique. Au contraire, le concept d'appartenance est de plus en plus reconnu et utilisé dans la communauté scientifique, surtout en contextes d'immigration (Bourhis et Leyens, 1999 ; Chamboredon, Mathy, Méjean, Weber, 1985 ; Pizarro, 1999).

3.2 L'appartenance ethnoculturelle

L'appartenance ethnoculturelle renvoie à de multiples groupes d'appartenance, que nous traiterons, dans le cadre notre étude, comme des facteurs de différenciation. Tel que mentionné précédemment, les facteurs de différenciation liés à l'appartenance

ethnoculturelle ont surtout été étudiés en fonction des caractéristiques cognitives (styles cognitifs et styles d'apprentissage) des élèves provenant d'une culture comparativement à une autre (Dunn *et al.*, 1990 ; Kennedy, 2002 ; Ramburuth et McCormick, 2001). Les autres facteurs de différenciation ethnoculturels (ex. liés au genre, à la maîtrise des pré-requis, à la trajectoire scolaire des élèves immigrants, etc.) n'ont pas, à notre connaissance, été pris en compte dans l'analyse de la différenciation pédagogique. Nous avons donc jugé pertinent d'identifier les facteurs de différenciation pris en compte par des enseignants en classe multiethnique.

Lorsqu'il est question d'appartenance ethnoculturelle, il est plus approprié de référer au concept de groupes d'appartenances plutôt qu'à celui de facteur de différenciation, même si, pour notre étude, ces derniers renvoient à des significations similaires, notamment parce que l'appartenance ethnoculturelle influence la façon dont les élèves sont socialisés. À leur tour, les socialisations particulières acquises par les élèves influenceront leur rapport à des groupes d'appartenance spécifiques. La participation à la « chose collective » (au niveau familial, religieux, etc.) d'élèves d'origines ethnique et culturelle différentes est « à la fois produite et productrice des socialisations multiples des individus » (Chamboreron *et al.*, 1985, p. 65). Ainsi, la socialisation d'une jeune fille iranienne et musulmane nouvellement arrivée au Québec peut être différente de celle d'une jeune fille québécoise et chrétienne, et donc, leur rapport, notamment à leur groupe religieux ou à leur groupe de genre (féminin), différera sans doute.

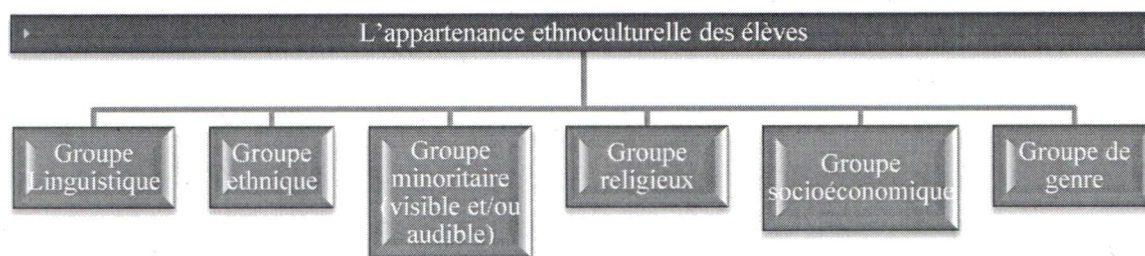
Dans une perspective pédagogique, la prise en compte de la diversité culturelle signifie, selon Leanza (2008) non seulement de

s'informer sur les caractéristiques du groupe d'appartenance [ou] d'attribuer un trait culturel, de différencier, mais aussi d'établir des ponts, de négocier à partir du semblable et de se laisser toucher par cette différence [...]. [La reconnaissance] entraîne l'activité professionnelle, et l'intervenant, vers un intérêt accru pour l'autre en dehors des catégories préexistantes; mais aussi vers plus de créativité professionnelle pour dépasser les limites apprises de l'intervention. Il ne s'agit pas d'une technique ou d'un ensemble de techniques prêtes à l'emploi, mais bien d'une circulation entre affects, pensée et action, suscitant la créativité. (p. 135)

En ce sens, exploiter la richesse de la diversité culturelle suppose une souplesse qui conduit les enseignants à « mettre l'enfant au centre [pour] l'amener à découvrir le savoir par lui-même ou [à] multiplier les références pour intégrer le point de vue minoritaire au savoir [en] questionnant la fonction de transmission de l'école et la notion d'antériorité des connaissances » (Payet *et al.*, 2011, p.35). La reconnaissance de la diversité devrait donc également s'accompagner d'une ouverture aux diverses façons d'aborder les apprentissages (Prud'homme, 2007).

Dans le cadre de notre étude, il s'agira d'analyser les attributions faites par les enseignants à l'égard de leurs élèves issus de l'immigration et de leurs groupes d'appartenance particuliers. Ainsi, nous avons relevé les groupes d'appartenances qui pourraient contribuer à différencier les élèves issus de l'immigration des élèves natifs du Québec. Les liens d'appartenance suivants ont été retenus : à un groupe linguistique, à un groupe ethnique, à un groupe minoritaire (visible et/ou audible), à un groupe religieux, à un groupe socioéconomique, à un groupe de genre (Codol 1984; Rouchy 2001; Kelly, 2003; Avanza et Laferté, 2005).

Figure 3 – Les groupes composant l'appartenance ethnoculturelle



Toutefois, contrairement à des « attributions catégorielles » qui sont le produit de perceptions préconstituées et « qui réduisent les rapports des individus aux groupes et aux territoires en quelques traits saillants » (Avanza et Laferté, 2005, p.144), une perspective englobante de la diversité devrait impliquer la prise en compte de différents facteurs de différenciation pour adapter l'enseignement. En effet, c'est en considérant la multitude de caractéristiques environnementales, sociales ou biologiques qui peuvent affecter la capacité

d'apprendre des élèves et qui peuvent être visibles ou non, acceptées ou non par ces derniers que nous comprenons la reconnaissance de l'appartenance ethnoculturelle. Ceci implique qu'avant d'intervenir, les enseignants « partent du bas », de leur connaissance de l'individu, et non l'inverse (Renahy, 2005).

Dans cette veine, Payet et Giuliani (2010) ont mis en évidence le rôle de l'ethnicité en contexte français dans l'usage de pratiques différenciatrices (pratiques de classement), c'est-à-dire « une différenciation qui superpose le niveau scolaire, le comportement, l'origine sociale, l'appartenance ethnique et le genre » (p. 172), plutôt que l'utilisation de pratiques de différenciation qui viserait à valoriser la diversité ethnique. Ils ont montré que les enseignants adoptaient soit une posture de déni de l'existence de pratiques différenciatrices ou alors une attitude d'indignation qui désapprouve ou condamne ce genre de pratique. Ainsi, les auteurs ont souligné qu'aucune des postures mobilisées par ces enseignants ne permettait de penser positivement la diversité. Ils ont également souligné que le modèle normatif de l'indifférence aux différences et que le rejet d'une politique de discrimination positive au sein des institutions scolaires françaises contribuait à rendre la question de l'ethnicité un sujet tabou. Au contraire, pour Payet et Giuliani (2010), la question de la diversité ethnoculturelle à l'école devrait être mise de l'avant, et ce, dans un cadre plus large de la pluralité à l'école : « l'ethnicité ne se construit pas de manière pure, isolée, elle est imbriquée à d'autres dimensions des dynamiques identitaires, collectives et individuelles. Les problématiques d'appartenance sociale, d'ethnicité, de genre, d'orientation sexuelle, de rapport à l'école, de relation aux pairs doivent être traitées ensemble et non pas séparément. » C'est donc dire que la reconnaissance de l'appartenance ethnoculturelle ne devrait pas consister en le fruit de simplifications (Codol, 1984) ou d'attributions de surface (Bourhis et Leyens, 1999). Cette dernière devrait plutôt provenir d'une connaissance approfondie de l'élève et de ses multiappartenances et être accompagnée d'une prise en compte globale de la diversité se manifestant à l'école (Astolfi, 1998 ; Ducette *et al.*, 1996 ; Fenstermacher et Goodlad, 1983).

3.3 La relation parents-enseignant comme source de connaissance des élèves

Pour identifier les divers facteurs de différenciation (groupes d'appartenances) que les enseignants prennent en compte dans leur pratique, nous devons aussi identifier les sources qu'ils utilisent pour connaître leurs élèves. Ces dernières peuvent être multiples, provenant à la fois du discours des élèves eux-mêmes, des observations effectuées en classe par les enseignants, d'informations sur l'élève et sa famille rapportés par d'autres intervenants, etc. Cependant, comme l'ont souligné Coelho (1998), Kanouté *et al.* (2008) et Lenoir-Achdjian, Pudelko et Steinbach (2008), la compréhension de la trajectoire et des besoins des élèves nouvellement arrivés au pays d'accueil devrait aussi passer par un renforcement des liens entre l'école et la famille. Dans une optique similaire, Lingard (2011) souligne que lorsqu'il est question d'éducation et d'acquis scolaires, il est nécessaire de considérer à la fois l'école et le foyer familial puisque les programmes, prescrivant les contenus à enseigner et le temps alloué pour y arriver, présupposent aussi un accompagnement pédagogique à la maison.

3.3.1 La relation entre les enseignants et les familles immigrantes au Québec

Depuis les années 1980, le modèle de partenariat entre l'école et la famille semble s'imposer au Québec, tant au niveau institutionnel que dans les représentations des acteurs comme une solution aux problèmes scolaires rencontrés par les élèves (Deslandes et Bertrand, 2004; Kanouté, 2003; Gouvernement du Québec, 2003). En effet, en plus d'augmenter la motivation des élèves (Bhattacharya, 2000 ; Vatz-Laaroussi, Rachédi, Kanouté et Duchesne, 2005), la relation école-famille permettrait d'améliorer leur rendement scolaire, leurs attitudes envers l'école et leurs comportements (Beecher et Sweeny, 2008 ; Deslandes et Bertrand, 2001). Par ailleurs, la relation avec les familles des élèves permettrait à l'enseignant d'obtenir une meilleure compréhension du milieu social et familial d'où proviennent leurs élèves dans le but d'identifier certains blocages (cognitifs et affectifs) chez ces derniers et d'apporter un meilleur support à la fois à eux et à leur famille le cas échéant (Bloom, 1979; Kanouté *et al.*, 2008). Enfin, la relation parents-enseignants permettrait, chez les parents des élèves, une meilleure compréhension de leur rôle quant à la

scolarisation de leur enfant. À cet effet, l'invitation à participer de la part de l'enseignant contribuerait à augmenter le sentiment de compétence des parents et leur implication dans la vie scolaire de leur enfant (Deslandes et Bertrand, 2004), ce qui favoriserait la continuité des apprentissages des élèves à la maison (Sanders et Simon, 2002).

En faisant référence à la théorie de la reconnaissance d'Honneth, Weinstock (2008) met en évidence que « la reconnaissance peut s'appliquer en principe à toutes les interactions humaines susceptibles d'engendrer des effets sur la capacité de l'individu à acquérir les aptitudes et les dispositions de caractère nécessaire à en faire un agent compétent » (p.70). Dans cette perspective, la reconnaissance mutuelle et la collaboration entre les enseignants et les parents représenteraient, en plus de la reconnaissance des caractéristiques particulières et des besoins des élèves immigrants par les enseignants, un facteur clé dans le développement des compétences des élèves et dans leur rendement scolaire.

3.3.2 Le rôle du capital culturel et du capital social des familles immigrantes dans leur implication scolaire

La complémentarité qui est prescrite dans le discours officiel québécois entre l'enseignement effectué en classe et le soutien parental fourni à la maison (Gouvernement du Québec, 2001a, 2010) poserait toutefois problème lorsque les parents seraient moins disposés à accompagner leur enfant dans sa scolarité, notamment en raison de leur manque d'éducation ou de la distance culturelle qui les sépare de l'école (Deslandes et Bertrand, 2004). Selon Bourdieu et Passeron (1970), les parents d'origine sociale plus aisée seraient généralement plus proches ou plus familiers avec la culture scolaire que les familles de faible statut socioéconomique puisqu'ils possèderaient un volume plus grand de capital culturel. Selon les auteurs, ce capital culturel renverrait à la fois à une socialisation différenciée selon les milieux sociaux, aux outils de cultures qui se transmettent d'une génération à l'autre ainsi qu'aux aptitudes et aux statuts socialement reconnus. À ce niveau, les familles immigrantes pourraient être désavantagées si l'on considère que la dissemblance entre le milieu familial et la culture scolaire peut provenir à la fois de leur origine ethnoculturelle et du fait que certaines familles immigrantes disposent d'un faible revenu

(Lahire, 1998). De nombreux éléments structurels, tels que les difficultés linguistiques, la méconnaissance des institutions éducatives du pays d'accueil, la discrimination ou la perception d'être discriminés par les intervenants de l'école, etc., font obstacle à l'engagement des familles de faibles statuts socioéconomiques lorsqu'en plus, les parents appartiennent à un groupe minoritaire (Poncelet et Francis, 2010). Par ailleurs, plus de familles immigrantes ou réfugiées récemment arrivées sont en situation de pauvreté que de familles natives du Québec ou que de familles ayant résidé au pays depuis une longue période (Picot, et Hou, 2003).

Il est toutefois important de souligner que dans le cas des familles immigrantes et réfugiées, il n'y a pas toujours de correspondance directe entre le revenu familial actuel et le niveau scolaire atteint dans le pays d'origine. De nombreuses familles qui avaient auparavant un statut socioéconomique élevé dans leur pays d'origine ont été déqualifiées après avoir immigré dans le pays d'accueil et vivent en situation de pauvreté malgré l'obtention d'un diplôme dans leur pays d'origine (Renaud, 2005 ; Statistique Canada, 2003; Lorcerie, 1998 ; Vatz Laaroussi, 1996). À cet effet, les raisons varient : certaines de ces familles n'arrivent pas avec des perspectives d'emploi précises, certaines se retrouvent isolées de leur réseau social, certaines se heurtent à des problèmes de reconnaissance des qualifications, certaines sont victimes de situations de discrimination à l'embauche, etc. (Renaud, Germain et Leloup, 2004 ; Kanouté, 2003 ; Zérroulou, 1988). Dès lors, quand il s'agit particulièrement des collaborations familles-écoles (et non de réussite scolaire), la variable « niveau d'éducation » serait un indicateur plus valable que la variable « statut socioéconomique actuel » (Poncelet et Francis, 2010). Ainsi, plus le capital culturel serait élevé (niveau d'éducation élevé, expériences professionnelles au pays d'origine, etc.), plus le partenariat serait opérant en termes de connaissance et reconnaissance mutuelles, malgré un statut socioéconomique faible (Vatz-Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008).

Cependant, en plus de certaines différences liées au capital culturel, il existerait également des variations en termes de capital social entre les familles immigrantes et les familles québécoises (Kanouté *et al.*, 2008). Putnam (2003), qui a repris les travaux de Bourdieu (1981) sur le capital culturel et le capital social, définit le capital social comme la

valeur collective de tous les réseaux sociaux auxquels se réfère un individu. Ainsi, le capital social familial renverrait aux normes et aux relations qui faciliteraient l'action collective et les réseaux fonctionnels entre les parents immigrants et les acteurs scolaires (élèves, personnel enseignant, direction, personnel de soutien) et de la communauté (éducateurs et intervenants communautaires, institutionnels, culturels, municipaux, etc.). Or, les différences en termes de capital social représentent l'une des raisons pour lesquelles la relation parents-enseignant est davantage prônée par le discours officiel québécois (Gouvernement du Québec, 2009b) dans le cas des familles récemment immigrées puisqu'elles seraient généralement moins bien outillées pour soutenir leur enfant dans sa scolarité au pays d'accueil, et ce, souvent malgré un niveau de scolarité élevé (Vatz-Laaroussi *et al.*, 2005). Kanouté *et al.* (2008) mentionnent que, par manque de connaissance avec le système scolaire du pays d'accueil et d'accessibilité à l'information, certaines familles immigrantes ne réagissent parfois pas assez vite à des anomalies dans la vie scolaire de leur enfant ou ignorent certaines modalités liées à la structure scolaire (ex. la fréquentation de certains cours dès le secondaire comme pré-requis à des filières du collège ou de l'université), ce qui pénalise le rendement scolaire de leur enfant. Selon les auteurs, les familles immigrantes à capital social élevé, instruites et familières avec le monde scolaire, seraient plus vigilantes à ce niveau. De plus, elles détiendraient une meilleure capacité de négociation avec l'école.

Par contre, selon Kao (2004), le capital social familial référerait non seulement aux réseaux formés autour de la famille (la relation des parents avec l'école et la communauté), mais aussi à un ensemble de ressources familiales telles que la structure familiale et les projets concernant les enfants. Selon l'auteur, l'existence du capital social ne serait pas tant déterminante par rapport à la réussite scolaire de l'enfant comme sa mobilisation, son actualisation et sa transmission à l'enfant. C'est d'ailleurs le cas dans certaines familles immigrantes plus démunies en termes de capital culturel et/ou social qui mettent en œuvre des stratégies scolaires et sociales pour combler le décalage entre leur faible niveau de scolarité ou leur manque de connaissances des normes scolaires du pays d'accueil et des exigences de l'école (Zéroulou, 1988). Ces familles compenseraient, entre autres, en mettant sur pied un projet migratoire structuré autour de l'élève, en recourant aux ressources

scolaires et locales et en soutenant l'enfant moralement et financièrement dans sa scolarisation (Bouteyre, 2004; Vatz Laaroussi, 2006).

Par ailleurs, les études qui mettent en évidence les représentations de parents immigrants provenant de milieux défavorisés à l'égard de l'école montrent qu'ils considèrent l'école comme importante et que la plupart ont représentation positive à l'égard de la scolarité de leur enfant (Boethel, 2003 ; Kanouté, 2007; Zéroulou, 1988). Cependant, ils seraient davantage portés à croire qu'il est préférable de ne pas trop solliciter les enseignants (Davaillon et Nauze-Fichet, 2004). Ainsi, bien que la réussite scolaire soit au cœur même du processus d'immigration de la majorité des familles (Zéroulou, 1988), la participation parentale des parents immigrants reste inférieure à celle des parents « de souche » (Kanouté *et al.*, 2008). Turney et Kao (2009) mettent également en évidence dans leur recherche que les parents issus de l'immigration doivent faire face à plus de difficultés (ex. des difficultés de communication dans la langue de l'école, méconnaissance du fonctionnement scolaire, etc.) que les parents « de souche » à participer aux activités scolaires, mais également à s'investir dans la scolarité de leur enfant.

3.3.3 Le rôle de la famille comme source de connaissance des élèves et/ou comme ressource dans la mise en pratique de la différenciation pédagogique

En tenant compte du contexte particulier dans lequel se retrouvent plusieurs familles immigrantes et en considérant que leurs représentations au regard de l'école sont généralement positives, Vatz-Laaroussi *et al.* (2008) mettent de l'avant que lorsqu'il est question de la relation entre l'école et les familles d'origines ethnique et/ou sociale minoritaires, les enjeux semblent se situer au niveau de la reconnaissance de la culture minoritaire par la culture scolaire dominante. Au-delà du déterminisme biologique rapporté par Bourdieu (1981) selon lequel les élèves seraient destinés à la réussite ou à l'échec dès un jeune âge, il semble être également de la responsabilité des intervenants scolaires de reconnaître, entre autres, les obstacles auxquels les familles immigrantes sont confrontées et de faciliter leur implication dans la scolarité de leur enfant, ceci afin de les aider à effectuer le passage entre leurs attentes en lien avec la scolarisation de leur enfant et la mise sur pied de projets scolaires concrets favorisant l'émancipation de leur enfant à l'école (Délégation

interministérielle à la ville, 2007 ; Poncelet et Francis, 2010 ; Slavin et Madden, 2001). Ainsi, plutôt que d'être considérée comme une source de difficultés, la relation des enseignants avec les familles immigrantes devrait être envisagée comme un outil additionnel pour les enseignants leur permettant de mieux connaître les particularités de leurs élèves et de leur milieu familial et, conséquemment, de faciliter la mise en place de pratiques de différenciation.

Dans cette veine, il semble que la prise en compte de l'appartenance ethnoculturelle des élèves par les enseignants devrait également se décliner par une connaissance des caractéristiques familiale puisque les liens d'appartenance des élèves issus de l'immigration dépendent notamment des environnements social et familial dans lesquels ils sont socialisés (Avanza et Laferté, 2005 ; Renahy, 2005). En revanche, l'environnement familial renvoie à de multiples facteurs, tels que le contexte prémigratoire et le contexte migratoire, le revenu familial, la langue parlée à la maison, le niveau de scolarité des parents, les modèles éducatifs des parents, les compétences éducatives parentales (les attitudes, les comportements, les pratiques, les attentes et les valeurs éducatives familiales), etc. (Marchesi, 1998 ; Kanouté *et al.*, 2008 ; Zéroulou, 1988). Ainsi, pour les enseignants, le simple fait d'identifier l'origine ethnoculturelle de leurs élèves immigrants ne saurait être suffisant pour différencier leur pratique. C'est pourquoi la relation de l'enseignant avec la famille devrait servir de source de connaissance des élèves immigrants et du contexte familial et social dans lequel ils se développent.

La recherche a documenté deux différentes façons dont les enseignants prenaient en compte leurs connaissances des élèves provenant d'origines ethniques et sociales dans leur pratique. D'une part, les élèves peuvent être considérés comme des victimes du manque de compétences ou d'aptitudes éducatives de leurs parents, de leur culture, ou encore, du vécu dans leur pays d'origine qui expliqueraient, par exemple, leur faible niveau d'acquis scolaire (Tardif et Lessard, 1999). Dans ce cas, le capital culturel transmis à l'élève immigrant par sa famille ne serait pas reconnu par le milieu scolaire et les facteurs ethnoculturels constatés seraient considérés comme des retards de développement, des insuffisances dans les apprentissages accumulées à partir de l'enfance ou des lacunes par rapport aux normes

scolaires (Lahire, 1998; Périer, 2007). D'autre part, les différences peuvent être comprises comme une conséquence de la diversité culturelle et non comme un manque (Payet *et al.*, 2011). Selon Bourdieu et Passeron (1970), cette conception des enseignants suppose alors un traitement des différences culturelles, une diversité des médiations et des médiateurs, en plus de la valorisation de l'expérience personnelle, de l'absence de jugements de valeur et de l'implication de l'élève dans l'évaluation afin qu'il puisse intégrer certaines normes scolaires qui ne sont pas nécessairement celles du milieu familial.

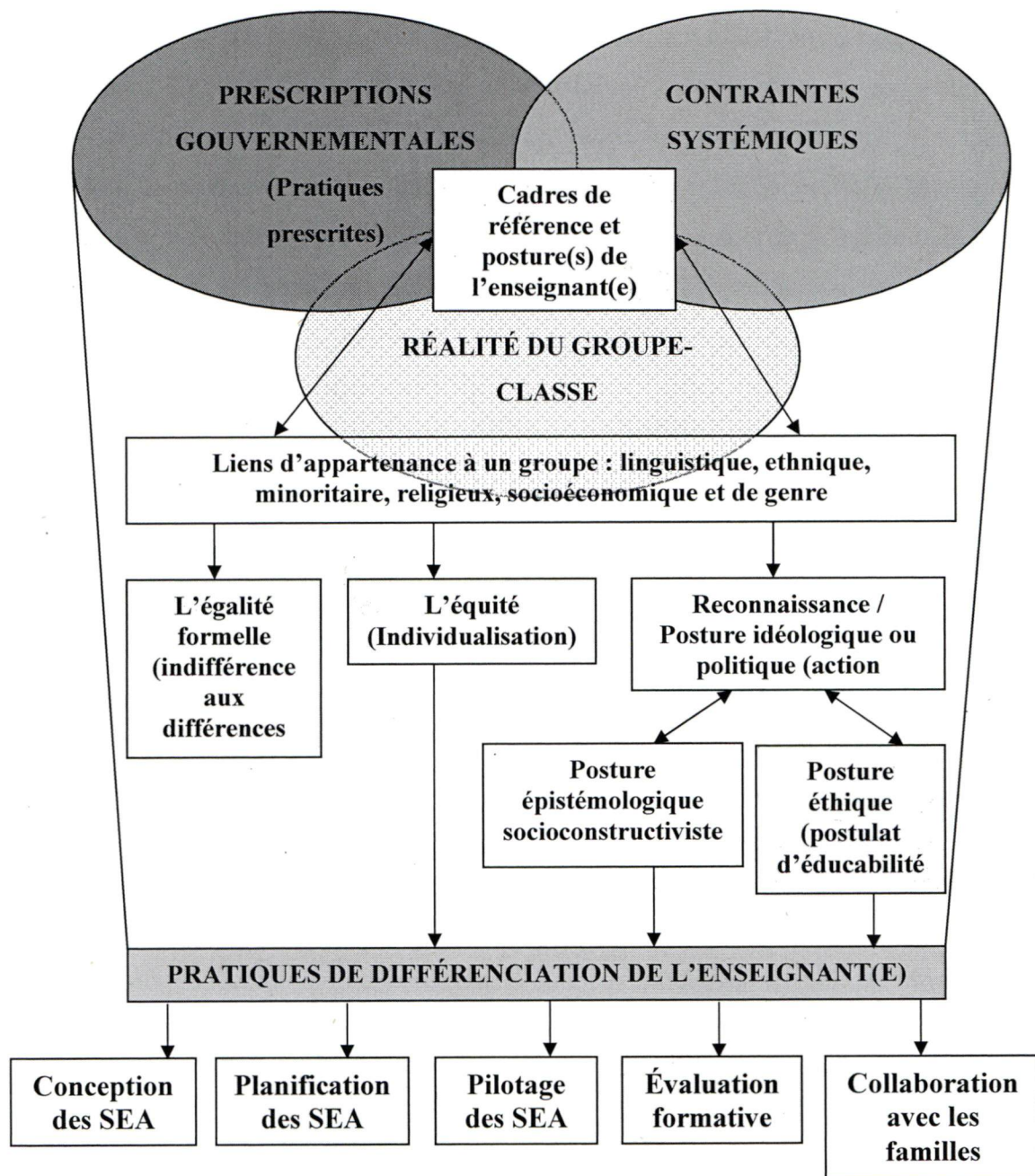
En considérant la relation des enseignants avec les parents de leurs élèves dans notre étude, nous visions, entre autres, à analyser l'interaction de l'enseignant avec ces derniers pour comprendre le rôle que joue cette relation en tant que ressource et/ou source de connaissance de l'élève dans la mise en œuvre de pratique différenciées. Les obstacles auxquels sont confrontés les élèves immigrants et leur famille sont-ils pris en compte par les enseignants? Les connaissances des enseignants liées à l'appartenance ethnoculturelle des élèves et de leur famille sont-elles considérées comme un déficit à combler ou comme des différences culturelles à valoriser? Que ce soit par l'entremise d'informations directement transmises des parents à l'enseignant ou de connaissances (ex. des conditions sociales et familiales de l'élève) indirectement acquises à travers la relation que l'enseignant entretient avec les familles, nous avons tenté de comprendre comment ces connaissances influencent le processus décisionnel des enseignants au regard de l'usage de la différenciation dans leur pratique.

Dans la prochaine section, nous présenterons le modèle théorique que nous avons créé qui suit illustre l'articulation entre les trois concepts documentés dans notre cadre conceptuel.

4. MODÈLE THÉORIQUE

Dans cette section, nous présentons un modèle nous permettant d'illustrer nos assises théoriques en y synthétisant les principaux concepts et en incluant les articulations que nous avons faites entre eux.

Figure 4 – Le modèle synthèse du cadre conceptuel



Au centre du modèle sont inclus les cadres de références de Payet *et al.* (2011) et les trois postures de Prud'homme (2007) sous-jacents à la différenciation pédagogique que nous avons considéré pour cette étude. Les trois notions caractérisant la pratique professionnelle :

les prescriptions gouvernementales et les contraintes systémiques, la subjectivité des enseignants et l'opérationnalité et l'efficacité des actions professionnelles sont également comprises dans ce modèle. En effet, nous considérons les cadres de références et les postures mobilisés par les enseignants comme des formes de démonstration de leur subjectivité puisqu'ils agissent comme un filtre entre les prescriptions gouvernementales et les contraintes systémiques et les pratiques de différenciation effectivement mis en place par ces derniers. Enfin, l'appartenance ethnoculturelle est intégrée dans la réalité du groupe-classe et représente une médiation additionnelle entre les pratiques prescrites (ex. dans le discours officiel) et les pratiques effectives des enseignants durant les différents aspects de la pratique professionnelle des enseignants, y compris la collaboration avec les familles.

5. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

À partir des concepts présentés, nous avons formulé trois objectifs spécifiques de recherche :

1. Identifier les facteurs de différenciation pris en compte par des enseignants d'écoles multiethniques au primaire leur servant à ajuster leur conception, leur planification, leur pilotage de situations d'enseignement-apprentissage ainsi que leur évaluation formative.
2. Analyser les pratiques de différenciation mises en place par ces enseignants au regard des liens d'appartenance des élèves tels que perçus par ceux-ci.
3. Analyser le rôle de la relation parents-enseignant comme source de connaissance des élèves et de leur situation familiale et/ou comme ressources pour la mise en place de pratiques de différenciation.

TROISIÈME CHAPITRE

LA MÉTHODOLOGIE

1. LE TYPE DE RECHERCHE

Cette étude s'inscrit dans le cadre d'une recherche dirigée par la Professeure Mirela Moldoveanu intitulée : *La différenciation pédagogique : représentations et pratiques d'enseignants au primaire*⁹. Cette étude porte sur la différenciation pédagogique au primaire à travers le Québec. Or, le protocole de recherche auquel nous avons recouru pour notre étude était le même que celui du projet-cadre (ex. les outils de collecte de données, les grilles de codage conçues pour l'ensemble des données, etc.). Ainsi, nous avons pu utiliser les données secondaires de cette recherche pour notre étude en sélectionnant certains cas qui nous permettaient de répondre à nos objectifs spécifiques de recherche. Ces objectifs se différenciaient de ceux du projet-cadre en visant : 1) l'identification de facteurs de différenciation pris en compte par des enseignants œuvrant spécifiquement en milieu multiculturel ; 2) l'analyse de pratiques de différenciation prenant en compte les liens d'appartenance d'élèves immigrants ; 3) l'analyse du rôle de la relation parents-enseignant dans la mise en pratique de la différenciation pédagogique. De plus, l'appartenance ethnoculturelle et la relation parents-enseignants (considérée comme une composante à part entière de la pratique professionnelle des enseignants) faisaient partie de nos assises conceptuelles principales, ce qui n'était pas le cas pour le projet-cadre.

Par ailleurs, considérant les objectifs spécifiques de notre projet de recherche ainsi que le stade actuel d'avancement des connaissances dans le domaine où se situe cette dernière (les pratiques de différenciation effectives d'enseignants), l'étude de cas multiples, telle que Yin (2009) et Stake (2006) la décrivent, a été la méthode de recherche que nous avons privilégiée. En effet, Yin (2009) considère l'étude de cas comme le type de recherche le plus adapté pour analyser la complexité de phénomènes organisationnels, tels que ceux ayant lieu dans une salle de classe, et pour décrire les pratiques spécifiques qui y sont

⁹ Ce projet a reçu un appui financier du CRSH (subventions ordinaires de recherche, 2010-2013).

employées. Selon lui, l'étude de cas vise à éclairer les causes d'une décision ou un ensemble de décisions. Ce type de recherche permettrait ainsi de comprendre un phénomène contemporain dans son contexte réel lorsque les frontières entre le phénomène et son contexte ne sont pas évidentes. Dans une logique similaire, Stake (2006) expose l'étude de cas multiples comme « une analyse de cas réels qui opèrent dans des situations réelles¹⁰ » (traduction libre, p. 3). De plus, il décrit les cas comme dynamiques puisqu'ils seraient, selon lui, en constante interaction avec l'environnement dans lequel ils se situent. Pour l'auteur, l'étude de cette interaction serait essentielle pour obtenir une bonne compréhension du phénomène étudié.

Pour notre recherche, les enseignantes constituent les cas qui ont été étudiés. L'école, les familles des élèves et la communauté composent l'environnement pouvant influencer leurs pratiques dans un système intégré. À cet effet, nous avons fait le choix méthodologique d'examiner les pratiques de différenciation des enseignantes en combinant des données provenant d'entrevues et d'observations en classe. Nous avons donc eu un accès non seulement aux pratiques effectives (à travers l'observation directe de situations d'enseignement-apprentissage), mais aussi au discours des enseignants sur le fonctionnement de leur école en ce qui a trait à la différenciation pédagogique et à leurs relations avec les autres intervenants scolaires et avec les parents de leurs élèves (à travers des données d'entrevues). Nous nous sommes toutefois limité à ces deux éléments de l'environnement entourant l'enseignant; nous n'avons abordé qu'indirectement l'interaction de l'enseignant avec la communauté à travers les questions portant sur ces deux éléments (l'école et la famille).

2. L'ÉCHANTILLONAGE

Le nombre de participants visé pour notre étude de cas multiples était de quatre à six pour garantir la validité de ce type de recherche selon Yin (2009) et pour en assurer la faisabilité dans le contexte de notre programme d'études de maîtrise. Cinq enseignantes ont

¹⁰ Citation originale : « [...] real case analysis operating in real life situations ».

accepté de participer à l'étude. Ces dernières ont été recrutées en fonction du principe de l'échantillonnage théorique appliqué sur une base volontaire; il s'agit donc d'un échantillon de convenance. Toutes les enseignantes devaient satisfaire aux critères suivants : 1. Être enseignante en service au primaire dans une école québécoise multiethnique du Québec; 2. Donner son accord libre et éclairé de participer à la recherche.

Le tableau 3 présente sommairement les caractéristiques sociodémographiques des enseignantes participantes¹¹.

Tableau 3 - Caractéristiques sociodémographiques des enseignantes

| Codes | Année | Sexe | Nombre d'années d'expérience | Nombre d'années d'expérience en milieu multiethnique | Ville | Type d'école | Indice de défavorisation (SFR/IMSE) |
|------------------|----------------|------|------------------------------|--|------------|--------------|-------------------------------------|
| <i>Caroline</i> | 4 ^e | F | 10 | 8 | Montréal | Public | 10 / 10 |
| <i>Michèle</i> | 5 ^e | F | 25 | 25 | Montréal | Privé | N/A |
| <i>Marie-Ève</i> | 1 ^e | F | 8 | 8 | Sherbrooke | Public | 9 / 10 |
| <i>Suzanne</i> | 4 ^e | F | 26 | 26 | Montréal | Public | 9 / 4 |
| <i>Sylvie</i> | 2 ^e | F | 15 | 15 | Québec | Public | 9 / 7 |

À partir de ce tableau, il est possible de constater que l'échantillon n'était composé que de femmes. Deux d'entre elles, Caroline et Suzanne, enseignaient en quatrième année, Michèle enseignait en cinquième année, Marie-Ève en première année et Sylvie en deuxième année. Le nombre d'années d'expérience en enseignement variait considérablement, se situant entre 8 et 26 ans d'expérience. Les enseignantes travaillaient toutes dans des écoles accueillant des élèves immigrants. La plupart des enseignantes avaient œuvré auprès de populations

¹¹ Pour assurer l'anonymat des participantes, leurs noms ont été remplacés par un nom fictif.

d'élèves majoritairement multiethniques tout au long de leur carrière, sauf Marie-Ève et Suzanne qui avaient œuvré auprès de populations d'élèves mixtes (composée d'élèves natifs du Québec et de quelques élèves immigrants). Caroline avait aussi travaillé deux ans comme conseillère pédagogique dans un contexte où les populations d'élèves étaient moins hétérogènes au niveau ethnoculturel. Toutes les écoles étaient situées en région urbaine : trois dans la ville de Montréal, une dans la ville de Québec et une autre dans la ville de Sherbrooke. La majorité des enseignantes composant l'échantillon travaillaient dans une école publique, sauf Michèle qui travaillait dans une école privée.

Les indices de défavorisation (2010-2011), soit l'indice du seuil de faible revenu (SFR) et l'indice de milieu socio-économique (IMSE), présentés dans ce tableau ont été publiés sur le site du gouvernement du Québec où l'on signale que l'indice du seuil de faible revenu renvoie à la « proportion des familles avec enfants dont le revenu est situé près ou sous le seuil de faible revenu » tandis que l'indice de milieu socio-économique réfère à la « proportion des familles avec enfants dont la mère n'a pas de diplôme, certificat ou grade et à la proportion des ménages dont les parents n'étaient pas à l'emploi durant la semaine de référence du recensement canadien ». Les écoles dont les deux indices de défavorisation se sont situés dans les rangs déciles de sept et plus sont considérées « défavorisées ». Ainsi, durant la collecte des données en 2010-2011, Caroline, Marie-Ève et Sylvie travaillaient dans des écoles défavorisées, Suzanne dans une école désavantagée au niveau des revenus des parents et Michèle dans une école publique se situant en milieu favorisé, dont les indices ne sont pas disponibles.

3. LA COLLECTE DE DONNÉES

À travers nos trois objectifs spécifiques de recherche visant : 1) L'identification de facteurs de différenciation pris en compte par ces enseignantes leur servant à ajuster les différents aspects de leur pratique professionnelle ; 2) La description et l'analyse des pratiques de différenciation pédagogique employées par les enseignantes participantes au regard des liens d'appartenance des élèves tels que perçus par celles-ci ; et 3) La description du rôle des parents dans la mise en place de leurs pratiques de différenciation, notre

recherche proposait d'examiner le concept de différenciation pédagogique tel que compris et mis en pratique par les participantes à l'étude. Plus précisément, cette recherche cherchait d'une part à jeter un éclairage sur les intentions et les processus décisionnels qui conduisaient les enseignantes à employer certaines pratiques de différenciation, et d'autre part, à dégager les facteurs de différenciation qu'elles prenaient en compte, la façon dont elles les prenaient en compte ainsi que les ressources leur permettant de cibler ces facteurs de différenciation pour différencier leur pratique. Pour ce faire, nous avons eu recours à deux méthodes de collecte de données : des entrevues préliminaires et une démarche d'explicitation consistant en trois observations en classe et un entretien subséquent à chaque observation effectuée en classe.

3.1. L'entrevue préliminaire

En premier lieu, des informations ont été collectées par le biais d'une entrevue semi-dirigée (Paillé, 1991 ; Van der Maren, 1995) d'une durée d'environ 45 minutes. Un guide d'entrevue a été conçu au préalable; six thèmes ont été sélectionnés (voir annexe C) en lien avec les objectifs de recherche que nous nous sommes fixé pour notre recherche. La première section du guide d'entrevue consistait en une brève introduction permettant de recueillir des informations sur les caractéristiques socioprofessionnelles des participantes (nombre d'années d'expérience en enseignement, nombre d'élèves dans la classe, etc.). La collecte de ces données devait permettre d'établir un portrait des différents cas à l'étude.

La deuxième section de l'entrevue comportait quatre questions. Les deux premières portaient sur le sens qu'elles attribuaient à la prise en compte des différences (question 1) et au terme différenciation pédagogique (questions 2). Notre compréhension de leurs conceptions de ces deux concepts était essentielle puisque ce sont ces conceptions qui sous-tendent le processus décisionnel menant à la mise en œuvre de pratiques de différenciation. Quant aux deux dernières questions composant cette section, elles ciblaient spécifiquement le lien perçu par les enseignantes entre la différenciation pédagogique et le caractère ethnoculturel du milieu où elles œuvraient, ceci principalement afin qu'elles se positionnent à cet égard (ex. présence de particularités comparativement à un milieu où les élèves sont tous nés au

Québec, formes spécifiques de différenciation pédagogique choisies en raison de cette diversité ethnoculturelle, etc.). Les données émergentes de ces questions devaient contribuer à répondre en partie au premier objectif spécifique de recherche que nous nous sommes fixé.

La section subséquente concernait les bases théoriques et conceptuelles acquises par les enseignantes (ex. les formations qu'elles ont reçues en lien avec la différenciation). En les interrogeant par rapport à leurs connaissances sur la différenciation pédagogique (question 1 et 2), nous avons pris connaissance des ressources (ouvrages ou formations) qu'elles jugeaient utiles pour mettre en place des pratiques de différenciation. Sur la même base que les caractéristiques socioprofessionnelles collectées dans la première section de l'entrevue, la collecte de ces informations avait pour but d'établir un portrait plus complet des enseignantes participantes.

Le quatrième thème abordé durant l'entrevue était « les pratiques de différenciation utilisées ». Cette série de questions sollicitait des exemples de pratiques différenciées mises en place au cours des différentes parties de leur pratique professionnelle, soit durant la conception et la planification (question 2), durant le pilotage (question 3) et durant l'évaluation formative (question 4). La cinquième question ciblait spécifiquement des exemples de pratiques concrètes où les enseignantes ont eu à adapter spontanément leur enseignement après le commencement d'une activité. Les exemples de pratiques collectés devaient nous permettre de répondre au deuxième objectif spécifique de notre recherche qui vise à décrire et analyser les pratiques de différenciation effectivement mises en place durant les différentes parties de la pratique professionnelle des enseignantes. En effet, le deuxième objectif visait non seulement à décrire les pratiques de différenciation effectives mises en place par les enseignantes, mais aussi à analyser les intentions et le processus décisionnel qui avaient mené à cet usage particulier de la différenciation pédagogique. Ces deux éléments n'étant pas en soit observables, l'apport des données issues du discours était nécessaire.

Dans une optique similaire, les réponses des enseignantes aux six questions composant la cinquième section de l'entrevue portant sur les facteurs de différenciation

devaient nous permettre de mettre en perspective les données obtenues sur les facteurs de différenciation à partir de la démarche d'explicitation, et ce, pour atteindre notre premier objectif spécifique de recherche qui visait à identifier les caractéristiques chez les élèves qui étaient prises en compte par les participantes pour ajuster leur enseignement. Par le biais des trois premières questions, nous voulions connaître les facteurs que les enseignantes prenaient en compte chez leurs élèves durant les divers aspects de la pratique professionnelle (conception, planification, pilotage et évaluation formative). Les trois questions subséquentes (les questions 3 à 5) visaient à obtenir plus de détails sur ces facteurs. Tandis que la question 3 ciblait les facteurs que les enseignantes jugeaient déterminants pour adapter leur enseignement, les questions 4 et 5 portaient sur les facteurs qui, d'un groupe à l'autre, faisaient en sorte que la même leçon pourrait varier.

La sixième section de l'entrevue mettait l'emphase sur les bénéfices (questions 1 et 2) et les défis (question 3) perçus par les enseignantes en lien avec leur usage de pratiques de différenciation. Ces questions avaient pour but de nous renseigner sur les motifs des enseignantes qui sous-tendaient leur usage de la différenciation pédagogique ainsi que sur les contraintes de divers ordres (structurel, institutionnel, temporel, etc.) auxquelles elles faisaient face dans le cadre de leur pratique, qui rendaient l'utilisation de la différenciation pédagogique plus difficile. Les deux dernières questions interrogeaient les enseignantes sur les ressources dont elles croyaient avoir besoin pour mettre en œuvre davantage de pratiques de différenciation. Ces informations complémentaires devaient contribuer à atteindre les premier et deuxième objectifs spécifiques de recherche que nous nous étions fixé en nous permettant de clarifier certains résultats dégagés de l'analyse des réponses de la deuxième section portant sur le sens donné par les enseignantes à la différenciation pédagogique.

Pour sa part, la dernière section portait sur la relation parents-enseignant. En obtenant des informations sur les caractéristiques et la qualité de la relation entre les participantes et les parents de leurs élèves (questions 1 et 4), sur l'implication de ces derniers à l'école (questions 2 et 3), sur la façon dont les enseignantes cherchaient à les faire collaborer avec elles (questions 5 et 6) et sur la façon dont elles utilisaient leur connaissance des parents et des conditions familiales des élèves pour différencier leurs pratiques (question 7 à 9), nous

visions l'atteinte de notre troisième objectif spécifique de recherche qui ciblait le rôle de la relation parents-enseignant comme source de connaissance des élèves et de leur situation familiale et/ou comme ressources pour la mise en place de pratiques de différenciation.

3.2 Les observations en classe

À la suite des entrevues individuelles, trois observations en classe devaient servir à obtenir des données sur les pratiques de différenciation concrètement employées par les enseignantes en classe. Plus spécifiquement, à partir d'une grille d'observation (voir annexe D), nous avons pris en note¹² des éléments observables en lien avec les activités d'apprentissage (ex. les tâches, les activités de transfert, les activités d'intégration, etc.), les modalités de travail (ex. la formation de groupes, la composition de ces derniers, etc.) et les interventions spécifiques de l'enseignant (rappel d'informations, explications additionnelles, accompagnements personnalisés, etc.). Ces observations avaient pour but d'identifier les facteurs de différenciation qui avaient été pris en compte par les enseignantes durant les leçons observées, en plus de nous permettre de décrire des pratiques de différenciation effectivement employées en classe. Combinées aux données issues du discours des enseignantes, les données issues des observations devaient servir à répondre aux deux premiers objectifs spécifiques de recherche que nous nous sommes fixé.

3.3 Les entretiens post-observation

Après chaque observation en classe, un entretien d'approximativement 15 minutes a été réalisé ayant pour but que les enseignantes effectuent un retour réflexif sur l'activité qui venait d'avoir lieu (voir annexe E). L'entretien d'explicitation, à partir duquel nous nous sommes inspiré pour notre entretien, est présenté par Vermersch (1994) comme « visant la verbalisation de l'action » (p.17). Selon Paillé et Mucchielli (2010), l'interprétation d'une action peut se faire uniquement à travers un processus de contextualisation qui met en

¹² Il aurait été pertinent de faire des enregistrements vidéo des leçons observées afin de garder des traces matérielles des activités observées, toutefois, dans le cadre de notre projet de recherche de maîtrise nous avons opté pour une prise de notes manuelle afin de limiter les difficultés liées au recrutement de participants, telles que l'obligation d'obtenir l'accord parental pour la captation vidéo et la réticence de certains enseignants à se faire filmer.

relation l'action avec ses contraintes contextuelles. C'est aussi l'avis de Yin (2009) qui souligne que le cas (ou le phénomène) étudié ne peut être séparé de son contexte puisqu'il ne prend son sens qu'à travers son interaction avec son environnement.

Suivant ces propos, l'entretien post-observation était une occasion pour les enseignantes de faire un retour immédiat sur leurs actions en commentant les éléments contexte ayant influencé ces dernières. Cet entretien était également une occasion pour nous de collecter le sens que les enseignantes attribuaient à leurs actions et de prendre connaissance des contraintes contextuelles dans lesquelles les enseignantes ont posé ces actions. En nous inspirant des travaux de Vermersch (1994), nous nous sommes donc intéressé à leur vécu durant l'action qui n'était évidemment accessible qu'à travers le discours des enseignantes.

Or, nous avons débuté l'entretien en interrogeant les enseignantes sur l'activité pédagogique observée (sujet, objectifs, matériel utilisé, séquences de l'activité, etc.). Nous avons ensuite invité les enseignantes à décrire le processus de conception et de planification de l'activité observée. Puis, nous leur avons demandé de préciser leurs intentions et de nous indiquer quels facteurs de différenciation avaient influencé leurs décisions. En outre, un de nos principaux objectifs était que les enseignantes s'expriment quant au processus décisionnel à travers lequel elles avaient fait leurs choix pédagogiques.

Par la suite, nous avons demandé aux enseignantes de mentionner les imprévus et les changements qu'elles avaient dû effectuer et de nous informer des facteurs qui avaient influencé ces changements. Ce faisant, nous cherchions à comprendre les logiques et les intentions qui sous-tendent certaines adaptations spontanées.

Enfin, nous avons invité les enseignantes à décrire les interventions différenciées qu'elles avaient réalisées durant la leçon observée et à préciser quelles caractéristiques chez les élèves nécessitaient, à leur avis, ce genre d'interventions. Puis, nous avons demandé aux enseignantes de mentionner les bénéfices et les défis qu'elles percevaient de l'utilisation de ces interventions différenciées.

Selon Vermersch (*Ibid.*), l'entretien d'explicitation a plusieurs usages, dont les suivants : il exploite le fait que certaines actions sont préréfléchies et il crée des conditions d'une prise de conscience pour les actions posées qui ne sont pas précédées d'une réflexion préalable. Pour ce dernier, c'est à travers un retour réflexif sur l'action qu'une prise de conscience devrait être faite, laquelle permettrait une verbalisation de ce qui a été vécu et une description, se voulant valide, des actions posées. Nos entretiens post-observation, construits en s'inspirant des propos de Vermersch (*Ibid.*), visaient d'abord à obtenir une description du déroulement de l'activité pédagogique, nous permettant ainsi de collecter des données sur le contexte dans lequel cette dernière s'était déroulée. Puis, ils devaient nous permettre d'obtenir des données sur les processus de conception et de planification qui avaient permis de mettre l'activité pédagogique sur pied, sur les facteurs pris en compte durant l'activité, sur les interventions différenciées ayant été planifiées et réfléchies ainsi que sur celles qui étaient imprévues et spontanées, préréfléchies ou non. De ce fait, nous voulions avoir accès, d'une part, aux facteurs de différenciation qui avaient été pris en compte pour ajuster l'enseignement (objectif 1) et, d'autre par, aux intentions et au processus décisionnel des enseignantes sous-jacents à la mise en pratique effective de la différenciation pédagogique ainsi qu'aux processus d'adaptations spontanées durant les leçons observées (objectif 2).

4. LE TRAITEMENT DE DONNÉES

4.1 Le type d'analyse

Le type d'analyse que nous avons privilégié pour faire le traitement de nos données est une analyse de contenu que Yin (2009), basé sur les travaux de Glaser et Strauss (1967), qualifie de construction de l'explication (*explanation building*). Le fonctionnement de cette technique d'analyse est centré, comme son nom l'indique, sur la construction d'explications pour le ou les cas étudiés, le tout en lien avec le cadre conceptuel. Pour les études à caractère exploratoire, le but principal de cette technique n'est pas nécessairement de développer une théorie, mais bien de dégager des explications qui serviraient pour des recherches futures et qui permettraient d'approfondir les connaissances en lien avec la problématique de l'étude.

Comme l'indique Yin (2009), le processus de la construction de l'explication est caractérisé par une répétition des procédés suivants : élaborer une structure théorique claire et opérationnelle, analyser les résultats à partir d'une grille d'analyse basée sur cette structure théorique, réviser la structure théorique au fur et à mesure que l'analyse progresse, faire émerger des explications additionnelles et comparer le cas aux autres cas étudiés. Le traitement de données à partir de cette méthode d'analyse consiste donc en un processus graduel et itératif.

Dans le cadre de notre étude, nos deux types de données, les notes prises durant les observations à partir de notre grille d'observation et les verbatims d'entrevues (les transcriptions écrites des enregistrements des entrevues), ont été combinés dans une même base de données développée à l'aide du logiciel d'analyse qualitative NVivo9. Avant l'importation des données dans la base de données, celle-ci comprenait déjà une grille d'analyse préliminaire que nous avons construite à partir de nos assises conceptuelles et des thèmes ayant été exploités à partir de nos instruments de collecte. Cette grille d'analyse était composée à la base de deux grandes catégories : « la différenciation pédagogique » et « la mise en pratique », la première étant destinée aux données issues du discours général des enseignantes au sujet de la différenciation pédagogique (provenant exclusivement de l'entrevue préliminaire) et la seconde comprenant à la fois des données issues du discours des enseignantes (provenant de l'entrevue préliminaire et des entretiens post-observation) et des données issues des observations en classe (les notes prises durant les leçons observées). Quant aux sous-catégories composant cette grille d'analyse, celles développées sous la catégorie générale « la différenciation pédagogique » ont découlé principalement des thèmes utilisés pour l'entrevue préliminaire tandis que celles sous la catégorie « la mise en pratique » provenaient d'une combinaison de thèmes issus des trois instruments de collecte et de concepts étayés dans notre cadre conceptuel.

Nous avons effectué un premier codage à partir de cette grille d'analyse préliminaire. Par exemple, l'extrait ci-dessous a d'abord été codé dans la sous-catégorie « durant la planification » qui avait, à la base, été créée sous la grande catégorie « La mise en pratique »

:

C'est de voir tel ou tel élève pour qui ça n'a pas fonctionné, on trouve un plan B. On offre une autre façon de faire : on va le faire plus en équipe cette étape-là, ces élèves-là je vais les garder en récupération, je vais leur donner un soutien supplémentaire, je vais aller m'asseoir avec telle équipe ou je vais prendre ces deux équipes-là en diagnostic, je vais faire des ateliers, puis vraiment cet atelier-là je vais travailler telle chose. Alors là, c'est vraiment de cibler les élèves qui ont des différences, qui ont des incompréhensions. Puis ça peut être au niveau des apprentissages, mais ça peut être aussi au niveau de l'organisation, des méthodes de travail, de l'effort, de la motivation.

Chaque cas a d'abord été étudié indépendamment des autres. Pour chacun des cas, nous avons dressé un portrait de leurs caractéristiques sociodémographiques (sexe, nombre d'années d'expérience, formations antérieures, etc.) que nous avons inclus dans la base de données. Puis, nous avons procédé à une triangulation des trois sources de données (les deux types de verbatims et les notes issues des observations), c'est-à-dire que nous avons effectué une mise en relation des différents types de données documentant sensiblement les mêmes actions (Vermersch, 1994). Durant l'étude des différents cas, nous avons tenu compte des résultats émergents en créant de nouvelles catégories et sous-catégories nous permettant d'approfondir notre analyse. Après avoir révisé notre grille d'analyse en fonction de ces nouvelles catégories et sous-catégories, nous avons réalisé un second codage qui a inclus les données n'ayant pas été codées au cours du premier codage (à partir de la grille d'analyse préliminaire). Par exemple, l'extrait mentionné précédemment, qui avait été codé sous la sous-catégorie « durant la planification », a été recodé sous « maîtrise des prérequis », une sous-catégorie de « durant la planification ».

À la suite de ce second codage, nous avons procédé à une mise en commun des données de tous les cas afin de mettre en lumière le processus décisionnel des enseignantes et de faire émerger leurs différentes postures professionnelles. Ensuite, un traitement comparatif des données issues des observations (pratique effective) ainsi que des données provenant d'entrevues (discours sur la pratique) a été effectué, lequel a permis une mise en perspective des représentations des enseignantes (le sens et l'importance qu'elles attribuaient à la différenciation pédagogique) par rapport aux pratiques de différenciation effectivement mises en place. Nous voulions ainsi repérer certains écarts entre leur discours et leur

pratique nous permettant rendre compte de toute la complexité du phénomène de la différenciation pédagogique en contexte multiethnique en identifiant les contraintes (systémiques, temporelles, etc.) que rencontraient les enseignantes dans leur pratique professionnelle qui les empêchaient de mettre en place autant de pratiques de différenciation qu'elles en auraient l'intention.

4.2 Critère de validité et de fiabilité de l'étude

Bien qu'elles soient généralement constituées de plusieurs participants, les études de cas multiples ne visent pas la généralisation statistique, rendue possible à partir d'un échantillon représentatif d'une population (Stake, 2006). Elles permettent toutefois la généralisation analytique, qui concerne le développement d'une théorie, visant à assurer la validité externe de l'étude. En effet, selon Yin (2009), à partir de sources de données cohérentes avec la structure théorique préalablement développée, les résultats obtenus peuvent permettre la généralisation vers une théorie. Chaque cas (et non l'ensemble des cas comme dans d'autres types d'études) est considéré comme une étude en soi. Ainsi, chacun apporte un support unique pour la théorie. L'étude de cas multiples est idéale en ce sens puisqu'elle permet de répliquer, à travers l'étude de plusieurs autres cas, les résultats obtenus à partir de l'étude d'un cas en particulier. Yin (*Ibid.*) souligne que les études expérimentales obtiennent également leur validité externe de cette façon, en répliquant l'étude à partir d'autres échantillons. Pour notre étude, nous avons garanti la validité externe de notre étude en recrutant cinq participantes que nous avons considérées comme des cas indépendants, chaque cas permettant de faire émerger des explications alternatives.

Toujours selon Yin (*Ibid.*), c'est aussi en définissant de façon rigoureuse les concepts spécifiques étudiés, en les liant directement aux objectifs de la recherche et en identifiant des mesures opérationnelles cohérentes avec ces concepts que le chercheur maximise la validité de construit de son étude. Dans le cadre de notre étude, nous avons cherché à arrimer notre cadre conceptuel avec les objectifs de l'étude et les mesures opérationnelles proposées. Nous avons d'abord tenté de définir de façon exhaustive et d'opérationnaliser les principaux concepts de notre étude. Puis, nous avons élaboré une grille d'observation, un guide

d'entrevue semi-dirigée et un guide d'entretien post-observation cohérents avec nos objectifs de recherche, lesquels étaient composés de concepts préalablement définis et opérationnalisés.

Enfin, Yin (*Ibid.*) suggère que pour assurer la fidélité de l'étude de cas, l'élaboration d'un protocole de recherche rigoureux et la création d'une base de données sont indispensables. En opérationnalisant le plus d'étapes de l'étude possible, il deviendrait, selon lui, plus évident pour un autre chercheur de répliquer les mêmes procédures et d'obtenir des résultats similaires pour un même cas. Dans le cadre de notre étude, le protocole de recherche utilisé a été consolidé en opérationnalisant nos assises conceptuelles et en créant des instruments de collecte visant directement à répondre à nos objectifs de recherche qui étaient composés de concepts préalablement définis et opérationnalisés. De plus, après la collecte de nos données, nous avons créé une base de données NVivo9, permettant de rassembler nos données et de garder plus rigoureusement des traces des procédures d'analyse utilisées (en les notant et en les enregistrant à partir du logiciel). Enfin, un accord inter-juges a été possible durant le codage de nos données¹³.

L'avantage de ce protocole de recherche est son accès au discours des enseignantes ainsi qu'à leur pratique effective permettant la triangulation de deux types de données. Une des limites de notre méthode d'échantillonnage est le fait que les enseignantes qui ont participé à l'étude devaient se porter volontaires pour le faire, ce qui sous-tend nécessairement un certain intérêt de leur part pour l'objet de l'étude. En ce sens, le discours et les pratiques des participantes collectés au cours de cette recherche ne sont pas forcément représentatifs de ceux de la population d'enseignantes du Québec. Par ailleurs, l'effet de désirabilité sociale (Argyris et Schön, 1996) pourrait les avoir amenés à chercher à comprendre les objectifs de la recherche et faire des efforts pour répondre conformément à nos attentes (ex. avoir un discours plus en faveur de la différenciation pédagogique qu'à l'habitude). De plus, bien que le nombre de participantes recruté était suffisant pour garantir

¹³ Le codage a été effectué à deux à partir du logiciel Nvivo9. L'accord des deux personnes était essentiel à la classification de chaque extrait dans leur catégories respectives.

la validité de nos résultats de recherche selon Yin (*Ibid.*), aucune généralisation statistique des résultats n'était possible dû au faible nombre de participants à cette étude.

5. LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

La recherche dans laquelle s'imbrique notre étude a été approuvée par le comité de déontologie de l'Université de Sherbrooke. Par le fait même, le projet de recherche que nous avons menée a aussi bénéficié de cette approbation puisque nous avons utilisé des données recueillies dans le cadre de ce projet d'envergure sur la différenciation pédagogique.

Par ailleurs, un formulaire de consentement pour les enseignants ainsi qu'une lettre aux parents avaient déjà été élaborés (voir respectivement les annexes A et B) dans le but de respecter les différentes règles d'éthique que la recherche impliquant des êtres humains impose aux chercheurs. D'abord, nous avons sollicité pour chacune de nos participantes leur consentement libre et éclairé par l'entremise d'un formulaire de consentement qu'elles ont dû signer. À travers ce formulaire, nous avons fourni aux enseignantes participantes des informations concernant la recherche (objectifs de l'étude, procédures méthodologiques, retombées potentielles, etc.). Elles ont également été avisées des mesures mises en œuvre pour préserver leur anonymat et celui de leurs élèves. Ce formulaire visait d'ailleurs à les assurer de la confidentialité avec laquelle les informations que nous obtiendrions de leur part seraient traitées et diffusées. De plus, ce formulaire les a informés de leur droit de se retirer de l'étude en tout temps, et ce, sans avoir à motiver leur décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit. Enfin, à la fin du formulaire, nous avons annoncé aux enseignantes participantes qu'une compensation symbolique de 40\$ pour chacune des trois participations à la démarche d'explicitation subséquentes aux observations en classe leur serait offerte pour les dédommager du temps qu'elles accorderaient à la recherche.

D'autre part, même si les élèves n'étaient pas directement impliqués dans la recherche puisque nous examinions exclusivement les pratiques de différenciation des enseignantes, leurs parents ont été informés que des observations auraient lieu dans leur classe par le biais d'une lettre qui a été fournie préalablement aux enseignantes participantes. Chacune des lettres comportait des détails sur la recherche, les dates auxquelles auraient lieu

les observations en classe ainsi que les coordonnées de la superviseure de la recherche (la Professeure Moldoveanu) pour toute question ou préoccupation concernant l'étude.

En ce sens, notre étude a suivi les lignes de conduite exposées dans la *Politique institutionnelle en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains* (Politique 2500-028), approuvée et mise en vigueur par le Conseil d'administration de l'Université de Sherbrooke en février 1989 et modifiée en juin 2012 (Université de Sherbrooke, 2012), ainsi que dans l'*Énoncé de politique des trois conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains* du gouvernement du Canada (Gouvernement du Canada, 2005).

QUATRIÈME CHAPITRE

LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre vise à présenter les données obtenues à partir de l'entrevue préliminaire et de la démarche d'explicitation menées auprès de chaque enseignante participante. En suivant la méthode d'analyse de Yin (2009), chacun des cinq cas a été analysé indépendamment. Chacun sera donc présenté de la façon suivante : la première section de chaque cas présentera le profil général des participantes, lequel renvoie principalement à leurs caractéristiques sociodémographiques. La section suivante exposera les données provenant de l'entrevue individuelle sous les quatre catégories suivantes: le sens du terme différenciation pédagogique, l'importance de l'utilisation de pratiques de différenciation, les facteurs de différenciation pris en compte et les pratiques de différenciation utilisées. Enfin, nous mettrons en lumière dans la troisième section les données issues de la démarche d'explicitation. Chacune des activités pédagogiques ayant eu lieu durant les trois observations en classe sera d'abord détaillée dans un tableau. Puis, seront exposées les interventions différenciées rapportées par les participantes durant les entretiens subséquents à chaque observation en classe.

1. PREMIÈRE ÉTUDE DE CAS : CAROLINE

1.1 Profil général de l'enseignante

Le premier cas que nous avons étudié est Caroline, une enseignante au primaire dans une école multiethnique de la ville de Montréal. Lorsqu'elle a participé à l'étude, Caroline venait de débiter dans cette école¹⁴. Sa classe de quatrième année comptait 22 élèves. Au moment de l'entrevue, Caroline avait huit années d'expérience en enseignement dans des écoles multiethniques et deux années d'expérience comme conseillère pédagogique dans un milieu où les élèves étaient majoritairement natifs du Québec. Forte de son expérience de conseillère pédagogique, elle terminait aussi une maîtrise par cumul en éducation. Ses

¹⁴ École avec des indices de défavorisation au dessus du seuil supérieur pour les années 2010 et 2011, soit de 10 pour les deux indices (SFR et IMSE).

formations ainsi que son intérêt pour la problématique l'ont conduit à lire des articles d'auteurs se spécialisant sur le sujet et de se renseigner à partir de sites internet qui offraient des informations en lien avec la différenciation pédagogique.

1.2 Données provenant de l'entrevue préliminaire

1.2.1 Le sens du terme différenciation pédagogique

La compréhension de Caroline de la différenciation pédagogique a grandement évolué au cours de sa carrière en enseignement :

Moi quand j'ai commencé en enseignement c'était beaucoup : on change la tâche, on met des degrés de difficultés. Par exemple, les enfants travaillent en atelier, on va mettre trois degrés de difficulté, [...] ceux classés une étoile vont faire tel type de tâche. Puis maintenant, ce n'est plus du tout ça, que moi j'en comprends. C'est même rendu presque une philosophie parce que les élèves on leur donne une communauté d'apprentissage, on leur offre du pouvoir sur la tâche, ils sont vraiment au cœur de l'apprentissage.

Caroline a adapté sa pratique au fil du temps. Progressivement, elle avait commencé à différencier à plusieurs niveaux, en évitant de modifier la tâche : « On différencie au niveau des approches pour essayer de toucher tous les différents types d'intelligences, pour les styles d'apprenants aussi. Justement un changement de tâche, c'est vraiment à la fin que moi maintenant je le mets. » Elle appuyait en grande partie son enseignement sur le socioconstructivisme et sur le travail d'équipe, en étant toutefois consciente que l'utilisation exclusive de l'apprentissage par pairs n'était pas efficace pour tous les élèves : « moi je crois beaucoup au socioconstructivisme puis à l'apprentissage par pairs. [...] Et encore là si on fait juste ça travailler en équipe, il y en a que ça ne vient pas les chercher. Alors c'est vraiment de varier les approches pédagogiques, de varier les dispositifs, de varier la gestion de classe ». Enfin, la différenciation pédagogique signifiait pour Caroline « de voir qu'on a des différences puis d'accepter les différences des autres et d'accepter les forces et les faiblesses des autres. »

1.2.2 L'importance de l'utilisation de pratiques de différenciation

Caroline était d'avis que la différenciation pédagogique amenait les enseignants à mieux connaître leurs élèves, ce qui représentait selon elle son principal avantage :

Identifier leurs forces et les intérêts et s'en servir pour leur offrir différents supports, ça, c'est bien. De bien connaître ses élèves, je pense que c'est fantastique parce que justement lui on va prévoir qu'il n'aura pas compris du tout la tâche et, si on ne va pas le voir dans les deux prochaines minutes, il va arrêter de travailler ou il va écrire n'importe quoi. Alors, c'est sûr que ça aide les élèves.

Ainsi, elle croyait que c'est à partir de cette connaissance de ses élèves qu'elle était davantage en mesure d'intervenir auprès d'eux. De plus, bien connaître ses élèves lui permettait d'ajuster les temps de récupération en fonction de leurs besoins : « Ça nous permet aussi de planifier notre récupération [...] et ces périodes de récupération là, c'est de bien les planifier, justement d'aller bien cibler qu'est-ce que les enfants ont besoin. »

Toutefois, les interventions différenciées devaient servir, selon elle, à soutenir les élèves et non à modifier les tâches : « Je pense qu'il faut bien connaître ces jeunes, puis de justement s'en servir pour leur offrir du support, mais il faut garder les mêmes tâches, les mêmes attentes élevées. » Pour sa part, elle croyait qu'en donnant les ressources et les stratégies nécessaires, tous seraient capables d'accomplir les tâches : « C'est que, à un moment donné, quand on a différencié puis qu'on leur a donné les ressources, puis les stratégies bien ils vont être capables de le faire. » Par exemple, elle trouvait important de permettre aux élèves de partager leurs différentes façons d'apprendre entre eux pour qu'ils trouvent la meilleure stratégie pour apprendre : « [...] pour l'étude des mots d'orthographe, bien au lieu de les envoyer à la maison comme ça, bien de voir qu'il y a plusieurs façons d'apprendre, puis qu'on les teste en classe, puis que l'on trouve la façon qui nous aide le mieux. »

1.2.3 Les facteurs de différenciation pris en compte

Dans sa pratique, Caroline prenait en considération plusieurs facteurs : la composition de sa classe en termes de genre, les problèmes de comportement, les difficultés d'apprentissage particulières lors de la conception et la planification de ses activités pédagogiques, les difficultés linguistiques des élèves allophones, le parcours migratoire de ses élèves et leur situation familiale durant le pilotage et le fait que certains élèves provenaient de classes d'accueil durant ses évaluations formatives.

Ainsi, durant la conception et la planification de ses activités pédagogiques, Caroline prenait en compte certaines variations au niveau de la composition de sa classe en termes de genre. Lorsque la proportion de garçons était plus grande que celle des filles dans son groupe-classe, cette dernière avait identifié plus de problèmes de comportements :

Pendant deux ans, j'ai eu des garçons avec beaucoup de problèmes de comportements dans des classes très nombreuses. Bon là c'est sûr que je n'ai pas le choix de considérer leurs intérêts parce que sinon ils ne travailleront pas. Alors chaque semaine dans la planification, il faut prendre en compte les intérêts de ces élèves-là... Il faut que ça bouge un peu plus aussi. Alors, les activités c'est sûr que ça ne sera pas les mêmes.

Conséquemment, elle avait envisagé certaines solutions pour remédier aux conséquences négatives que ceux-ci pouvaient engendrer, dont celle de concevoir et de planifier des activités plus actives et liées aux intérêts des garçons. Toutefois, d'une année à l'autre, dépendamment de la gravité des problèmes de comportement au sein de son groupe-classe, elle devait restreindre ses choix d'activités pédagogiques :

Ah bien, juste mes sciences cet après-midi, c'était une expérience scientifique, donc beaucoup de manipulation de matériel. Dans mon groupe de l'année dernière, je n'aurais jamais pu la faire comme ça. Il aurait fallu vraiment que je réfléchisse au support que j'aurais apporté à certains élèves.

Caroline a ajouté avoir à différencier son enseignement en fonction des élèves ayant ce genre de difficultés de comportement pour s'assurer de maintenir une ambiance favorable à l'apprentissage dans sa classe : « Si on ne différencie pas pour ces élèves-là on les perd et ils

dérangent les autres. Alors eux, c'est primordial parce qu'il peut y avoir des *leaders* négatifs aussi qui viennent perturber tout l'ensemble du climat. Alors il faut différencier pour les rendre plus motivés, puis aussi pour qu'ils écoutent davantage.» Caroline accordait également une attention particulière aux élèves avec des plans d'intervention et ceux avec des difficultés d'apprentissage particulières durant sa planification pour leur accorder un soutien supplémentaire :

Cette année il y a des élèves qui ont un peu plus de difficulté [...]. Des fois je vais planifier une petite activité un peu plus de consolidation, je vais faire une petite activité supplémentaire avec eux [...]. J'ai un élève que lui, à chaque période, il faut que je m'assoie avec. Puis quand ça bouge trop, il faut que je prévois comment je vais l'organiser un peu, puis que je prévois un peu le reste du rythme.

En ce qui a trait au pilotage des activités, l'enseignante considérait les difficultés linguistiques de ses élèves allophones comme un des plus importants facteurs de différenciation auxquels elle devait adapter son enseignement. En comparant son groupe-classe avec un groupe-classe composé d'élèves majoritairement natifs du Québec, elle a fourni un exemple d'une situation où elle avait dû faire de la différenciation pédagogique afin que les élèves de sa classe puissent compléter la tâche :

Il y a toujours un travail supplémentaire à faire pour la langue qu'on n'a pas nécessairement besoin de faire en milieu plus québécois [...], par exemple, le mois dernier on avait travaillé les légendes québécoises [...] et c'est bien parce qu'ils découvrent un peu notre patrimoine québécois, sauf qu'en même temps il y a beaucoup de choses qui sont très loin d'eux. Alors il faut revenir sur le contexte, et il faut revenir aussi sur certains mots compliqués et aussi bon il y a des endroits qui sont situés au Québec dans certains contes. Il y a un peu plus de travail à faire sur le contexte en préparation de lecture et aussi sur les mots.

Selon Caroline, le parcours migratoire de la majorité de ses élèves faisait aussi en sorte qu'ils ne maîtrisaient généralement pas aussi bien certains pré-requis scolaires que d'autres élèves qui avaient vécu le parcours scolaire régulier depuis un très jeune âge. À son avis, ce facteur impliquait la nécessité de décortiquer les tâches et d'allouer beaucoup de temps de préparation pour la plupart des activités d'apprentissage :

Enseigner à des élèves immigrants, c'est beaucoup plus long, tout est plus long. Tu sais, en mathématiques, la situation problème, tu as deux pages de texte [...]. Dans un milieu québécois, ce ne serait jamais aussi long parce que tes deux pages là, il faut tellement que tu l'expliques, tu le mastiques et que tu réexpliques [...]. Le contexte nécessite une préparation incroyable, après on va comprendre le vocabulaire... Donc c'est sûr que les tâches sont beaucoup, beaucoup plus longues.

Caroline tenait également compte du fait que ses élèves n'obtenaient pas tous le même niveau d'accompagnement de la part de leurs parents. Selon elle, la nature du soutien parental dont ses élèves bénéficiaient variait beaucoup d'un parent à l'autre et même d'une communauté d'appartenance à l'autre :

Il y a certaines communautés où les parents ont quitté leur pays pour venir s'installer. Ils veulent vraiment que leur enfant réussisse et les enfants ont énormément de pression [...]. Par contre, il peut y avoir d'autres communautés ou d'autres milieux où les parents sont moins derrière, ils ont beaucoup de problèmes.

Or, Caroline avait constaté que, d'un côté, certains parents étaient très engagés parce qu'ils avaient des attentes élevées pour leur enfant. Certains allaient même jusqu'à lui demander du fournir du travail supplémentaire à leur enfant : « Il y a certains parents qui vont payer des tuteurs. Ils vont aller chercher des ressources aussi. Ils vont demander plus de travail pour faire avec le tuteur. » De l'autre côté, au contraire, les parents ne semblaient pas se sentir concernés par la scolarité de leur enfant :

Il y a d'autres, par contre, qui sont en état de survie pour des raisons quelconques, ils ont de la misère à arriver [...]. Ce n'est pas nécessairement une mauvaise intention, c'est parce qu'ils arrivent et eux-mêmes sont en adaptation [...]. Aussi bon, il y en a d'autres où c'est complètement de la négligence...on s'occupe de leur enfant, il n'y a pas de matériel scolaire, rien du tout.

Conséquemment, Caroline ajustait le soutien individuel qu'elle offrait à certains de ses élèves en fonction de ce facteur. Ainsi, lorsque l'enseignante remarquait un manque de soutien de la part des parents, elle tentait de compenser ce manque en offrant un accompagnement plus personnalisé en classe : « Ceux qui ont moins d'organisation ou de suivi de la part des parents, on va essayer de les organiser un peu plus, on va leur donner des

méthodes de travail beaucoup plus, on va vérifier s'ils ont tout leur matériel, on va les aider à faire le ménage, à trouver leurs choses. »

Dans certains cas, Caroline avait dû se résigner et accepter que certains parents ne s'engagent pas dans la scolarité de leur enfant pour se concentrer exclusivement sur l'élève : « on fait plusieurs essais, mais parfois malheureusement, dans certains cas, on est obligé quand même de lâcher prise. On va aider l'enfant, mais on ne tiendra pas compte du parent, on va essayer de le sauver à l'école. » C'est le cas pour un de ses élèves en particulier. Sachant qu'il bénéficiait de peu de soutien de la part de ses parents et que ceux-ci ne collaboraient pas avec elle pour tenter de réguler son comportement à l'école, Caroline avait essayé d'aider son élève à l'école sans l'aide de ses parents :

Les feuilles de route, le principe c'est de donner des objectifs personnels à l'élève [...]. Il y en a un que je garde à l'interne. C'est que les parents, il n'y a pas vraiment de collaboration. J'ai décidé quand même de la garder, mais de ne pas l'envoyer à la maison, parce qu'à la maison, toutes les choses sont perdues. Tu dis : « bien là, à un moment donné, je vais lâcher prise sur certaines choses, mais je vais quand même aider l'enfant. » En même temps, tu sais, je te dirais que mon grand garçon, sa feuille de route, il est quand même content de l'avoir, malgré tout. Parce que je pense que quelque part, il y a des gens qui s'occupent de lui et il y a des gens qui le structurent.

Elle avait donc décidé de garder la feuille de route de son élève à l'école pour la gérer elle-même en espérant que cela allait lui permettre d'améliorer son comportement.

D'autre part, sa connaissance de la réalité familiale de certains de ses élèves permettait à Caroline de mieux comprendre leurs difficultés et de mieux les aider à compléter les activités d'apprentissage, comme c'était le cas pour un de ses élèves qui était confronté à de graves problématiques à la maison : « Il a une réalité beaucoup plus dure à la maison, ça fait que [le thème de l'activité], ça ne viendra pas le toucher [...], il faut lui donner des tapes dans le dos parce que sinon, il décroche. Puis quand il décroche, c'est qu'il a tendance à déranger les autres. » Consciente des problématiques familiales de son élève, elle pouvait mieux saisir ses réactions devant une tâche et lui donner le support affectif nécessaire pour qu'il l'accomplisse.

Enfin, durant l'évaluation formative, Caroline tenait compte du rythme et du degré de difficulté auxquels ces élèves provenant de classe d'accueil devaient s'adapter en peu de temps : « Donc, eux, arriver dans une classe régulière, c'est beaucoup, beaucoup de changements. Ils ont des matières, ils ont des compétences qui sont nouvelles, ce n'est pas nécessairement les mêmes choses qui sont vues. C'est un rythme, ce n'est pas le même degré de difficulté. » Pour ces raisons, elle leur apportait plus de support affectif durant les évaluations, en plus de démontrer plus de flexibilité à leur égard : « Ces élèves-là ils sont souvent accrochés après nous, ils cherchent de l'attention, ils ont besoin de se sentir sécurisés. Alors c'est sûr qu'on va leur offrir, en partant, plus de support affectif et aussi dans les évaluations on va être un peu plus souple. »

1.2.4 Les pratiques de différenciation utilisées

Caroline utilisait plusieurs pratiques de différenciation telles que concevoir et planifier des activités pédagogiques significatives pour ses élèves et ajustées à certaines de leurs difficultés anticipées, réguler sa planification en fonction du rythme d'apprentissage de son groupe-classe, offrir du soutien individuel pour certains élèves, modifier les modalités de travail selon leurs besoins, effectuer des préparations de lecture, inscrire certains élèves à des mesures de remédiation, diminuer le niveau de difficulté pour les devoirs et les leçons, fournir davantage de stratégies et d'outils aux élèves pour compenser le manque de soutien de leurs parents, ajuster la forme de certaines évaluations en fonction des besoins des élèves et modifier les évaluations pour certains élèves qui avaient un plan d'intervention.

Caroline concevait et planifiait certaines pratiques de différenciation qu'elle mettait ensuite en œuvre en classe. L'une de ses priorités était de varier son choix d'activités pédagogiques en fonction des besoins de ses élèves : « Dans la planification globale je pense c'est de varier puis de faire une recherche peut-être des meilleures façons d'appropriation de contenus. Mais c'est vraiment, vraiment de varier. » Dans cette veine, elle a rapporté qu'elle tentait fréquemment de choisir les thèmes et les types d'approches qu'elle croyait significatifs pour ses élèves :

Présentement, je suis beaucoup en littérature jeunesse et en littérature jeunesse ce qui est bien c'est que c'est des tâches plus riches, plus complexes, plus significantes qu'avec du matériel didactique où tout le monde a le même texte à lire [...]. Puis je trouve qu'avec la littérature jeunesse, on a la possibilité que les élèves choisissent et apprennent ce qu'on veut apprendre. C'est de répondre à une intention pédagogique en choisissant des œuvres qui sont plus significantes pour eux.

À cet effet, Caroline a donné un exemple d'une activité conçue à partir d'un roman qu'elle avait choisi spécialement en fonction de l'origine ethnique de quelques élèves de sa classe :

L'année dernière, on a lu quelques livres de David Moukoui. J'avais quelques Africains dans ma classe, ça venait les chercher. On va aller chercher, bon il y a des élèves qui viennent du Congo, qu'est-ce que vous avez vu? Est-ce que vous connaissez cette ville-là qu'on parle dans le livre? On va aller chercher vraiment des choses qu'ils vont pouvoir parler, ajouter des choses et faire connaître des choses nouvelles aux autres élèves.

De plus, Caroline ciblait les contenus d'apprentissage qu'elle soupçonnait pouvoir causer problème à certains élèves selon sa connaissance de ces derniers et planifiait varier les dispositifs d'apprentissage en fonction des difficultés anticipées :

C'est un peu plus aussi, je pense, avec l'expérience de voir aussi les contenus d'apprentissage qui vont poser problème. Alors je pense que, au fur et à mesure qu'on enseigne ou même des fois quand on lit certains livres, je pense par exemple en mathématique, on est capable de voir bon l'enfant lui ça conception ça va être comme ça, il risque d'avoir telle difficulté. Donc, à long terme, c'est plus de varier justement les dispositifs.

Par ailleurs, Caroline régula sa planification à partir de la progression des élèves au cours de l'année afin d'ajuster, si nécessaire, son rythme et son mode d'enseignement :

Par contre, puis là je pense que c'est plus des allers-retours entre la pratique et la planification. On se rend compte que, cette année-là pour telle ou telle raison, les élèves il y a tel concept qu'ils ne comprennent pas. Bien c'est sûr qu'on va rester plus longtemps dessus, on va trouver une autre façon de faire.

Lorsqu'elle constatait que plusieurs élèves n'avaient pas maîtrisé certains apprentissages, elle concevait des formes différentes d'activités pédagogiques en plus de planifier un soutien supplémentaire pour répondre aux problèmes rencontrés chez ses élèves :

C'est de voir tel ou tel élève pour qui ça n'a pas fonctionné, on trouve un plan B. On offre une autre façon de faire : on va le faire plus en équipe cette étape-là, ces élèves-là je vais les garder en récupération, je vais leur donner un soutien supplémentaire, je vais aller m'asseoir avec telle équipe ou je vais prendre ces deux équipes-là en diagnostic, je vais faire des ateliers, puis vraiment cet atelier-là je vais travailler telle chose. Alors là, c'est vraiment de cibler les élèves qui ont des différences, qui ont des incompréhensions. Puis ça peut être au niveau des apprentissages, mais ça peut être aussi au niveau de l'organisation, des méthodes de travail, de l'effort, de la motivation.

Ainsi, Caroline modifiait sa planification dès qu'elle le jugeait nécessaire en variant également les dispositifs et les modalités d'apprentissage pour répondre aux différents besoins de ses élèves.

Pour ce qui est de la mise en pratique des pratiques de différenciation, Caroline a signalé qu'elle offrait davantage de soutien aux élèves avec des difficultés particulières et à ceux avec des plans d'intervention :

J'ai quand même dix élèves cette année qui ont des plans d'intervention [...]. Ces élèves-là [...], c'est sûr que je vais aller les voir plus rapidement, je vais enseigner, je vais les ramener, je vais leur poser des questions un peu plus. Je vais m'assurer qu'ils sont encore là. J'ai des élèves aussi qui ont de la difficulté à se concentrer, on essaie de les ramener quand on explique.

Pour ces élèves, Caroline utilisait également une démarche d'enseignement stratégique et leur permettait de travailler en petite équipe, même si la tâche devait initialement se faire individuellement :

Je vais leur permettre aussi de travailler en petites équipes. Je fais aussi la démarche d'enseignement stratégique, je le fais avant je le modélise, et puis là après il y a des élèves qui vont le faire et ensuite, soit en équipe de deux ou en petites équipes, ils vont le faire. Puis moi je m'en vais, je le fais tout le temps, j'ai comme un circuit pratiquement dans la classe pour m'assurer que ces élèves-là ça va bien.

À ce sujet, l'enseignante a donné un exemple d'adaptation spontanée qui avait eu lieu dans sa classe durant une activité d'apprentissage :

On avait appris une stratégie pour la résolution de problèmes [...]. Ils avaient de la difficulté à l'appliquer, ils sautaient tout de suite dans le problème. Donc là on a fait des petits groupements de deux et on a nommé un professeur dans chaque équipe, quelqu'un qui devait jouer le rôle du professeur l'autre qui devait jouer le rôle de l'élève. Et la personne devait, juste avec les stratégies, vérifier avec son élève s'il appliquait toutes les stratégies.

Ainsi l'enseignante tentait de résoudre certains blocages, comme ceux liés à l'application d'une stratégie (mentionnés dans l'exemple précédent), en modifiant les modalités de travail, c'est-à-dire en passant d'un travail individuel à un travail en équipe.

Par ailleurs, Caroline s'assurait de fournir des explications détaillées sur la plupart des tâches qu'elle proposait à ses élèves, notamment en faisant une préparation de lecture avant de débiter les activités d'apprentissage :

Les pratiques de différenciation avec des élèves multiethniques, c'est sûr qu'il y a aussi tout l'aspect de langue. On va faire davantage de préparation, par exemple, à la lecture et on va toujours vérifier, par exemple, si on fait une expérience scientifique, s'ils n'ont pas de bris de compréhension, s'il n'y a pas des mots qui les empêchent de comprendre la tâche.

Dans une logique similaire, Caroline a ajouté qu'elle utilisait plusieurs stratégies pour s'adapter au niveau de maîtrise du français de ses élèves allophones :

Étant donné que ce sont des élèves allophones, c'est sûr que le visuel il faut toujours qu'il soit là. Ça, c'est sûr, on ne peut pas juste parler oralement, il faut souvent l'écrire puis offrir beaucoup plus d'images dans notre enseignement. Aussi, c'est de parler en utilisant des synonymes, je fais plus de gestes. Il y a beaucoup aussi d'interaction. Des fois c'est de répéter ce qu'on a fait en petites équipes, ce que je ne ferais pas nécessairement dans un milieu plus québécois. Justement, si on a une situation d'écriture, on va discuter beaucoup des idées, on va se dire des exemples de phrases, on va poser beaucoup de questions.

Caroline qualifiait ce genre d'enseignement d'« opportuniste », car souvent spontané et imprévu et utilisé intuitivement à partir de son expérience.

Dans un autre ordre d'idées, Caroline employait d'autres pratiques de différenciation lorsqu'elle constatait que les parents de ses élèves n'étaient pas en mesure d'aider leur enfant avec ses devoirs pour diverses raisons (difficultés linguistiques, manque d'aptitudes ou de temps, etc.). Pour les élèves qui vivaient ce type de situation à la maison, elle envisageait des mesures de remédiation :

La plupart [des parents] ne peuvent pas faire les devoirs. C'est pour ça qui faut donner la possibilité d'avoir des ressources d'aide aux devoirs. Parce qu'il y en a qui veulent, mais ils ne sont pas capables [...]. Les élèves, admettons, systématiquement que leurs devoirs ne sont pas faits en début d'année et qu'il n'y a personne pour les aider : c'est études dirigées. C'est un service qui est offert par l'école, quelqu'un qui est payé et il a quatre élèves et il aide les quatre élèves à faire leurs devoirs. [...]. Ou comme là, il y a des parents que leurs enfants sont en difficultés, ils sont inquiets, ils veulent les aider et ne savent pas comment, bien là, on a inscrit deux enfants, c'est à l'école du samedi. C'est une école ici et dans le fond, c'est des intervenants qui vont faire du travail avec les enfants le samedi.

Pour cette même raison, Caroline ne donnait pas de devoirs compliqués ou comprenant trop de consignes écrites à ses élèves :

[Pour] les autres, je ne ferai pas exprès, je ne leur donnerai pas des devoirs avec huit lignes d'explications. Notre cahier d'exercices, moi je ne l'aimais pas beaucoup, je ne trouvais pas nécessairement qu'il faisait très pédagogique, sauf qu'il n'y a pas de consignes! À la maison, les enfants se sentent très à l'aise de le faire. Si les parents ne sont pas là pour leur expliquer, c'est quand même correct.

De surcroît, Caroline acceptait d'utiliser un cahier d'exercices qu'elle considérait relativement inadéquat uniquement parce qu'il ne comprenait que peu de consignes écrites, ce qui permettait aux élèves de faire leurs exercices de façon autonome. Elle s'assurait également de réviser les consignes des devoirs en classe et de faire un exemple en grand groupe si nécessaire pour s'assurer que les élèves pourraient faire la tâche par eux-mêmes à la maison : « Il y a certains devoirs que, s'ils ont besoin de plus d'explications, on les sort, on regarde les consignes et on fait le premier exemple ensemble. » À son avis, elle n'aurait pas eu à faire ce genre d'interventions ou à baisser les exigences des devoirs si elle avait enseigné dans une école où la majorité des parents étaient en mesure de soutenir leur enfant.

Je ne serais pas nécessairement obligée de faire ça dans certains milieux québécois. Je sais, moi j'ai des amis qui ont des enfants, et des fois, ils ont beaucoup de projets qu'ils doivent faire. Ils arrivent à la maison, l'enfant doit faire une petite invention et la monter avec ses parents. Nous, on oublie ça. C'est sûr qu'on n'enverra pas des projets comme ça, c'est quand même le minimum.

Pour tenter de pallier au manque d'accompagnement de ses élèves à la maison, l'enseignante avait également décidé de donner davantage d'outils d'autoapprentissage aux élèves. En effet, après en avoir discuté avec ses collègues, cette dernière avait décidé de réserver du temps en classe pour travailler différentes stratégies (ex. pour apprendre leurs mots de vocabulaire) :

On avait une grosse discussion au niveau des enseignants : « les parents ne peuvent pas leur donner [leur leçon], est-ce que ça vaut la peine d'en envoyer ». Finalement, qu'est-ce qu'on avait discuté, c'est que c'était peut-être mieux de donner des stratégies aux enfants [...]. Moi, mes élèves ont des trucs pour apprendre leurs mots de vocabulaire. Ils vont avoir un temps le vendredi pour les pratiquer. On va travailler ensemble des stratégies. [...]. Oui, c'est sûr que les parents ne peuvent pas les aider trop, mais en donnant plus de stratégies et des trucs pour montrer comment étudier aux enfants... Mais peut-être que dans un milieu québécois, les parents souvent demanderaient les mots et ils poseraient des questions aux enfants.

Enfin, Caroline privilégiait certaines pratiques d'évaluation formative différenciées qui renvoyaient principalement à des ajustements au niveau de la forme des évaluations (plus de supports imagés, davantage de souplesse en rapport avec les thèmes proposés pour des situations d'écriture, etc.) et non au niveau de l'évaluation même :

Bien moi je vais essayer de varier un peu plus mes évaluations. Comme, par exemple, je pense admettons à des situations d'écriture où ils vont avoir un support d'images, d'autres situations d'écriture où ils vont avoir, on l'a fait dernièrement, la bibliothèque imaginaire. C'est qu'on modélise une situation d'écriture, on travaille de cette façon-là. Et ensuite il y a différentes pages couverture, eux ils doivent choisir leur page couverture qui leur parle davantage et ils doivent écrire là-dessus. Il y a un choix qui est fait.

Caroline modifiait la tâche uniquement en dernier recours lorsque certains élèves avaient de sévères difficultés d'apprentissage : « Il y a des élèves parfois où [...], c'est trop difficile. Ils

ont trop de retard, puis ils ont une dysphasie ou des gros troubles d'apprentissage. Eux ces élèves-là souvent je n'ai pas le choix là de modifier la tâche, mais j'essaie vraiment de la modifier la en dernier recours. » À cet effet, elle disait se sentir confrontée à une zone grise entre la nécessité de faire vivre des succès à ses élèves et les exigences de produire un bulletin représentatif de l'apprentissage de ces derniers pour obtenir des services en cas de besoin, tout en les préparant aux épreuves ministérielles où aucune modification n'est possible ou presque :

C'est qu'on ne veut pas que ces élèves là se retrouvent constamment en échec, mais en même temps il faut que le bulletin soit représentatif, sinon ils n'ont pas le droit à tous les services ou nos demandes ne seront pas écoutées à ce moment-là. Alors l'évaluation, il faut quand même qu'elle soit représentative [...]. Puis en même temps avec les épreuves du Ministère, même eux, donner un peu plus de temps, il faut l'écrire au plan d'intervention.

La priorité pour cette enseignante était donc de donner des évaluations assez fréquentes pour connaître les acquis des élèves, les conseiller et leur offrir des pistes quant aux éléments à améliorer : « Je donne quand même des petites évaluations un peu chaque semaine [...]. C'est plus aussi pour savoir où l'élève est rendu. Et j'aime ça écrire quand même des commentaires pour qu'ils sachent et qu'ils se situent et leur donner un peu de contrôle. »

1.3 La démarche d'explicitation

1.3.1 Première observation en classe

| <i>Divisions</i> | <i>Informations sur l'activité pédagogique observée</i> |
|------------------------------|---|
| <i>Participante</i> | Caroline |
| <i>Date de l'observation</i> | 15 mars 2011 |
| <i>Niveau</i> | Deuxième cycle du primaire, quatrième année |
| <i>Sujet</i> | Compréhension de lecture (pour l'activité, l'enseignante avait utilisé un extrait d'un roman qui comprenait un mot inventé par l'auteure faisant référence à un lieu qui n'existait pas. Les élèves |

| | |
|--|---|
| | devaient trouver la signification de ce mot fictif en utilisant des indices et des stratégies). |
| Modalité de travail | Travail d'équipe de quatre élèves |
| Résumé du déroulement de l'activité | 1- Période de questions de l'enseignante aux élèves en lien avec la lecture du premier chapitre. 2- Lecture d'un extrait du deuxième chapitre du livre par l'enseignante. 3- Explication de l'activité par l'enseignante. 5- Mise en commun des indices, du sens de ces indices et des stratégies utilisées pour les identifier. |
| Activité(s) d'apprentissage réalisée(s) | La même activité a été complétée par tous les élèves du groupe-classe |

Plusieurs interventions différenciées ont été employées par Caroline durant cette première leçon observée. Si la plupart de ces dernières étaient imprévues et spontanées, certaines pratiques de différenciation avaient, pour leur part, été planifiées.

En premier lieu, Caroline avait conçu cette activité pédagogique spécifiquement en fonction des besoins des élèves de sa classe. En effet, en constatant certaines difficultés chez ses élèves à transférer leur apprentissage de stratégies de lecture dans le cadre d'autres exercices de lecture, l'enseignante avait décidé de créer une activité qui porterait spécifiquement sur l'application de ces stratégies durant la lecture d'un texte emprunté d'un roman de littérature jeunesse. Selon Caroline, il était primordial, particulièrement pour ses élèves qui étaient allophones, d'acquérir des habiletés leur permettant de trouver la signification de mots inconnus autres qu'en utilisant le dictionnaire :

Quand tu es un élève allophone, dans une phrase, tu peux avoir plusieurs mots que tu ne comprends pas. D'aller tout le temps chercher dans le dictionnaire, ce n'est pas la stratégie la plus efficace, car c'est très, très long et ça démotive les élèves. C'est de développer autre chose autour, de développer des habiletés [...].

Il ne faut pas juste enseigner les stratégies très vite, il faut aussi faire des activités là-dessus.

Elle avait donc planifié l'activité avec l'intention de prévenir les bris de compréhension chez ses élèves à travers l'application directe de ces stratégies : « Je trouve que dans un contexte allophone, il faut travailler absolument les stratégies en lecture pour leur faciliter la tâche. C'est primordial dans un milieu québécois, mais c'est crucial, peut-être, dans un milieu allophone. »

Durant la lecture, Caroline a porté une attention particulière au fait que ses élèves étaient pour la majorité allophones et, en conséquence, elle s'est servi de beaucoup de gestes et d'objets et s'est arrêtée après la lecture de mots difficiles pour expliquer à tous la signification du mot : « Ici je me force beaucoup pour mettre de l'intonation et les voix, à montrer c'est quoi les objets, ou à prendre un objet, ou à mimer un peu plus les objets. C'est sûr que j'arrête un petit peu plus souvent pour expliquer. »

Après la lecture, Caroline avait placé les élèves dans des équipes de quatre. Elle avait préalablement créé ces équipes à partir d'un sociogramme qu'elle avait produit en fonction des affinités sociales des élèves, des comportements de certains élèves et de leurs différents niveaux d'acquis et d'autonomie :

Ce sont des équipes qu'ils conservent durant toute une étape [...]. C'est vraiment qu'à chaque étape je leur demande deux élèves avec qui ils penseraient bien travailler et un élève avec qui ils auraient moins d'affinités et je comprime mes équipes comme ça. Et, aussi je joue avec des élèves qui sont un peu moins autonomes puis des élèves qui sont autonomes. Puis c'est sûr que le comportement, quand on a des problèmes de comportements aussi dans une classe, il faut en tenir compte. Et là dans leur équipe, étant donné qu'ils sont avec des gens souvent qu'ils apprécient un peu plus, le plus fort, ça ne lui dérangera pas de réexpliquer puis d'expliquer à quelqu'un qu'il apprécie.

Caroline avait fait le choix de faire travailler les élèves dans leur équipe respective pour favoriser un travail efficace et une ambiance favorable à l'apprentissage dans sa classe : « le temps que tu mets dans tes équipes, tu le sauves en temps après. Parce que la gestion de classe, je mets les points et ils se régulent entre eux [...]. Mais je trouve ça mieux comme ça

et ça évite d'être tout le temps sur le dos d'un élève. Tu n'es pas le seul à le dire et ce sont ses amis qui lui disent. » Par ailleurs, deux raisons additionnelles justifiaient son choix d'un travail d'équipe. D'une part, Caroline a expliqué que dans un milieu multiethnique comme celui où vivaient ses élèves, peu de ces derniers avaient l'opportunité de parler français. Selon elle, il était donc d'autant plus pertinent de leur donner des possibilités de s'exprimer en français dans sa classe. D'autre part, Caroline croyait fermement que c'était fréquemment à travers l'interaction avec des pairs que l'apprentissage se concrétisait :

Moi je privilégie énormément l'interaction. Surtout dans un milieu comme ici, parce que souvent, les enfants arrivent à l'école, mais ne parlent pas du tout français à la maison. Je crois que dans un milieu allophone, on doit leur donner le plus de possibilités de parler en français, parce que c'est souvent le seul endroit où ils vont parler en français. Sur la cour d'école [...], ils vont quand même parler dans leur langue. C'est important en classe de leur offrir un contexte où ils vont pouvoir justement s'exprimer en français, mais aussi, c'est vraiment par les pairs qu'ils vont apprendre et qu'ils vont se réajuster.

À son avis, si faire cette activité en équipe plutôt qu'individuellement était bénéfique pour tous les élèves puisqu'ils étaient ainsi amenés à s'impliquer davantage dans la tâche, ce l'était spécialement pour les élèves en difficulté qui ne se posaient, selon elle, pas assez de questions lorsqu'ils lisaient et qui continuaient parfois à lire en ne comprenant pas le texte : « Alors les élèves qui sont vraiment en difficulté, qui eux, ne se posent aucune question, ils lisent et ne comprennent pas et ils continuent. Là, ils sont amenés à participer et à poser un peu plus de questions. » Ce travail d'équipe avait donc été pensé par Caroline en fonction des besoins de ses élèves.

Par ailleurs, Caroline avait prévu utiliser beaucoup de matériel visuel et de faire beaucoup de rappels et de questionnement pour capter l'attention des élèves: « j'essaie d'écrire le plus possible en même temps de le dire, parce qu'il y en a des fois qui parte dans la lune ». Dans cet ordre d'idées, lorsque des élèves l'ont interrogée au sujet de la tâche à accomplir, elle leur a suggéré de se référer à des affiches où plusieurs stratégies de lecture étaient inscrites pour les aider dans leur travail.

Il y a avait aussi de faire référence à des choses qu'on avait vu, tu sais, aller chercher l'affiche, ça, ça en était un, de faire, bon. Parce que c'est des fois les affiches restent là, mais il n'y a personne qui les regarde là. Ça fait qu'il faut aller faire des allers-retours tout le temps entre ces affiches-là [...] Mais je pense aussi, bien de les renvoyer à différents outils, à des pistes de réflexion.

De plus, elle avait conçu une feuille pour que les élèves puissent inscrire les indices qu'ils avaient identifiés au besoin. Son intention était de renvoyer les élèves à différents outils et de pousser leur réflexion.

Outre ces quelques pratiques de différenciation qui avaient été planifiées, la plupart des interventions différenciées qui ont pu être observées consistaient en des adaptations non planifiées, c'est-à-dire que l'enseignante a réagi à des événements qui ont eu lieu durant la leçon ou aux réactions de certains élèves ou des groupes d'élèves en rapport à ces événements ou en lien avec l'activité pédagogique proposée. Par exemple, durant l'activité, Caroline a circulé entre les groupes pour vérifier le bon fonctionnement des équipes et répondre aux problèmes émergents au niveau des comportements et de l'apprentissage. Puisqu'elle connaissait les élèves de chaque équipe, elles avaient apporté le soutien nécessaire au fur et à mesure que l'activité progressait : « Avec cette activité-là, c'est comme une intuition : " il va falloir que j'aïlle là ". » Ainsi, en voyant un élève hésiter devant la tâche, Caroline s'était assurée d'aller l'accompagner dès le début de l'activité pour éviter que son comportement devienne problématique : « Lui, s'il ne comprend pas là, il devient terrible. Il va se promener partout, il va aller agacer le monde, il va faire des commentaires à voix haute. Il devient vraiment très déplaisant. Plus il bouge, plus que c'est important, il faut toujours que tu aïlles voir pour qu'il comprenne. » Cette connaissance des élèves lui avait également permis de guider les groupes différemment : « eux, je savais que je pouvais aller plus loin. Ça fait que là, tu leur donnes des pistes. Mais il y en a que bon, je pense à l'équipe là-bas, même l'équipe là [...], ils auraient voulu partir là-dedans tout de suite, je ne les aurais pas laissés. » Ainsi, Caroline a adapté sa pratique tout au long de l'activité d'apprentissage en fonction des réactions des élèves devant la tâche et de leurs différents besoins.

1.3.2 Deuxième observation en classe

| <i>Divisions</i> | <i>Informations sur l'activité pédagogique observée</i> |
|--|--|
| <i>Participante</i> | Caroline |
| <i>Date de l'observation</i> | 4 mai 2011 |
| <i>Niveau</i> | Deuxième cycle du primaire, quatrième année |
| <i>Sujet</i> | Production écrite |
| <i>Modalité de travail</i> | Travail individuel |
| <i>Résumé du déroulement de l'activité</i> | 1- Rappel des différentes parties (introduction, développement, conclusion) du texte à produire et des stratégies à utiliser. 2- Travail individuel sur le texte. |
| <i>Activité(s) d'apprentissage réalisée(s)</i> | La même activité a été complétée par tous les élèves du groupe-classe |

La deuxième activité pédagogique observée dans la classe de Caroline avait pour but que les élèves structurent un texte d'opinion. La veille de l'observation en classe, l'enseignante avait constaté certaines difficultés chez ses élèves à organiser les différents éléments du texte à partir du plan qu'ils avaient à construire. En conséquence, elle avait eu à modifier la séquence et le rythme de l'activité pédagogique qui avait été planifiée :

Je me suis rendu compte que les enfants, quand ils ont fait le plan hier, il y en a beaucoup qui posaient des questions : « Oui, mais là, j'écris mon argument là, mais qu'est-ce que je vais écrire s'il faut que j'aie trois ou quatre phrases? » C'est pour ça qu'on a modélisé ce matin, vraiment un paragraphe, l'argument et j'explique le paragraphe. Ça, ce n'était pas prévu dans la séquence. Il a fallu ralentir.

Au début de la période, Caroline a effectué des rappels en grand groupe à propos du contenu et de la structure des différentes parties du texte (introduction, développement, conclusion)

en posant des questions aux élèves pour qu'ils partagent leurs connaissances et leurs incompréhensions à ce sujet. Caroline a ensuite identifié les différentes stratégies de modélisation des différents paragraphes avec eux. Puis, elle a modélisé un exemple de paragraphe au tableau à l'aide des propositions fournies par les élèves quant aux éléments que le paragraphe devrait contenir :

Aujourd'hui, dans le fond, c'était de revenir sur leur plan, de faire ressortir l'intro, la conclusion. C'était aussi de revenir sur ce qu'elle devait contenir la lettre, parce que c'est une lettre d'opinion, alors il y a le texte d'opinion, mais il y a aussi toutes les modalités, les éléments d'une lettre, de revenir là-dessus et les mots de relation. C'était surtout un rappel de choses qu'on avait modélisées.

Caroline avait fait cet ajustement imprévu dans sa planification parce qu'elle jugeait important que ses élèves réussissent à structurer leur texte, notamment puisque certaines épreuves ministérielles allaient cibler plusieurs des compétences requises pour y arriver : « Au ministère, à la fin de l'année, c'est souvent une lettre qu'on demande et ça arrive souvent que ce soit une lettre d'opinion [...]. Ils vont demander une organisation du texte, la suffisance des idées, et justement, s'ils emploient des marqueurs de relation en début des paragraphes. » D'ailleurs, Caroline avait planifié effectuer des rétroactions individuelles avec les élèves durant l'activité qui porterait principalement sur l'organisation de leur texte :

Cet après-midi, spécifiquement, c'était l'organisation, parce que c'était ça qui posait problème quand ils ont commencé à faire leur plan, qu'on revenait un petit peu là-dessus. Ma rétroaction aux élèves, c'était davantage là-dessus. Oui, il y avait des fautes, je revenais quelques fois, mais c'était vraiment là-dessus que j'allais faire mes premières rétroactions.

Ainsi, la plupart des interventions différenciées ont eu lieu durant l'exercice d'écriture. L'enseignante est passée d'un élève à l'autre pour leur donner un soutien personnalisé en fonction de leurs différents besoins et questionnements :

C'était dans le fond d'aller voir chaque élève. L'aide était individuelle selon les demandes [...]. Ce n'est pas la même aide qu'on va donner aux élèves, même si mon objectif dans les rétroactions c'était la structure, il y en a qui vont quand même poser des questions sur l'orthographe ou leur phrase va être complètement

illisible parce que la syntaxe elle n'est pas là. On va les pister un petit peu. Il y en a qui ont besoin d'être rassuré...

Caroline a fourni plusieurs exemples d'interventions différenciées mises en pratique de façon spontanée. Par exemple, elle avait dû pousser un de ses élèves à commencer sa rédaction du texte même s'il n'était pas parvenu à finir son plan : « Lui je lui ai dit de laisser faire son plan : " Tu arrêtes, tu te mets en écriture ", parce que lui, le plan, il n'était pas capable. C'est que quand tu vois qu'il est trop bloqué... ». Caroline a aussi permis à un élève avec des difficultés particulières d'aller travailler à l'ordinateur :

Il y a un petit garçon aussi, on n'est pas capable de comprendre ce qu'il écrit, il ne fait pas d'espace entre ses mots [...]. Ce n'est pas un élève qui a de la difficulté dans d'autres sphères, alors on pense que la motricité, c'est tellement difficile pour lui que ça lui demande trop que ces phrases. Là, c'est tout nouveau, on essaie à l'ordinateur avec lui.

De plus, pour une élève qui avait un plan d'intervention, Caroline a eu à raccourcir et modifier la tâche et à baisser ses exigences :

Il y a peut-être ma petite fille là, ce n'était pas le moment elle de travailler la structure. Il a fallu raccourcir, changer un peu la tâche pour elle, ça, ce n'était pas prévu. Elle, elle s'en va en classe de langage parce qu'elle a de gros troubles diagnostiqués. On a séparé les paragraphes comme ça, la conclusion ce n'était pas acquis, mais tu sais, c'était l'objectif de classe, mais elle, ce n'était pas nécessairement son objectif. D'être capable de donner son opinion et d'écrire un texte qu'on est capable de lire, c'était déjà pour elle l'objectif.

Selon l'enseignante, les pratiques différenciées mises en place durant la leçon observée lui ont permis de mieux connaître le niveau d'acquis de ses élèves et de cibler les apprentissages qui devaient être reconsolidés, mais aussi de guider les élèves dans leur tâche pour qu'ils puissent se réajuster au fur et à mesure : « Ça permet de comprendre où l'élève est rendu. C'est au niveau de l'analyse de l'erreur qu'on peut voir ce qu'il ne comprend pas [...]. C'est ça qui est bien de donner une rétroaction individuelle tout de suite, c'est qu'ils ont la chance de se reprendre immédiatement. »

1.3.3 Troisième observation en classe

| <i>Divisions</i> | <i>Informations sur l'activité pédagogique observée</i> |
|--|---|
| <i>Participante</i> | Caroline |
| <i>Date de l'observation</i> | 16 mai 2011 |
| <i>Niveau</i> | Deuxième cycle du primaire, quatrième année |
| <i>Sujet</i> | Résolution de problème en mathématiques |
| <i>Modalité de travail</i> | Travail d'équipe de deux élèves |
| <i>Résumé du déroulement de l'activité</i> | 1- Rappel des consignes pour l'activité. 2- Préparation de lecture (lecture de situations problèmes par les élèves, identification des bris de compréhension et explication du sens de certains mots par l'enseignante). 3- Travail sur la résolution de problèmes en équipe. |
| <i>Activité(s) d'apprentissage réalisée(s)</i> | La même activité a été complétée par tous les élèves du groupe-classe |

Pour la troisième observation en classe, Caroline avait planifié une activité de résolution de problèmes en mathématiques visant à reconsolider l'apprentissage d'une démarche de résolution de problème composée de six différentes étapes développées à cet effet : « Au départ, c'était de revoir avec eux [...]. On a ressorti les étapes, on les a vues ensemble. Ces six étapes-là, ça, c'est les étapes qu'on utilise depuis le début de l'année. C'est nos stratégies pour les situations problèmes. » Son choix de faire une activité portant spécifiquement sur ces stratégies avait découlé de sa correction d'une situation problème effectuée par ses élèves durant la semaine précédente :

Là aussi, c'est qu'on a fait une grosse situation problème [...], j'ai tout corrigé en fin de semaine et j'ai ressorti où ça accrochait pour chacune des étapes, j'ai dit où est-ce qu'il y avait des difficultés. Bon, il y en a qui n'avait pas trouvé les

bonnes données. Il y en a qui n'avait pas planifié ce qu'ils allaient faire. J'ai redit où j'ai vu les difficultés. Ensuite, bon, là, on avait des petits problèmes. J'ai dit on va les refaire et on va vraiment s'attarder à utiliser ces stratégies-là dans les petits problèmes et essayer de comprendre qu'est-ce qu'ils veulent.

Par le biais de l'identification d'erreurs en lien avec l'application de la démarche, elle avait décidé retravailler toutes les stratégies de la démarche avec ses élèves à partir de problèmes plus courts.

L'activité a débuté par une préparation pour l'exercice en grand groupe visant à réviser les consignes des différents exercices et les stratégies à utiliser pour les compléter. Puis, les élèves ont dû lire chaque situation problème et noter leurs bris de compréhension : « On a fait *Comprendre le problème*, ça, on l'a fait tout le monde ensemble. Il fallait qu'ils lisent les trois problèmes et qu'ils notent les bris de compréhension, et là, il y en avait. Ça fait qu'on les a réglés. » Après la lecture de chaque situation problème, l'enseignante a réglé les bris de compréhension en expliquant le sens de certains mots qui avaient posé problème à certains élèves. Caroline a souligné, durant l'entretien post-observation, qu'elle était surprise que ces mots causent des bris de compréhension, ce qui confirmait l'importance de toujours effectuer une préparation de lecture, spécialement parce que la majorité des élèves de son groupe étaient allophones :

Eux, étant donné que c'est un milieu quand même allophone, cette étape-là est très importante. Il y a des mots là, moi « pris », je ne pensais pas que ça allait accrocher, c'est le verbe prendre, « dépense », ce n'est plus supposé de causer problème, sauf qu'ils n'auraient pas été capables de le faire s'ils n'avaient pas compris c'est quoi parce que c'est un mot qui est important dans le problème.

Quant au choix de modalité de travail (le travail en dyade), Caroline l'avait fait en se basant sur la pertinence que les élèves s'entraident durant cette activité : « s'il y en a un qui bloque, l'autre peut venir récupérer et venir l'aider [...]. Ils s'aident entre eux, ils s'entraident et même, ils s'enseignent entre eux. » Différentes « équipes coopératives » avaient préalablement été établies par l'enseignante en fonction des affinités sociales des élèves et de leurs différents niveaux d'acquis. Caroline avait décidé de faire travailler les

élèves dans leur équipe coopérative parce que c'était, selon elle, plus efficace, les élèves étant déjà habitués à travailler avec leur coéquipier :

Ce sont des équipes coopératives, ça fait que ce sont des groupes qui ont été choisis par habiletés sociales surtout et c'est des gens qui sont habitués de travailler ensemble [...]. Mais je change souvent de disposition. Celle-là, c'est quand je veux être sûre que tout le monde participe, parce que des fois, quand ils sont en équipe de quatre ou cinq, il peut y en avoir qui sont en vacances.

Selon Caroline, cette modalité de travail augmentait les chances que les élèves comblent eux-mêmes les faiblesses de l'autre avec leurs forces respectives et qu'elle ne soit pas leur seule ressource lorsque l'un était en difficulté : « tu le sais qu'ils ne sont pas là à t'attendre ou vraiment en panne, en train de paniquer. C'est ça, un des avantages du travail d'équipe. ». Ce travail d'équipe permettait donc d'éviter certains blocages : « c'est que l'autre explique aussi la façon de faire. Des fois, c'est que tu te rends compte qu'ils comprennent mieux les erreurs que nous, parce que dans le fond, ils viennent de passer par le même processus. » Caroline avait néanmoins dû faire plusieurs interventions visant à ce que les élèves discutent entre eux de leurs façons de faire : « Souvent, ils travaillent en équipe, mais c'est du parallèle. Il faut essayer justement qu'ils discutent entre eux de comment ils ont fait. Et ça, il faut quand même revenir tout le temps là-dedans. »

Pendant l'activité, l'enseignante a circulé entre les groupes pour fournir un soutien individuel à certains élèves au besoin. Par exemple, Caroline s'est attardée à encadrer un élève qui avait de grandes difficultés en mathématiques en plus d'avoir des problèmes affectifs et comportementaux : « c'est du renforcement positif, l'inciter à passer à autre chose s'il ne comprend pas. Mais il a vraiment besoin d'encadrement parce que, s'il ne comprend pas, il se désorganise. Il a quand même un problème de comportement. C'est qu'il va désorganiser d'autres équipes et là, il va aller perdre son temps dans la classe, il va déranger. » Par la suite, elle a révisé le calcul d'une élève en le lisant avec elle pour lui faire remarquer les lacunes : « [Les mots] " de plus ", elle, elle voyait " fois plus ". Elle le disait même en le lisant et le mot n'était pas dedans là. Je lui ai fait relire plusieurs fois pour qu'elle se rende compte que non, ce n'est pas ce mot-là. » Elle lui a donc fait prendre conscience de ce problème pour qu'elle puisse compléter l'exercice. Puis, elle a accompagné

certaines équipes qui n'exécutaient pas la stratégie visant à souligner les mots clés adéquatement :

Il y en a qui ne sont pas capable de discerner qu'est-ce qui est bon, qu'est-ce qui ne l'est pas. J'en ai aussi qui soulignent juste pour dire qu'ils soulignent, pour montrer qu'ils ont souligné là. Les premières interventions ont été là-dessus pour différentes équipes, pour qui c'était de trouver les données les plus importantes et d'autres, justement pour réajuster, de dire « bien là, tu es en train de tout souligner, pourquoi tu soulignes tout? »

Selon Caroline, ce genre de rétroactions immédiates, provenant d'elle ou des coéquipiers des élèves dans le cadre de leur travail d'équipe, allait leur permettre de se réajuster rapidement, ce qui allait favoriser un meilleur transfert des stratégies lors de leur prochaine résolution de problème : « Bien c'est que, moi je crois beaucoup que d'avoir une rétroaction immédiate, ça j'y crois énormément, parce qu'ils peuvent se réajuster tout de suite, donc ils risquent de le transférer vraiment mieux la prochaine fois. »

À la fin de l'activité, l'enseignante a fourni une page d'exercice additionnelle aux élèves qui ont fini plus rapidement. Caroline a expliqué que certains de ses élèves étaient très rapides tandis que d'autres étaient en difficulté d'apprentissage :

J'ai des équipes qui vont quand même très vite. J'ai des élèves qui sont très forts et j'ai des élèves qui ont des codes dix, qui sont très, très en difficultés. Ça fait que je joue tout le temps avec les deux [...]. C'est pour ça que j'avais trouvé un travail pour eux autres, les occuper en attendant.

Elle devait donc s'ajuster aux deux différents rythmes d'apprentissage en occupant les élèves qui avaient accompli la tâche avant les autres.

2. DEUXIÈME ÉTUDE DE CAS : MICHÈLE

2.1 Profil général de l'enseignante

Michèle, une enseignante au primaire dans une école privée située en milieu favorisé de Montréal¹⁵, entamait, au moment de notre recherche, sa 23^e année d'enseignement à cette école. Sa classe de cinquième année comprenait 30 élèves. Étant d'origine française, cette dernière avait reçu sa formation initiale en France et y avait travaillé deux ans. Somme toute, elle avait 25 années d'expérience en enseignement en milieu multiethnique. Ses connaissances de la différenciation pédagogique provenaient principalement de sa consultation d'ouvrages produits par des auteurs en différenciation pédagogique ainsi que de journées de formations offertes par sa commission scolaire au fil des ans.

2.2 Données provenant de l'entrevue préliminaire

2.2.1 Le sens du terme différenciation pédagogique

Pour sa part, Michèle s'était construit une représentation de la différenciation pédagogique à partir de son expérience ainsi qu'en mettant en perspective celle qui avait été préconisée dans son école par le passé :

Pédagogie différenciée, ça peut être également un travail avec des groupes, sous forme d'ateliers [...]. Jeu d'étiquettes, recherche d'albums ou rechercher des lettres, ou on va fabriquer des mots, ou une recette avec du matériel que l'on a et organiser, éplucher, construire avec de la pâte à modeler, etc. et ainsi de suite. Ça, d'une certaine manière, une pédagogie différenciée bien intéressante, en faisant attention aux effectifs que l'on a. Effectif 30, bien c'est courageux.

Selon cette dernière, cette façon de faire comportait plusieurs points positifs, mais aussi des limites, dont celle de mener à terme ce type d'activité pédagogique avec un effectif élevé. Cette contrainte, entre autres, avait fait en sorte que son usage de la différenciation pédagogique s'était limité à adapter son enseignement aux différents acquis et rythmes des élèves de son groupe-classe :

¹⁵ Les indices de défavorisation (SFR et IMSE) ne sont pas disponibles pour cette école privée.

Moi j'aime beaucoup travailler sur l'homogénéité, c'est-à-dire que mon groupe-classe, ma classe c'est un train. Je suis la locomotive et puis j'ai mes wagons. Alors il y a les wagons de tête, les wagons de queue et il y a les wagons du centre. En règle générale, j'essaie toujours de rester avec les wagons du centre. Ceux qui sont trop en tête, donc qui ne me dépassent pas, mais qui aimeraient bien. Dans ces cas-là, on va dire, je leur donne des compléments pour éviter qu'ils s'ennuient. [...]. Par contre, les enfants de queue, on essaie de les tirer au maximum afin qu'ils rejoignent le groupe.

Ainsi, Michèle visait à faire progresser tout le groupe-classe de façon homogène. Pour y arriver, elle intervenait de façon différenciée auprès de certains élèves lorsque ceux-ci s'éloignaient du rythme d'apprentissage du groupe-classe :

On a justement des temps de soutien dans notre semaine. On en fait toute la semaine, mais je dirais qu'on a deux temps propices [...]. Donc des enfants comme ça, on va dire qui traînent de la patte, à qui il manque beaucoup de notions en début d'année. On va leur demander de venir [...]. L'enfant dans ces cas-là, on interagit directement avec lui. Il peut poser des questions, ou au contraire, nous suscitons, par rapport à sa difficulté, l'aide dont il a besoin.

Les pratiques de différenciation qu'elle employait consistaient donc principalement à offrir du soutien personnalisé à ses élèves en fonction de leurs besoins afin qu'ils se rapprochent du niveau d'acquis des autres élèves du groupe.

2.2.2 L'importance de l'utilisation de pratiques de différenciation

Michèle a souligné deux principaux bénéfices de son usage de la différenciation pédagogique. D'une part, son usage de pratiques de différenciation lui permettait de respecter les différents rythmes d'apprentissage de ses élèves. Par exemple, en mathématiques, elle proposait des exercices de différents niveaux de difficulté pour que tous les élèves puissent vivre des succès :

La difficulté, je la donne pour quand même offrir un *challenge* pour les plus forts, mais pour ramener les plus faibles à un niveau qui ne fasse pas qu'il soit toujours en état d'échec [...]. Je dirais que l'amorce du travail qui va être mis en place sera peut-être mise avec un problème plus facile, afin de permettre à certains de dire « je l'ai fait, je vais les avoir juste ». Par contre, s'il y en a qui sont trop faciles pour eux, à d'autres je vais leur dire de démarrer par ceux-là.

D'autre part, certaines pratiques de différenciation mises en place permettaient à ses élèves avec des difficultés particulières d'avoir accès au support nécessaire pour favoriser leur progression scolaire, mais aussi pour augmenter leur estime personnelle. Pour ces élèves, Michèle s'assurait de fournir trois différents types de supports, notamment en leur offrant un temps de soutien personnel, en sollicitant l'aide des parents et en les faisant travailler en équipe :

En partant, il a de l'aide individualisée au sein de la classe par rapport au temps de soutien. [...] il y a du un pour un, les parents décidant d'une aide également [...]. Et puis il y a l'aide également au sein du groupe. En travaillant en groupe, petit groupe, ça peut être à deux, des enfants vont poser des questions que celui qui a des difficultés n'osera pas poser, ou ne posera pas du tout, parce qu'il ne l'aura pas vu, et du coup, l'aide va se faire par le biais d'un autre enfant.

Ainsi, elle tentait d'intégrer ces élèves en les faisant travailler au sein du groupe au même titre que les autres élèves sans trop les cibler, sauf en cas de grandes difficultés où elle disait intervenir auprès de leurs parents :

Moi, j'essaie de ne pas systématiquement faire une ségrégation. On a vu qu'il y a des enfants dysorthographiques, surtout maintenant avec la modernisation, ils se font corriger. Toutes les idées sont là et le cheminement peut se faire pareil [...]. Dans ces cas-là, il faut donner une chance à tous. Après, quand il y a un gros problème, là on le pointe, mais on ne le pointe pas par rapport à la classe. On rencontre les parents, un travail doit être fait, une réorientation, une réorganisation scolaire.

Les interventions que Michèle faisait auprès des parents lui permettaient de trouver, avec leur aide, des solutions autres que de donner du soutien supplémentaire elle-même aux élèves pour remédier à leurs difficultés et augmenter leur confiance à l'école :

[Il y a] des parents [qui] décident d'aller chercher une aide complémentaire, extérieure. Ce que l'enseignant apporte à l'enfant, à force de dire, redire. L'enfant, ça n'avance pas plus vite, mais par contre une tierce personne abordera la difficulté d'une manière différente. Ça peut être un soutien scolaire d'une autre collègue ou éventuellement d'un étudiant ou à l'aide d'un intervenant, et dans ces cas-là, l'enfant va peut-être s'ouvrir davantage, ce qu'il ne fera pas dans la classe avec son « prof » titulaire.

Ainsi, elle disait faire appel aux parents parce qu'à son avis plusieurs bénéficiaires découlaient du fait que certains s'organisent pour obtenir une aide supplémentaire pour leur enfant, dont ceux d'augmenter les chances qu'ils acquièrent certaines notions, qu'ils participent et qu'ils s'intègrent mieux en classe : « Les bénéficiaires, justement, c'est d'aider l'enfant à sortir de sa coquille un peu. On a beau leur dire de s'exprimer, mais certains enfants n'ont pas la facilité de sortir [...]. Alors, ça permet justement à l'enfant de pouvoir s'ouvrir. »

Toutefois, si l'enseignante considérait important que les enfants de famille privilégiée par leurs moyens bénéficient ainsi d'un accompagnement provenant d'une seconde personne pour faire le suivi de leurs apprentissages scolaires, cette aide extérieure n'avait, selon elle, pas le même effet sur la motivation scolaire des enfants que lorsque les parents s'impliquaient directement :

Ça peut être un tutorat même extérieur. Ça peut être une orthopédagogue, ça peut être une aide au travail comme on voit certaines fois dans des communes... Donc, ça règle un peu le problème, mais n'empêche que, encore une fois, certains parents prennent quelqu'un et s'en lavent les mains, ne s'impliquent pas directement. S'ils le faisaient, ça aurait un meilleur effet sur les valeurs scolaires de l'enfant.

En effet, l'enseignante considérait que le support qu'elle offrait à ses élèves devait être complété par l'implication des parents dans la scolarité de leur enfant : « J'apporte les connaissances, mais c'est aux parents également de continuer à poursuivre [...]. Ils n'enseignent pas obligatoirement, mais ils doivent poursuivre l'enseignement. Les deux groupes, on doit être là pour le bien de l'enfant. » Sans cet engagement régulier des parents, l'enseignante voyait un danger que leur enfant ne puisse pas acquérir tous les acquis nécessaires pour cheminer adéquatement dans sa scolarité :

Ils veulent tout faire en même temps, payer des cours et tout. On peut consolider des acquis, mais du temps perdu et de notions de base non apprises, non connues, on ne peut pas. Si, à un moment donné, ils ne s'arrêtent pas pour dire « je renforce pour de vrai », c'est comme une maison ça : si la fondation n'est pas bonne...

Alors, si l'enseignante considérait ses pratiques de différenciation dirigées vers ses élèves comme importantes pour les faire progresser, elle voyait également l'importance d'intervenir auprès de leurs parents pour que ceux-ci s'impliquent et qu'ils poursuivent l'enseignement initié en classe.

2.2.3 Les facteurs de différenciation pris en compte

Les principaux facteurs pris en compte par Michèle étaient le rythme d'apprentissage des élèves, les difficultés particulières de certains élèves et leur niveau d'acquis scolaires. Nous présenterons dans la section qui suit quelques façons dont elle disait en tenir compte durant les différentes parties de sa pratique professionnelle.

Michèle adaptait sa planification au rythme d'apprentissage de ses élèves, tout en s'assurant que toutes les notions du programme puissent être intégrées par ses élèves :

Je sais que dans mon programme annuel, je dois aller de là et arriver là. Est-ce que j'y arrive plus vite ou plus tôt? Je n'en sais rien, mais toujours est-il qu'il y a des étapes comme ça, fin du premier trimestre, décembre : « tiens, tu en es où? », « Ha bien, d'habitude, j'avais déjà amorcé la multiplication, là je ne l'ai pas fait. Ce n'est pas grave, la soustraction, ça été plus long. » C'est un peu comme ça. À la fin de l'année, les trois opérations doivent être acquises. C'est ça le principal.

Lorsqu'elle se rendait compte que ses élèves n'avaient pas maîtrisé une notion particulière, elle modifiait sa planification :

Si à un moment donné, je démarre la grammaire, une notion nouvelle. Parfait, ça marche bien, j'envoie un exercice, pas de chance. Ils se plantent. Ce n'est pas qu'ils se plantent, c'est moi qui suis peut-être allée trop haut. Je vérifie bien, je regarde bien [...]. Dans ces cas-là, je continue, je reprends, je recommence ou, au contraire, ça n'a pas été, j'oublie ça, je passe ma semaine, ils n'ont vraiment pas compris, je n'ai pas su le faire passer et on recommencera à neuf lundi prochain d'une autre manière. Donc je fais de l'adaptation.

Cette dernière reprenait son enseignement en planifiant une nouvelle approche au besoin afin que ses élèves puissent acquérir le nouvel apprentissage.

En continuité avec sa planification, Michèle a mentionné qu'elle tenait compte, avant tout, du rythme et des acquis scolaires de ses élèves durant le pilotage.

Donc il faut toujours revenir sur le fait que j'ai un groupe-classe avec toujours un noyau central [...]. Il y a des bons, entre guillemets, qui sont en tête. Il y a des moins bons qui traînent, mais il faut qu'on freine les « trop bons » et qu'on tire les plus faibles. De là on arrive à avoir quand même cette homogénéité. Il n'empêche qu'ils ne sont pas tous au même niveau et qu'il faut aider suffisamment, donner assez.

Pour cette raison, elle fournissait un soutien personnalisé aux élèves n'ayant pas maîtrisé les pré-requis nécessaires pour effectuer un apprentissage en particulier, le tout afin qu'ils puissent rattraper le niveau du groupe : « Il faut qu'ils aient les notions à la base. Il faut éventuellement qu'ils aient des ingrédients pour que la recette fonctionne. Si on ne leur donne pas, si on n'a pas les apprentissages préalables avant, il n'y a rien qui peut être fait. » À cet effet, certaines discussions qu'elle avait eues avec les parents de ses élèves s'étaient avérées utiles pour mieux tenir compte des différents niveaux d'acquis scolaires de ses élèves. En effet, Michèle disait communiquer avec les parents certaines fois pour obtenir des informations sur les élèves au regard du déroulement de leur trajectoire scolaire. De cette façon, l'enseignante avait pu prendre connaissance des antécédents scolaires d'un élève, qui avait surtout suivi des cours sous forme de tutorat privé par le passé :

J'ai un enfant qui n'avait jamais été scolarisé en tant que tel. Il avait été uniquement scolarisé par le biais de ce qu'on appelle, nous, des cours par correspondance. Donc cet enfant travaillait avec une tutrice. Il a appris à lire et à écrire avec cette personne par le biais de cours par correspondance. Donc lui, d'un seul coup, il arrive du un pour un avec une tutrice et il est mis dans une classe de trente.

Michèle avait donc ajusté son approche avec l'élève et à son immersion soudaine dans une classe de trente élèves pour tenter de le faire progresser et de lui faire prendre davantage confiance :

Il faut toujours que j'aie le chercher [...]. Même parfois lorsque je l'interroge, il faut qu'il y ait eu des exemples. Il faut qu'il y ait une ambiance qui se fasse autour de lui et quand je pense qu'il a peut-être compris ce qui était demandé, là

je vais pouvoir. Mais là il va y avoir du bégaiement, de l'hésitation, il commence et je sens qu'il n'est pas sûr alors il commence à rougir, donc, je fais un peu comme l'ignorer et je passe à un autre.

Ainsi, cette connaissance de sa trajectoire scolaire lui permettait de mieux intervenir avec lui.

En ce qui a trait évaluations formatives, Michèle les ajustait également en fonction du niveau académique de ses élèves : « La difficulté, je la donne, pour quand même offrir un *challenge* pour mes plus forts, mais pour ramener les plus faibles à un niveau qui ne fasse pas qu'il soit toujours en état d'échec. » Ainsi, cette dernière tentait de trouver un niveau difficulté adéquat pour tous les élèves, c'est-à-dire, qui comportait des défis pour les élèves qui avaient de la facilité avec les notions évaluées, mais qui ne mettait pas automatiquement les autres élèves en situation d'échec.

2.2.4 Les pratiques de différenciation utilisées

Durant la conception et la planification d'activités pédagogiques, Michèle prônait des exercices adaptés aux différents niveaux académiques de ses élèves et des périodes de récupération pour les élèves qui ne parvenaient pas à suivre le rythme d'apprentissage du groupe-classe. De plus, Michèle sollicitait l'implication des parents pour favoriser leur implication dans la scolarité de leur enfant, spécialement lorsque ce dernier était en difficulté. Par ailleurs, cette dernière adaptait régulièrement son enseignement spontanément en fonction des divers besoins de ses élèves et du déroulement des activités d'apprentissage. Finalement, durant l'évaluation formative, cette dernière avait changé son système de notation pour éviter de faire échouer ses élèves.

Michèle concevait et planifiait fréquemment des tâches visant à appliquer des notions déjà apprises. Ce faisant, cette dernière proposait des exercices adaptés au rythme et au niveau d'habileté de ses élèves :

L'objectif c'est une notion à leur faire passer, qu'ils comprennent, qu'ils utilisent. De là, il y a un exercice d'application. Cet exercice d'application va être le même pour tous, sauf que ceux qui vont être plus rapides, il va falloir leur

trouver un exercice un petit peu plus difficile sur lequel ils vont s'imprégner et se faire un *challenge*. Ceux qui ont des difficultés vont être amenés à lire, déchiffrer, décoder afin de comprendre. Eux, ce n'est pas de leur donner quelque chose de plus simple, mais c'est de faire en sorte que lorsque l'on donne l'explication, l'explication soit un peu plus détaillée pour qu'ils comprennent et qu'ils puissent démarrer.

Ainsi, sans la modifier, cette dernière concevait ou planifiait la tâche afin que ses élèves les plus rapides puissent travailler à leur rythme, tout en offrant du soutien aux élèves en difficulté pour qu'ils puissent la compléter. De plus, Michèle planifiait certaines activités de récupération pour les élèves n'étant pas parvenus à maîtriser certains apprentissages : « Demain après-midi, je vais en prendre un petit groupe qui va faire que je pourrai travailler de telle manière à ce que je reprenne pour ces dix-là un petit truc en symétrie qu'il y en a qui ne l'ont pas. Donc on va le travailler ensemble, les uns vont soutenir les autres. » Selon cette dernière, ce genre d'interventions était fait afin que ces élèves parviennent à maîtriser les mêmes acquis que les autres élèves du groupe : « Si je veux être sûre de les ramener et qu'ils rejoignent le groupe, il faut obligatoirement qu'à un moment donné j'aille les rechercher. »

Dans cet ordre d'idées, Michèle tentait d'inclure les parents de certains de ses élèves en difficulté dans son processus de remise à niveau de leurs acquis scolaires. En effet, si cette dernière considérait l'implication scolaire des parents de ses élèves comme essentielle afin que ceux-ci réussissent à l'école, cette dernière communiquait plus fréquemment avec les parents d'élèves en difficultés pour les informer de la progression scolaire de leur enfant, les conseiller et leur donner des outils et des orientations pour optimiser leur soutien auprès de leur enfant :

Parce qu'il y en a certains qui ne savent pas comment procéder. Ils n'ont pas eu le mode d'emploi et ils n'arrivent pas à respecter le travail du soir. On est obligé d'expliquer que l'enfant, quand il quitte l'école, on va dire il finit à trois heures, le parent le récupère, lui laisser un petit temps, on va dire de récréation [...], de là, il s'installe avec l'enfant [...]. Donc on leur fait un cours : « déjà, ne pas être avec la « télé » allumée et le petit frère qui crie, qui réclame, et le grand frère qui demande autre chose... Et laissez le téléphone, le cellulaire, tout ça, on oublie si on doit l'aider, être à côté de lui, ce n'est rien. On consacre le temps. »

Michèle intervenait aussi auprès des mères allophones de certains élèves, spécialement lorsque le père était peu présent parce qu'il habitait dans un autre pays ou travaillait ailleurs et dont la mère. Ce faisant, elle leur conseillait d'apprendre le français en même temps que leur enfant pour être en mesure de mieux l'accompagner dans sa scolarité au lieu de compenser avec des cours privés :

Et aussi, les pères inexistant, mais inexistant de loin, parce qu'ils habitent loin, pas parce qu'ils ne sont plus dans le décor. Parce qu'ils travaillent ailleurs et que du coup, la mère se débrouille. Il n'y a pas longtemps j'en ai rencontré une, elle me dit « moi je ne parle pas trop bien le français, donc c'est à l'école qu'il apprend le français », « bien oui, mais il faut que vous vous y mettiez vous aussi » [...]. J'ai un petit garçon là en tutorat, d'origine libanaise, la maman dit qu'elle ne parle pas bien le français. Donc à la maison, du coup, lui ne parle pas français, elle lui parle arabe [...]. Comment veux-tu que ça avance? [Elle] m'a demandé si j'acceptais de le prendre [en tutorat] pour l'aider un peu, comme on dit, déplacer le mal de place. Des fois on n'arrive plus à faire passer quelque chose. Mais la mère, comme elle ne maîtrise pas le français, elle ne peut pas l'aider.

Par ailleurs, pour Michèle, les parents des élèves qui n'accompagnaient pas eux-mêmes leur enfant dans sa scolarité l'empêchaient jusqu'à un certain point de progresser aussi bien qu'il le pourrait. C'était le cas notamment pour un élève qui ne bénéficiait pas de soutien de ses parents à la maison :

À l'école, on fait un travail qui est déjà très lourd, avec un programme à suivre, etc. Le soir, ils ont un petit peu de devoirs, un petit peu de leçons, mais si ce n'est pas fait... Le passé composé, si on ne l'apprend pas, on ne le sait pas [...]. Au fur et à mesure, ça vient, mais lui, non, parce qu'à la maison, on ne le fait pas travailler.

Dans cette même optique, Michèle avait sollicité l'aide des parents d'un élève en difficulté pour mettre à niveau les acquis de leur enfant qui avait connu beaucoup de difficultés au cours de sa trajectoire scolaire et qui allait affronter une épreuve de plus en déménageant à New York durant l'année suivante. Toutefois, cette dernière a rapporté que malgré ses efforts visant à offrir les meilleurs outils à l'élève pour qu'il puisse rattraper les autres, elle avait constaté qu'il y avait très peu de suivi fait à la maison. Pour cette raison, elle avait

décidé d'abdiquer, ce qui, selon elle, désavantageait l'élève parce que le manque d'engagement des parents l'empêchait de progresser :

C'est un enfant qui va partir, de toute façon à New York. Les parents, dans un sens, n'en ont rien à faire. [Ils] ne l'ont pas assez aidé. Il n'a pas été assez soutenu, il a une aide scolaire, mais bon ça n'avance pas. Et l'année prochaine, il part à New York [...]. C'est l'enfant pour lequel la mère m'a dit « ça va être une année sabbatique », donc comme ils le prennent comme ça, à la légère, même si je lui donne plus, ce n'est pas épaulé à côté [...]. Qu'est-ce que je fais là-dedans? Je me bats avec les moulins? S'il n'y a pas une aide avec un suivi, je m'adapte [...]. C'est dommage pour lui. J'espère que je lui aurai donné des choses.

Pour Michèle, il était donc primordial que les parents assurent une certaine continuité des apprentissages à la maison et qu'il travaille avec elle et leur enfant pour le faire favoriser sa réussite scolaire :

On travaille ensemble. À la fin de l'année, l'objectif c'est qu'ils passent et qu'ils aient tous les acquis, qu'ils aient les meilleurs outils pour pouvoir poursuivre et aller le plus loin possible. Mais, quand il n'y a pas la continuité à la maison, ça devient plus difficile, parce qu'on ne peut pas tout rattraper.

Par ailleurs, en plus d'aller solliciter le soutien des parents des élèves en difficulté, l'adaptation que Michèle faisait auprès de ses élèves en difficulté était parfois décidée spontanément en classe en fonction de la réaction de certains élèves à une tâche en particulier : « Ça peut aussi être fait comme ça, je peux ramener carrément les enfants ayant une difficulté ensemble, les amener ensemble en leur disant : " travaillez là-dessus ", quitte à être plus près d'eux et les autres, les laisser travailler. » À l'inverse, certains ajustements imprévus étaient également effectués selon le rythme d'apprentissage des élèves :

Des fois je vais avoir prévu trois, quatre exercices d'entraînement et puis tout compte fait, au premier déjà, ils ont bien tout compris, pourquoi je vais faire trois et quatre? [...]. Dans ces cas-là, on peut prolonger l'enseignement en me disant : « je peux aller plus fort, je ne pensais pas qu'ils allaient être si bons. » C'est que ça leur suffit, pas besoin d'aller au-delà.

Dans cette veine, Michèle utilisait également des pratiques de différenciation employées intuitivement, sous l'impulsion du moment. Ainsi, elle se servait parfois des connaissances

de certains de ses élèves de leur pays d'origine pour faire intégrer plus efficacement certains apprentissages à ses élèves : « Il y a des enfants qui nous arrivent donc de Samir Arabe Uni, où c'est du désert de sable. En géographie on travaille sur les continents, on travaille sur le climat, donc du coup, c'est très ouvert et on voyage. Donc c'est là-dessus, on va dire, que l'intégration se fait. » De surcroît, Michèle adaptait spontanément son enseignement, voire l'activité entière, en fonction du comportement ou de certaines difficultés d'attention : « Il y a des fois où c'est complètement supprimé. Je ne sais pas, une tempête de neige qui court, pourquoi aller faire un truc où ils devront être très concentrés? Bien tient, j'amène autre chose qui va être peut-être plus ludique. » Durant les activités pédagogiques, cette dernière allait aussi quelques fois repositionner certains élèves pour focaliser leur attention sur la tâche qu'ils avaient entreprise :

Je dirais qu'il y a une chose qui est très importante pour moi, c'est l'attention. Être attentif au départ. Concentration, être bien installé, moi des enfants qui sont couchés, tordus, à bailler, etc., pour moi, ce n'est pas un bon public [...]. Pour moi, si on n'est pas opérationnel physiquement, on ne l'est pas dans sa tête. Tout ça, ça a son importance. Dans ces cas-là, je navigue dans la classe et ça va être : « mets tes mains sur la table, tiens-toi droit, rapproche ta chaise », recadrer. Cette gestion, encore une fois, de leur organisme, il faut leur apprendre. C'est encore une fois, du différencié. Parce qu'il y a des enfants impeccables, il n'y a rien à dire, il y en a d'autres...

Enfin, Michèle différenciait ses pratiques d'évaluation formative de sorte que ces élèves se sentent valorisés. Par exemple, elle avait modifié sa notation en dictée afin qu'aucun élève n'obtienne zéro :

J'ai réadapté ma notation en dictée. Un moment donné, je faisais dix fautes ça faisait zéro. Il y a des enfants qui seraient toujours à zéro en ce moment. Alors que si je fais une dictée et que je compte sur le nombre de mots, vingt mots, trente mots, quarante mots, peu importe, dans une dictée, rares sont les enfants qui vont avoir tous les mots de faux. Donc sur vingt mots par exemple, il y a un enfant qui aura toujours, on va dire, un dix mots de juste. Ça fait déjà un dix sur vingt.

Toutefois, pour éviter de trop baisser ses exigences pour certains élèves et de trop les élever pour d'autres, Michèle a mentionné qu'il serait pertinent qu'elle fasse corriger certains travaux par ses collègues :

Certaines fois, ce serait bon qu'on ait des travaux communs entre collègues, d'échanger. Quand je dis d'échanger, c'est d'échanger également les copies, de ne pas corriger nos classes, parce que moi je vais voir que tel ou tel élève, ça marche toujours bien, alors qu'en fait, il y a toujours des petits trucs. Moi j'ai l'habitude, alors que si mes copies je les donnais à quelqu'un d'autre, là j'aurais une autre vision. Les exigences que j'ai pour mes élèves, à un moment donné, tombent pour certains ou deviennent plus dures.

Ainsi, si cette dernière tentait d'éviter de faire échouer ses élèves durant les évaluations formatives, elle était aussi préoccupée par le fait que ces évaluations ne deviennent moins représentatives des acquis de ses élèves à cause de sa propre subjectivité.

2.3 La démarche d'explicitation

2.3.1 Première observation en classe

| <i>Divisions</i> | <i>Informations sur l'activité pédagogique observée</i> |
|---------------------------------|--|
| <i>Participante</i> | Michèle |
| <i>Date de l'observation</i> | 31 mars 2011 |
| <i>Niveau</i> | Troisième cycle, cinquième année |
| <i>Sujet</i> | Résolution de problèmes en mathématiques dans le cadre d'un rallye mathématiques organisé pour le troisième cycle de l'école de Michèle. |
| <i>Modalité de travail</i> | Travail d'équipe de trois personnes et mise en commun collective des résultats. |
| <i>Résumé du déroulement de</i> | 1- Explication des consignes par l'enseignante. 2- Travail individuel sur les questions. |

| | |
|---|--|
| <i>L'activité</i> | 3- Mise en commun des résultats de chacun des élèves dans leur groupe respectif. 4- Mise en commun collective des dix groupes de la classe. |
| <i>Activité(s) d'apprentissage réalisée(s)</i> | La même activité a été complétée par tous les élèves du groupe-classe |

L'activité pédagogique qui a été observée s'inscrivait dans le cadre d'un concours de résolution de problèmes en mathématiques ayant lieu au sein des classes de troisième cycle de l'école de Michèle. La décision de Michèle de faire participer sa classe avait été prise en se concertant avec les autres enseignants du cycle :

Alors, en général, moi je dirais que quand notre collègue nous l'a proposé au sein du cycle [...], on s'est dit que c'était une opportunité. On aurait pu choisir de pratiquer seuls dans notre petit coin, dans notre petite classe, mais là en fin de compte, on s'est poussé les uns, les autres à un *challenge* aussi pour nous personnellement.

Pour Michèle, ce concours était d'abord une occasion pour elle et les autres enseignants participants de découvrir une nouvelle formule d'enseignement. Cependant, Michèle s'est aussi servie du concours pour réfléchir à une façon de bâtir une activité intéressante pour ses élèves :

Donc, c'est une découverte pour moi [...]. Je suis allée moi-même me remettre au point parce que je me disais : « Comment je dois les faire fonctionner pour qu'ils comprennent, pour qu'ils intègrent, puis pour que ce soit intéressant pour eux » parce qu'il fallait que ce soit intéressant pour eux. Et je pense que ce challenge ils l'ont eu.

De plus, les enseignants participant au concours étant libres de la façon des modalités de travail utilisées avec leur groupe-classe, Michèle a, pour sa part, fait le choix de trois modalités de travail distinctes durant l'activité observée : « Il y avait d'abord une séquence de recherche individuelle, une séquence de recherche et de mise en commun en groupe de trois et, à la suite de ça, une troisième partie, une mise en commun collective des dix

groupes de la classe. » Michèle avait décidé de varier les modalités de travail pour favoriser un apprentissage par pairs et le respect des élèves entre eux :

Bien déjà c'est d'apprendre à travailler ensemble, de permettre à chacun d'avancer [...]. Et puis, leur permettre de se respecter les uns, les autres : « il n'a pas réussi, mais ce n'est pas grave. On continue notre route, c'est mon ami, c'est ça la démarche ». Mais je dirais que c'est surtout de pouvoir apprendre grâce aux connaissances des autres.

Selon Michèle, cette façon de faire permettait aux élèves en difficulté, normalement moins impliqués dans les activités, de s'engager dans la tâche et de progresser :

Des enfants qui sont en difficulté, des enfants qui sont éteints, des enfants qu'il faut toujours aller chercher individuellement, par ce biais-là il y a une dynamique qui les attire. Ils ne sont pas dans leur coin à attendre, alors que ce sont toujours les mêmes qui lèvent leur doigt, toujours les mêmes qui interviennent [...]. Donc, cette activité m'a permis de voir certains enfants qui ont été stimulés, qui sont sortis de leur nuage...

Par ailleurs, dans le but de mettre en place une dynamique favorable aux apprentissages et à la participation de tous les élèves, Michèle avait laissé le choix libre aux élèves concernant leur équipe :

Alors au départ, il y avait un choix à faire en groupe : quelle sorte de groupe on pouvait faire [...]. Et c'est là qu'ils ont dit : « bien peut-être par trois, quatre et trois ou peut-être cinq ». Puis, tout compte fait, la décision a été démocratique et ils se sont arrêtés à trois. « Trois, comment? Est-ce ce qu'on fait trois que je choisis ou est-ce que c'est trois comme vous avez envie? » Ah, là les yeux pétillaient. Ils étaient contents, puis c'est vrai que c'était une manière, je dirais, intéressante parce que souvent quand deux enfants s'entendent bien, quand ils sont l'un à côté de l'autre, ils bavardent et ils dérangent. Donc, là c'est une opportunité qu'ils se rejoignent et qu'ils travaillent ensemble.

Michèle faisait également des interventions pour s'assurer que les élèves travaillaient ensemble et se concertaient pour mettre en commun leurs réponses :

Là, j'ai réorganisé la formule d'enseignement. Pourquoi? Bien, c'est parce que ce n'est plus comme un cours magistral avec trente petites têtes qui écoutent séparément. Là, il faut les connecter [...]. Donc, dans ces cas-là, à chaque fois je

dis : « n'oubliez pas qu'on ne travaille pas seuls ». Alors, ils l'ont fait d'autres fois, mais il faut toujours supporter, ramener.

Les interventions qu'elle a faites étaient toutefois peu nombreuses puisqu'elle s'est efforcée de se retirer durant le travail en équipe pour que les élèves puissent travailler de façon autonome :

Moi de mon côté, de temps en temps je m'excluais. J'ai été amené à prendre de l'air dans le couloir, parce que j'étais tentée d'être peut-être directive là où je ne devais pas l'être. Il fallait que je les laisse se débrouiller. Donc, pour être sûre que ça ne vienne me chercher par rapport à : « Non, ne fais pas ça! », trop catégorique, bien je préférais m'exclure.

Ainsi, le reste des interventions différenciées utilisées par Michèle étaient spontanées. Quelques-unes visaient à guider les élèves à travers la tâche : « Donc, différenciée pour ramener un enfant : " n'oubliez pas tel objectif, n'oubliez pas tel travail, regardez l'explication ". Donc, dans ces cas-là c'est peut-être plus de les ramener dans la réalité, les ramener à l'activité même ». D'autres interventions permettaient une meilleure gestion de classe, par exemple, en orientant l'argumentation entre les élèves lors de la mise en commun des résultats de chaque équipe en grand groupe, en permettant à un élève qui voulait changer de groupe de le faire et en réexpliquant une notion qui n'avait pas été acquise par un élève :

Il y en a un qui est revenu en disant : « L'autre fois quand on s'est entraîné on l'avait déjà vu ». C'était sûr les matchs, mais ce n'est pas sur les matchs à six. Je m'en suis rendu compte et qu'il n'avait toujours pas compris [...]. Donc, il a fallu que je lui remontre. L'autre fois, j'avais fait comme un petit tableau, en mettant des croix, mais au lieu de mettre des croix et des tableaux, il les a comptés lui-même, les associations pour voir.

2.3.2 Deuxième observation en classe

| <i>Divisions</i> | <i>Informations sur l'activité pédagogique observée</i> |
|------------------------------|---|
| <i>Participante</i> | Michèle |
| <i>Date de l'observation</i> | 9 mai 2011 |

| | |
|--|---|
| Niveau | Troisième cycle, cinquième année |
| Sujet | Français (construction de phrases) |
| Modalité de travail | Travail d'équipe de quatre élèves et retour en grand groupe |
| Résumé du déroulement de l'activité | <p>1- Rappel de la structure et des éléments composant la phrase (noms, verbes, adjectifs, compléments).</p> <p>2- Explication des consignes de l'exercice par l'enseignante.</p> <p>3- Travail individuel à la création de phrases.</p> <p>4- Mise en commun des phrases en équipe de quatre.</p> <p>5- Retour sur l'activité en grand groupe (un membre de trois équipes vient écrire une phrase au tableau).</p> |
| Activité(s) d'apprentissage réalisée(s) | La même activité a été complétée par tous les élèves du groupe-classe |

Michèle avait planifié de débiter l'activité en revoyant avec ses élèves quelques connaissances en lien avec la construction d'une phrase pour s'assurer que tous aient les outils pour compléter l'exercice :

C'était pour remettre les connaissances à jour pour tous les enfants. Parce que je sais qu'il y en a certains qui, d'emblée ça fonctionnait, d'autres qui avaient encore des difficultés. Il faut toujours les sécuriser étant donné que c'est la fin de l'année et que là, on en est presque au stade des révisions [...]. Il a fallu que je repositionne concernant, quand on nous dit un mot, oui, mais quel mot, il y a des noms, des adjectifs, de dire ce que c'est que le mot et qu'est-ce que c'est la fonction [...]. Donc c'est un rappel de la matière, de la grammaire.

En plus de ce rappel de connaissances, Michèle avait également planifié de faire travailler ses élèves de trois différentes façons (travail individuel, mise en commun de leurs phrases en équipe de quatre et mise en commun des phrases en grand groupe). La principale utilité du travail individuel était, selon Michèle, que tous réfléchissent à leurs phrases pour éviter que seulement quelques élèves travaillent à trouver des réponses pour tout le groupe :

J'ai préféré démarrer d'abord en demandant à chacun de trouver ses phrases, parce que sinon, dans l'équipe, surtout certaines équipes, il y en aurait toujours eu qu'un qui aurait travaillé. Ils auraient voulu leur phrase. Les plus forts auraient pris leur phrase. Alors que là, d'emblée, chacun trouve et fait ses phrases et donc, les propose.

Pour sa part, le travail en équipe visait à augmenter l'engagement des élèves dans la tâche et à pousser leur réflexion à l'aide du support des autres élèves de l'équipe :

C'est qu'il y en a certains qui ont besoin encore une fois, d'être soutenus, d'être valorisés, je dirais d'être épaulés et qu'en travaillant à quatre, ce n'est pas comme de se sentir tout seul devant sa feuille et d'avoir le syndrome de la feuille blanche [...]. Ça leur permet d'avoir un échange et de partager, même s'ils n'ont pas l'habitude de travailler en équipe. Ça n'empêche que ça leur permet de dynamiser. En dynamisant, après ils vont réfléchir ensemble sur ce qu'ils ont à faire.

Quant au retour en grand groupe, Michèle avait planifié l'utiliser pour décortiquer les phrases avec ses élèves et pour leur faire comprendre leurs erreurs afin que tous les élèves finissent l'activité en maîtrisant l'apprentissage :

Et le retour collectif, de groupe en groupe, j'ai récupéré trois phrases. C'est insuffisant. Il aurait fallu que je reprenne toutes les phrases pour être sûre qu'on les coupe et on montre ce qui ne va pas, pour qu'on arrive tout le monde au même résultat.

Selon cette dernière, cela n'avait pas été possible. Au contraire, elle avait dû baisser ses exigences concernant la tâche : « À un moment donné, déjà même trois phrases, ils n'arrivaient pas donc arrivé à un certain stade, c'est vrai que j'ai retiré les plus difficiles [...]. Il fallait au moins qu'il y ait le début, le milieu et la fin, sinon j'aurais poussé plus loin. »

Les autres interventions différenciées mises en place par Michèle durant cette activité ont eu lieu spontanément durant le travail individuel et durant le travail d'équipe. Michèle avait offert du soutien individuel à certains élèves :

Il y en a certains qu'il a fallu que je dise : « relis, regarde, pose ta question, etc. » Disons que, ça été des rappels. Rappel de consignes, ça a été fait aussi bien collectif qu'individuel pour certains. Rappel concernant l'orthographe de

certains mots [...]. Les stratégies ont été rappelées pour essayer de les stimuler et puis de le ramener.

De plus, elle avait offert du support différencié d'une équipe à l'autre en offrant davantage de soutien aux équipes où certains élèves étaient en difficulté et en laissant d'autres équipes travailler de façon autonome : « C'est vrai que je suis plus allée vers ceux où il y avait des enfants en difficulté, alors qu'eux, je vais être plus exigeante et je les laisserai faire [...]. Je ne veux pas qu'ils s'enfoncent, mais dans ces cas-là, l'exigence va être plus poussée. »

2.3.3 Troisième observation en classe

| <i>Divisions</i> | <i>Informations sur l'activité pédagogique observée</i> |
|--|--|
| <i>Participante</i> | Michèle |
| <i>Date de l'observation</i> | 26 mai 2011 |
| <i>Niveau</i> | Troisième cycle, cinquième année |
| <i>Sujet</i> | Français (vocabulaire/jeu du baccalauréat) |
| <i>Modalité de travail</i> | Travail d'équipe de quatre élèves et mise en commun des réponses en grand groupe. |
| <i>Résumé du déroulement de l'activité</i> | 1- Rappel des règles du jeu. 2- Jeu du baccalauréat. 3- Retour sur l'activité en grand groupe. |
| <i>Activité(s) d'apprentissage réalisée(s)</i> | La même activité a été complétée par tous les élèves du groupe-classe. |

Durant la période observée, Michèle avait planifié jouer au jeu du baccalauréat avec ses élèves. Ce jeu consistait en une recherche de mots de vocabulaire :

Alors, ce n'est pas un cours en tant que tel, c'est, on va dire, un travail de recherche de vocabulaire, donc en français, avec une mise en situation. Recherche de mots de vocabulaire par le biais d'un jeu, qui s'appelait *le Baccalauréat*.

Pour le jeu, l'enseignante avait choisi de faire travailler ses élèves en équipe de quatre :

Je dirais qu'ils travaillent à quatre pour amener chacun sa connaissance, enfin, sa réponse. C'est quand même mieux de travailler à quatre que de travailler à six ou huit. Donc voilà, ça fait plus de groupes, mais au moins il y a plus de, je dirais de dynamique au sein du groupe.

Ce travail d'équipe à quatre augmentait, à son avis, l'engagement de chaque élève dans l'activité, permettant ainsi au groupe-classe d'accomplir la tâche :

Aujourd'hui, en tant que telle, par rapport au travail qui a été fourni au sein de leur équipe, etc., je pense que là, c'est un travail où eux-mêmes se sont investis. Plus ça allait, plus ils arrivaient à le maîtriser. À la suite de ça, au sein de l'ambiance générale de la classe, des vingt-neuf, tout a été mené complètement et achevé.

Outre ces avantages, le travail d'équipe favorisait, selon Michèle, une bonne dynamique de groupe poussant les élèves à unir leurs forces et travailler collectivement :

Et ça, ça amène toujours, encore une fois, aux forces et faiblesses. Unissons-nous. Ce n'est pas de travailler chacun dans son coin, ce n'est pas de travailler... Là, ça l'amenait le travail de chacun. On réfléchit et on travaille ensemble.

Malgré les bénéfices constatés en lien avec le travail d'équipe, cette dernière considérait que cette modalité de travail n'était pas propice à tout type d'activité d'apprentissage :

Je ne peux pas le faire tout le temps. Pour moi, personnellement, c'est impossible [...] Si à un moment donné on est en train d'apprendre l'imparfait, on doit avoir du par cœur. Et c'est pas cœur, point final. En géométrie, c'est pareil. Si on ne connaît pas la règle pour calculer le périmètre, bon bien on ne le sait pas. Mais ce n'est pas par le biais obligatoirement d'un groupe que la notion va être intégrée individuellement. Il faut qu'à la fin, chaque enfant arrive à connaître la notion lui-même.

La seule intervention différenciée qui a été rapportée par l'enseignante visait à rassurer un élève qui s'était lui-même dénigré devant le groupe-classe :

D'intervenir auprès de Samuel qui se trouvait lent, je pense que ça leur permet de se découvrir encore une fois les uns les autres. De s'accepter, de se tolérer, de se supporter. Parce que c'est vrai, il y en a certains qui sont un peu écrasés ou étouffés par rapport à d'autres. Bien là, ça permet encore une fois : « bien oui, il traîne, bien oui, il est le dernier, mais ça n'empêche que son travail est bien géré, les résultats sont là. Il met juste plus de temps ».

En plus de reconforter l'élève concerné par l'intervention, Michèle voulait sensibiliser les autres élèves à accepter les différences et à se respecter les un, les autres.

3. TROISIÈME ÉTUDE DE CAS : MARIE-ÈVE

3.1 Profil général de l'enseignante

La troisième participante à notre étude était Marie-Ève, enseignante au primaire dans une école de la ville de Sherbrooke¹⁶. La classe de première année de Marie-Ève comprenait 17 élèves. Quatre de ces élèves étaient immigrants, trois étaient d'origine afghane et un d'origine mexicaine. Au moment de l'entrevue, Marie-Ève avait enseigné pendant huit ans et entamait sa première année cette école en particulier. Ayant fait une maîtrise en éducation, Marie-Ève avait acquis beaucoup de connaissances sur les styles d'apprentissages et les intelligences multiples et elle avait participé à quelques colloques qui traitaient de la différenciation pédagogique. Elle avait également reçu des formations par des conseillers pédagogiques qui lui avaient référé des guides de pratiques liés à la différenciation pédagogique. De plus, son école offrait des formations pour sensibiliser les enseignants au fait que l'école accueillait beaucoup d'enfants de familles réfugiées. Ainsi, selon Marie-Ève, les enseignants de son école étaient formés à être plus à l'écoute des besoins des familles et donc plus en mesure de leur recommander certains organismes qui pouvaient leur venir en aide. Les enseignants avaient également à leur disposition des autocollants, traduits dans les

¹⁶ Les deux indices de défavorisation de cette école en 2010-2011 étaient au-dessus du seuil supérieur (SFR : 9 et IMSE : 10). Cette école recevait donc des élèves provenant de milieux des plus défavorisés de la région de Sherbrooke.

langues d'origine des communautés ethniques les plus présentes dans l'école, qui pouvaient être collés sur des documents importants pour faire savoir aux parents qu'ils devaient impérativement le faire traduire. D'autre part, des interprètes étaient disponibles pour traduire certains messages à l'intention des parents d'élèves.

3.2 Données provenant de l'entrevue préliminaire

3.2.1 Le sens du terme différenciation pédagogique

Pour Marie-Ève, la notion différenciation pédagogique signifiait de varier les modes d'enseignement et les dispositifs d'apprentissage pour répondre aux différents besoins de ses élèves : « Différenciation pédagogique, ça peut être justement l'utilisation de différents matériels, ça peut être de trouver des stratégies pour arriver aux mêmes résultats, mais pas de la même manière. » En plus d'être diversifiées, les pratiques de différenciation de Marie-Ève ciblaient spécifiquement les caractéristiques spécifiques des élèves de son groupe-classe :

J'essaie vraiment de varier aussi mon enseignement pour toucher les styles d'apprentissage parce que moi j'en ai un, puis je sais que je suis « séquentiel-verbal ». Alors, moi je n'écris pas beaucoup au tableau. Je me force à écrire parce que je sais qu'il y en a beaucoup qui ont besoin de ça. Fait qu'il faut aussi être sensible à comment on enseigne pour pouvoir faire de la différenciation.

Ainsi, pour Marie-Ève, la différenciation pédagogique nécessitait aussi une autosensibilisation à ses propres façons d'apprendre et une mise en perspective de la façon dont elle enseignait afin de pouvoir prendre en compte les styles d'apprentissage de ses élèves.

3.2.2 L'importance de l'utilisation de pratiques de différenciation

L'usage de pratiques de différenciation nécessitait, selon Marie-Ève, une sensibilité particulière par rapport aux différents styles et rythmes d'apprentissage des élèves pour pouvoir agir plus efficacement auprès de ces derniers. À son avis, cet usage de la

différenciation pédagogique était bénéfique pour les élèves au niveau de l'autonomie et de l'estime personnelle :

Bien moi je trouve que ça les rend plus autonomes, puis ça leur permet d'avancer à leur rythme puis à leur manière. Puis ce n'est pas vrai qu'on apprend tous de la même manière. C'est de trouver la manière qui va toucher chaque enfant aussi [...]. Ça aide beaucoup aussi pour l'estime de soi des enfants là. Des fois c'est juste une petite différence qui va faire que l'enfant va comprendre à sa manière. Fait que c'est important d'y être sensibles.

Marie-Ève accordait également une attention particulière aux différences entre ses élèves et aux besoins particuliers de chacun également afin d'anticiper les difficultés éventuelles des élèves face à une tâche et de tenter de les prévenir en employant des pratiques de différenciation :

Dans cette classe-ci, c'est vraiment des difficultés autant d'ordre comportemental qu'affectif. Donc, je dois penser : « Bien telle tâche, je le sais qu'ils vont paniquer, ils vont être " insécures " ». Donc je vais modéliser beaucoup. Je le sais que tel ou tel élève je vais faire du soutien individuel, je vais l'appeler parce qu'il va se fâcher. Un enfant je vais lui faire telle stratégie, un autre je vais le « paier », tout ça. Donc, c'est vraiment selon chaque activité. C'est que l'enseignant doit prévoir ça va être quoi les difficultés. Puis ça dépend si c'est la première fois que j'enseigne ça. Est-ce que c'est une consolidation? Est-ce que c'est une pratique? Donc, quand c'est de la pratique, la différenciation tu n'as pas le choix d'en faire.

Dans cette veine, Marie-Ève utilisait également des techniques de jumelage pour répondre aux problèmes comportementaux et affectifs de ses élèves et augmenter leur estime personnelle :

Je travaille beaucoup la coopération avec les enfants ; comment on peut aider sans donner la réponse. Alors, moi je vais encore avec les stratégies [...]. Ça, c'est très gagnant à faire, puis on peut pousser plus loin. Parce que là les enfants aussi ils voient qu'ils ne sont pas seuls : « Ah, je ne suis pas tout seul à avoir de la difficulté! Ah, je ne suis pas tout seul à avoir besoin de mes jetons! » Donc, pour l'estime de l'enfant aussi ça peut jouer.

Ce type d'enseignement différencié était, à son avis, bénéfique pour ses élèves, qui étaient rassurés par le fait qu'ils n'étaient pas seuls devant leurs difficultés d'apprentissage.

3.2.3 Les facteurs de différenciation pris en compte

Parmi les facteurs de différenciation pris en considération par Marie-Ève comptent le niveau académique et les problèmes de comportements de ses élèves, les difficultés linguistiques et les acquis scolaires de ses élèves allophones, les difficultés particulières d'élèves vivant des problématiques à la maison et/ou ayant des plans d'intervention, le manque de soutien des parents de la plupart de ses élèves, les styles d'apprentissage et des besoins particuliers de ses élèves.

Marie-Ève tenait compte principalement du niveau académique et des difficultés linguistiques de ses élèves lors de sa planification. Par exemple, elle disait devoir absolument employer des pratiques de différenciation avec son groupe-classe tellement ses élèves étaient à des niveaux académiques différents :

C'est un groupe qui est faible. C'est-à-dire non, c'est des extrêmes. J'ai un tiers faible, un tiers moyen, un tiers très fort. C'est une école, on est dans un milieu très pauvre, mais qui a un quartier très riche également, donc c'est difficile de faire de l'enseignement général, homogène. C'est quasi impossible, ça ne se peut pas.

Ces différents niveaux étaient, selon Marie-Ève, liés notamment au milieu socioéconomique d'où provenaient ses élèves. Cette dernière avait également constaté différentes problématiques chez ses élèves de différents milieux, dont elle disait prendre en compte dans sa planification d'activités :

Comme on est dans un milieu très défavorisé et qu'on est une école SIAA, qui veut dire « penser autrement », on essaie de trouver des stratégies aussi pour élever un peu ces enfants-là qui viennent de milieux très défavorisés. La plupart ont peu d'habiletés sociales, donc ça va y aller par l'agressivité, par les cris [...]. Chaque fois que l'orthopédagogue vient, on fait une heure de jeu coopératif. Que ce soit *Serpent-échelle* ou en cartes, n'importe quoi, un casse-tête, on leur apprend les bons comportements. L'entraide, tous ces comportements-là.

Outre ces activités spécifiquement planifiées pour développer les habiletés sociales de certains élèves ayant des problèmes de comportement, Marie-Ève ajustait ses exigences en fonction du niveau académique de ses élèves au cours de la conception et de la planification d'autres activités :

Par exemple, en écriture bien je ne sais pas, on a souvent une thématique, comme là c'était la St-Patrick [...]. Il y en a que je vais leur demander : « bien toi tu vas écrire quatre phrases. Ah toi tu es capable. Bien toi, je vais te demander deux phrases, mais je veux vraiment que ta majuscule et ton point soient là ». Donc, je vais vraiment donner des critères très clairs. Fait que ça, ça peut être aussi quand je planifie je le sais, tel exercice ils sont capables de le faire, tel autre ils ne sont pas capables de le faire.

De manière similaire, Marie-Ève baissait ses attentes et modifiait certaines tâches pour ses élèves allophones :

Pour mes élèves allophones, c'est sûr qu'il y a des exercices que je sais que je vais avoir besoin d'adapter ou de faire autre chose carrément [...]. Bon, bien lui, je le sais que c'est difficile de lire un long texte donc je pourrais utiliser telle stratégie, je peux faire un modèle puis qu'ils fassent selon le modèle, je peux dessiner un dessin au dessus du mot... On va sensibiliser les enfants à avoir des images... Alors je vais planifier ça.

Par contre, il existait, selon Marie-Ève, des différences au niveau des acquis dans certaines matières entre ses élèves immigrants, dépendamment de leur trajectoire scolaire :

Ça dépend du parcours migratoire, des parents, de l'éducation des parents, de : « est-ce qu'ils sont allés à l'école avant? » Comme mon petit Samuel, mon dernier là, lui il est allé à l'école, puis ça paraît. Il doit être deux ans d'avance en mathématique sur mes élèves. Ça dépend aussi : « est-ce qu'ils sont allés dans des camps de réfugiés? »

À son avis, le milieu familial de ses élèves immigrants avait aussi une influence sur leur progression scolaire :

Comme, j'ai deux élèves d'origine arabe, mais j'en ai un que, écoute, le père met de la pression! Les parents c'est : « tu vas réussir », beaucoup, beaucoup de pression. Puis, bon, c'est l'enfer! Puis l'autre, au contraire, en début d'année, il

était laissé à lui-même [...]. Fait que ça dépend aussi du style de famille, de la dynamique familiale...

Dans cette logique, Marie-Ève devait composer avec une variété de problématiques et de fonctionnements familiaux dans lesquels ses élèves évoluaient ainsi qu'avec la diversité des niveaux d'éducation, des valeurs ainsi que des appartenances de leurs parents. D'un côté, certains parents, allophones et/ou analphabètes, n'étaient pas en mesure de soutenir leur enfant à l'école :

Ici cette année on a de tout. Bon, c'est sur que les parents d'un de mes élèves allophones sont analphabètes par exemple. Donc, pour eux, comment je peux leur demander de lire s'ils ne savent même pas lire dans leur propre langue? Pour eux, ce n'était pas évident, donc on a trouvé d'autres adultes significatifs.

De l'autre, les parents de certains élèves avaient de grandes attentes envers leur enfant et exigeaient de l'enseignante qu'elle pousse leur enfant davantage pour qu'il apprenne plus rapidement :

Un autre, ses parents ne parlent pas français, mais ils veulent! Eux autres, c'est le contraire. Ils veulent trop. Ils sont tellement perfectionnistes. Puis, c'est comme, s'il ne fait pas son devoir, ça va aller mal et tout ça. Donc de dire : « relax! Il a juste six ans! Mais oui votre enfant il apprend beaucoup, puis je vais le pousser ».

Marie-Ève devait donc à la fois essayer de motiver certains parents à accompagner au moins minimalement leur enfant dans son cheminement scolaire ou alors tenter de trouver d'autres solutions pour que ce dernier obtienne du soutien scolaire et répondre aux attentes d'autres parents qui lui mettaient de la pression pour qu'elle exploite au maximum le potentiel de leur enfant. Conséquemment, Marie-Ève faisait preuve de souplesse dans sa relation avec les parents, mais également au niveau de ses interventions avec ses élèves. Par exemple, elle avait rencontré les parents d'un de ses élèves d'origine mexicaine ayant récemment immigré au Québec pour apprendre à connaître leurs valeurs et leur fonctionnement et pour les informer de ses exigences au niveau des devoirs :

Notre petit ami qui est d'origine sud-américaine, bien, eux autres, c'est plus l'organisation... puis, tu sais, je ne veux pas faire de généralités, mais tu sais

c'est « *hasta manana*, puis *manana*. Puis, ce n'est pas grave si je ne l'ai pas fait aujourd'hui, puis demain, demain madame ». Travailler ça, de dire : « c'est correct c'est dans ta culture, mais je vais te montrer dans la mienne... », il faut de la souplesse. Fait que je dis : « bien, regarde, tu as jusqu'à vendredi pour faire tes devoirs, ça ne te tente pas de les faire ce soir, ne les fait pas » [...]. J'essaie d'avoir un cadre, mais que dans le cadre ils puissent bouger puis que ça ne soit pas trop stricte, mais pourvu que ça respecte mon objectif.

Sans leur dicter quoi faire et en étant ouverte aux compromis, Marie-Ève leur avait proposé un cadre assez flexible pour qu'ils se sentent respectés, mais assez stricte pour que leur enfant atteigne les objectifs d'apprentissage.

La connaissance de Marie-Ève du milieu familial de ses élèves lui permettait également de mieux comprendre les problèmes comportementaux ou les difficultés d'apprentissage de ces derniers et d'adapter son enseignement si elle le jugeait nécessaire :

Il y en a beaucoup ici de problématiques familiales assez graves là [...]. Bien souvent, si ce n'est pas un trouble, ça va être comportemental, puis ça part de la maison. Comme j'ai une petite fille qui vit des choses horribles à la maison en ce moment. Puis, elle n'est vraiment pas disponible à l'apprentissage. Donc, elle, je vais lui en demander moins, mais parce que son plan d'intervention me le permet. Je peux modifier la tâche.

Dans l'exemple précédent, Marie-Ève avait pu intervenir auprès de son élève et modifier sa tâche parce qu'un plan d'intervention avait été mis sur pied pour elle. L'enseignante a rapporté que cette façon de faire était courante dans son école; beaucoup de plans d'intervention étaient créés pour les élèves ayant des difficultés particulières. Ainsi confrontée avec des problématiques différentes d'un élève à l'autre et d'un milieu familial à l'autre, Marie-Ève avait également eu à créer, avec les intervenants scolaires de son école, des dossiers individuels et plusieurs plans d'intervention pour ses élèves, afin d'y inscrire des mesures de soutien personnalisées : « J'ai un groupe particulier cette année je dois dire et, en même temps, on n'a pas le choix. J'ai des dossiers jaunes, c'est des dossiers pour chaque enfant, puis beaucoup ont des plans d'intervention. Donc, on marque des mesures qu'on doit prendre pour chacun. » Elle a spécifié qu'elle demandait fréquemment conseil aux intervenants qui suivaient les enfants dont les familles vivaient de graves

problématiques quant aux ajustements qu'elle devait faire dans son enseignement et au niveau du soutien qu'elle devait leur fournir : « Je travaille beaucoup avec le psycho-éducateur qui suit ces enfants-là et la psychologue qui me disent : " bon bien, tel enfant, les concepts abstraits il ne les comprend pas. Lui, il n'est pas à ce stade-là. Fait qu'il faut que tu fasses les liens à sa place " ».

Ainsi, Marie-Ève mettait en place certaines des mesures individuelles qui allaient, parfois, jusqu'à adapter les devoirs en fonction des difficultés de ses élèves : « Moi j'en parle aussi aux parents parce que justement il y a certains enfants qui vont faire de l'opposition. Donc, il y en a qui vont en avoir moins. » Selon elle, le fait que son école soit en milieu défavorisé faisait en sorte qu'elle devait adapter ses exigences au niveau des devoirs et des travaux qui étaient faits à la maison. Considérant également que beaucoup de parents n'étaient pas présents ou en mesure de les aider, elle a indiqué ne donner seulement des exercices qu'ils étaient déjà capables de faire : « Puis comme c'est un milieu très défavorisé, puis que souvent les parents n'aident pas, ne sont pas présent, moi je vais donner des choses qu'ils sont capables de faire. Ça ne sera jamais quelque chose de nouveau. C'est tout le temps quelque chose qu'ils ont déjà vu à l'école. » Pour s'en assurer, Marie-Ève a expliqué qu'elle réservait du temps en classe spécifiquement pour les devoirs : « Je prends tout le temps une heure le lundi pour bien expliquer les devoirs, faire les modèles, on s'assoit là on regarde : " qu'est-ce que tu ne comprends pas, qu'est-ce que tu comprends du devoir? " » De plus, sachant que le support était limité à la maison, elle s'assurait que ses élèves soient autonomes au niveau de leurs devoirs :

Quand il y a des devoirs, pour lui, je vais faire des dessins sur les mots importants puis je vais lui modéliser dans la classe pour ne pas que ses parents ne sachent pas quoi faire. Je veux qu'il arrive puis qu'il soit autonome [...]. Fait que j'adapte beaucoup avec des « pictos » de dessins [...]. J'ai mon petit d'origine sud-américaine aussi, même affaire, je vais lui faire des dessins, je vais lui modéliser pour qu'au moins il puisse expliquer à son parent : « C'est ça que j'ai à faire ».

Quant aux facteurs pris en compte par Marie-Ève durant le pilotage des activités d'apprentissage, cette dernière a mentionné le style d'apprentissage de ses élèves et leurs

besoins spécifiques. D'abord, elle utilisait différentes stratégies et variait son choix d'activités et de dispositifs d'apprentissage pour permettre aux élèves d'intégrer les notions de différentes façons :

Bien, j'ai des enfants, par exemple je vois les résolutions de problèmes en mathématiques, qui vont avoir besoin de faire leurs petits dessins au dessus de chaque mot, de se faire un dessin de l'histoire puis là ils vont comprendre parce qu'ils ne sont pas capables de le faire dans leur tête, de se faire des images mentales. J'en ai d'autres qu'eux autres ils vont avoir absolument besoin d'avoir des petits jetons puis de les bouger. J'en ai d'autres qui me disent : « c'est une perte de temps, puis laisse-moi aller vite, c'est correct, je n'ai pas envie de le ralentir pour rien ».

Durant les situations d'enseignement-apprentissage, elle tenait également compte des besoins individuels de certains de ses élèves :

Par exemple, j'ai un enfant qui a une difficulté à l'écrit avec sa motricité fine. Bien lui il va avoir un petit truc pour tenir ses doigts sur son crayon. Il y en a un autre, bien, mon ami dysphasique lui, quand il n'est pas content, puis qu'il ne comprend pas, il déchire ses travaux. Donc, lui ça va être un soutien personnalisé. Lui, quand les autres je les fais partir, je vais lui dire : « viens à mon bureau on va regarder ce que tu as compris ». Bon, celui qui est santé mentale, c'est une autre affaire aussi. Il y a beaucoup d'adaptation pour lui.

Selon cette dernière, plusieurs interventions différenciées devaient être mises en place durant son enseignement pour répondre aux besoins particuliers de ses élèves.

Enfin, Marie-Ève différenciait ses évaluations formatives uniquement en fonction des mesures préétablies dans le plan d'intervention de certains élèves et les mesures de francisation qui étaient permises pour ses élèves allophones. Ainsi, elle accompagnait les élèves en se limitant aux mesures inscrites dans leur plan d'intervention : « Si un enfant a un plan d'intervention puis que c'est écrit dans son plan d'intervention que j'ai le droit par exemple de lui lire la consigne parce qu'il est dyslexique ou qu'il a besoin que je lui fasse des dessins parce qu'il est dysphasique, ça, je peux le faire. » Pour ses élèves allophones, les mesures variaient en fonction de leurs acquis scolaires. Par exemple, pour un élève, Marie-

Ève devait se concerter avec la personne responsable des mesures de francisation pour établir les critères sur lesquels elle se basait pour l'évaluer :

Je travaille beaucoup en lien avec celle qui fait les mesures de francisation. Alors on se rencontre et on s'entend : « qu'est ce qu'on va lui demander », tout ça. En mathématique par exemple, je l'évalue comme les autres, mais je vais quand même lui faire des dessins, le lire. Je vais le soutenir pour être sûre qu'il comprend la question.

Selon cette dernière, la différenciation possible au niveau des évaluations consistait en du cas par cas selon les problématiques des élèves.

3.2.4 Les pratiques de différenciation utilisées

Les pratiques différenciées rapportées par Caroline incluaient : varier son choix de mode d'enseignement, de modalité de travail et de dispositif d'apprentissage au cours de l'année en fonction de la progression de ses élèves, de leurs styles d'apprentissage, de leurs différents types d'intelligences et de leurs besoins particuliers, utiliser des techniques de jumelage et d'enseignement stratégique en fonction des caractéristiques des élèves de son groupe-classe, réguler le rythme de son enseignement et utiliser un soutien personnalisé selon des difficultés linguistiques de ses élèves allophones, effectuer des interventions spécifiques auprès des parents pour favoriser leur implication dans la scolarité de leur enfant, ajuster la forme de certaines évaluations en fonction des besoins des élèves et modifier les évaluations selon les critères établis pour ses élèves allophones.

D'abord, Marie-Ève planifiait varier son mode d'enseignement au fur et à mesure que l'année scolaire progressait :

Je vais être beaucoup plus en pratique guidée, donc je vais être tout le temps avec eux en grand groupe. À un moment donné, bien là, tout dépendant du temps de l'année, je vais commencer à faire des petites cliniques pour mes élèves que là je vois que ça s'en vient un peu plus difficile. Je vais commencer à rendre mes autres plus autonomes puis là je vais faire de l'enseignement plus soutenu avec quelques enfants.

Elle concevait et planifiait également différentes modalités de travail (en atelier, par projet, etc.) adaptées à la progression scolaire de ses élèves au cours de l'année :

Fait que c'est sûr qu'on voit la progression des enfants. Puis, plus l'année avance, plus je vais faire aussi de la différenciation parce que je connais mes élèves, je sais c'est quoi leurs forces, leurs faiblesses. Il y en a qui aiment ça travailler en atelier, il y en a qui aime ça travailler sous forme de projets. Avec ce groupe-là, ce n'est pas commencé encore, ils ne sont pas capables.

De plus, Marie-Ève variait son mode d'enseignement et les dispositifs d'apprentissage en fonction de sa connaissance des différentes caractéristiques de ses élèves :

Alors je vais varier mon mode d'enseignement pour aller chercher aussi les différents types d'intelligence puis les différents styles d'apprentissage. J'en ai qui sont vraiment verbaux. J'en ai qui sont séquentiels, qui veulent leurs petites étapes. Puis, les autres, mes simultanés, qui veulent savoir : « mais pourquoi je fais ça? » Donc, j'ai des enfants qui vont avoir besoin de manipuler plus. J'ai d'autres, surtout mes déficits de l'attention, eux autres, ils vont juste avoir besoin de ne pas avoir de stimuli extérieurs. J'ai des enfants, bon, bien là, c'est des troubles spécifiques, par exemple de langage, bien il faut vraiment que j'utilise toujours les mêmes mots, que j'aie beaucoup d'images [...]. Des fois je vais y aller par atelier pour mes plus autonomes. Des fois aussi c'est en grand groupe.

Elle utilisait aussi des pratiques de différenciation individualisées pour les élèves avec un plan d'intervention, lesquelles avaient été planifiées avec l'aide des intervenants scolaires de l'école qui lui aidaient occasionnellement à trouver des façons de varier sa pratique en fonction des besoins particuliers de ces élèves :

Pour chaque enfant, souvent qui sont en difficulté, on a des plans d'intervention qui sont fait avec des psychoéducateurs ou le psychologue ou l'orthopédagogue. Puis on se trouve des moyens qu'on fait pour aider. Des fois ça va vite, ça peut être juste : « on va " paier " deux amis ensemble », un autre c'est il est plus près de moi du bureau, un autre c'est bien lui il a toujours son dictionnaire visuel, d'autres c'est comme mon ami justement en santé mentale, bien lui ça va être beaucoup de rappels : « calme-toi, ça va bien » pour l'anxiété des choses comme ça.

Durant le pilotage, Marie-Ève utilisait des techniques de jumelage en fonction du niveau d'acquis des élèves :

Je vais souvent mettre un enfant fort à côté d'un enfant faible ou moyen. Je ne veux pas que ça soit tous les forts ensemble, tous les moyens. Je travaille beaucoup la coopération avec les enfants; comment on peut aider sans donner la réponse. Alors, moi je vais encore avec les stratégies. Je vais vraiment équilibrer pour que... C'est ça, je sais que mon fort peut aider mon moyen qui peut aider mon faible. Puis pour travailler leur estime de soi aussi.

À partir des niveaux académiques de ses élèves, elle faisait aussi de plus gros regroupements avec l'aide de ses collègues enseignante :

Souvent, on va faire, bien pas des portes ouvertes là, mais, admettons, on se met le cycle, on est quatre, puis là, il y a une enseignante qui va regrouper les enfants semblables. Admettons qu'ils sont très, très faibles, elle va utiliser la même stratégie avec ces enfants-là. Une autre enseignante va prendre les enfants moyens-faibles, l'autre, les enfants moyens-forts, puis l'autre, les enfants forts [...] C'est qu'on a trop d'enfants différents. Dans le fond, c'est de regrouper ceux qui sont semblables ça va aider beaucoup l'enseignement.

Cette façon de faire était facilitée par le fait que tous les enseignants de l'école utilisaient le même matériel d'enseignement stratégique (ou explicite) :

Ici à l'école, on est très sensibilisés pour l'enseignement explicite. Donc, on a *stratégies-stratégies*. C'est un ouvrage là qui explique vraiment tous les petits symboles et comment on doit l'appliquer. Donc, on fait ça avec *stratégies-stratégies* et tous les enseignants ont le même matériel.

De plus, Marie-Ève utilisait beaucoup de stratégies à partir du matériel d'enseignement stratégique pour enseigner à ses élèves allophones :

Ça peut être, par exemple, c'est toutes les petites affiches là-bas avec les dessins là. Alors, « coupez le mot en ciseau ». J'en ai un que ça fait trois semaines qu'il est ici, qui ne parle pas du tout français. Alors je vais lui montrer à mon élève allophone, maison : « mai-son ». Là, je vais faire des gestes avec lui. Quand on va faire un texte, on va colorier des mots puis on va faire des petits dessins au-dessus pour montrer : « ça, c'est une maison ». Donc, il va associer très rapidement. Et quand on va lire une question, on va colorier les mots clés, puis on va faire des dessins. Ça, c'est une stratégie, mais moi je n'en reviens pas là; ça aide vraiment les enfants allophones à bien comprendre. Il y a ça, puis j'ai des dictionnaires visuels, qui sont adaptés à leur âge aussi. C'est excellent! Puis il l'a toujours dans son bureau. Je fais des stratégies d'appareil photo. On va

apprendre des mots, par exemple « dans », à chaque fois que tu vois le mot dans : « d-a-n-s » il va le reconnaître. Je fais un petit dessin.

Outre son usage de ces stratégies, Marie-Ève a indiqué qu'elle devait fréquemment ralentir le rythme de son enseignement pour ses élèves allophones pour qu'ils puissent comprendre les exercices :

C'est sûr que quand tu as des allophones c'est plus lent. Le rythme d'enseignement il est plus lent parce que, bon, je vais faire plus d'exemples, je vais modéliser, je veux être certaine que c'est bien compris la consigne. Je vais donner une consigne à la fois, je vais faire mes petits dessins à côté, je vais utiliser plus de stratégies que dans un groupe plus homogène où les stratégies sont intégrées et où je n'ai pas tant à faire de différenciation.

De plus, elle leur offrait du soutien individualisé : « Par exemple mes allophones, je vais aller vérifier : " est-ce que vous avez bien compris? Est-ce que tu as compris que Madame Dominique veut que tu prennes ton dictionnaire? " Des choses comme ça. » En plus de vérifier leur travail cette dernière modélisait parfois la tâche au tableau pour s'assurer qu'ils puissent la comprendre et la compléter : « Oui, puis je vais aussi beaucoup de modélisation. Donc, des exemples au tableau, mon tableau effaçable, je vais faire un exemple ici et je vais lui dire : « tu vas faire comme moi ». Alors, souvent il va imiter. C'est très aidant. »

En plus des interventions différenciées employées auprès des élèves, Marie-Ève intervenait fréquemment auprès des parents de ces derniers, spécialement lorsque ses élèves éprouvaient des difficultés scolaires ou qu'elle constatait que certains parents ne s'impliquaient pas ou peu dans la scolarité de leur enfant :

Moi je fais signer le plan de travail, je vois qui fait ses devoirs et qui ne les fait pas et je n'attends pas. J'appelle à la maison ou j'envoie l'élève à la maison avec une lettre avec un autocollant : « à traduire » pour les parents disant que je veux les rencontrer et de venir avec un interprète.

Ainsi, Marie-Ève vérifiait dès le début de l'année scolaire si les parents accompagnaient leur enfant dans ses devoirs et leçons et les rencontrait rapidement lorsque ce n'était pas le cas. Lors de ces rencontres, Marie-Ève essayait d'abord de trouver une solution avec l'aide de la famille :

Bien, premièrement, on leur dit qu'on travaille ensemble, que c'est pour le bien de l'élève. Puis, bon, que c'est un travail d'équipe. On va voir pourquoi ils ne le font pas. Donc, il y a des mamans qui vont nous dire ou des papas : « on est débordé, c'est trop pour le français, on ne comprend pas ». Alors, on va trouver d'autres solutions. Puis, il y a ici de l'aide aux devoirs. On peut les inscrire, c'est gratuit. Il y a aussi la maison des jeunes, ils peuvent faire leurs devoirs là. Donc, je vais leur donner d'autres outils.

Dans cette veine, ayant constaté en début d'année qu'un de ses élèves en difficulté était laissé à lui-même avec ses travaux d'école, elle avait rencontré les parents pour envisager une solution afin d'éviter le redoublement de leur garçon :

Lui, les parents ne s'impliquaient pas du tout. Ils étaient trop perdus puis je pense qu'ils étaient trop dans le : « je viens d'arriver puis c'est trop! » [...]. Puis, ils ont envoyé les grandes sœurs. Ça a été la solution qu'ils ont trouvée, les grandes sœurs sont au secondaire et c'est elles qui s'occupent de l'élève. Donc, le soir, parce que les parents ont vraiment de la difficulté à apprendre le français. Les grandes sœurs s'en occupent, font faire les devoirs, les leçons, viennent aux rencontres de parents... Donc quand le père ou la mère sont débordés, on trouve d'autres solutions.

De plus, lorsqu'elle constatait un besoin particulier chez certaines familles, elle les guidait vers des organismes (financiers ou autres) : « Moi je leur donne aussi des outils : " vous ne comprenez pas? Allez à telle place. Vous manquez d'argent, vous n'avez pas assez à manger? " [...]. Je vais les diriger. » Dans une visée préventive, elle avait aussi conseillé au père d'un de ses élèves d'inscrire son fils dans une équipe sportive pour qu'il puisse pratiquer son français :

Comme là je disais au père de l'un de mes élèves que ça serait important qu'il n'oublie pas son français cet été. Fait qu'il m'a dit : « qu'est-ce que je peux faire? », « bien ici dans le quartier il y a beaucoup d'organismes, tu peux l'inscrire à une équipe de soccer, c'est gratuit dans le quartier ». Comme c'est très défavorisé, il y a beaucoup de ressources, puis souvent ils ne savent juste pas où aller. Fait que je vais leur dire.

Pour favoriser l'implication des parents de ses élèves à l'école, elle tentait également de se mettre à leur disposition et de leur montrer qu'elle pouvait comprendre leur situation :

Pour moi la collaboration avec les parents c'est très important. Puis j'ai besoin d'eux. Donc, moi je leur ouvre la classe. Je veux leur montrer que je ne suis pas menaçante, que je ne juge pas, que je comprends c'est quoi de ne pas comprendre, j'ai déjà travaillé dans un autre pays puis je leur dis là : « c'est fou là, tu n'as plus tes repères ».

Ainsi, l'enseignante accueillait occasionnellement certains parents dans sa classe pour qu'ils assistent à un cours ou qu'ils participent à des activités qu'elle organisait avec ses élèves. Selon elle, son rapport fréquent avec certains parents avait des répercussions positives sur leur engagement à l'école et sur leurs capacités à aider leur enfant :

Certains vont s'impliquer aussi à venir faire des activités, à venir voir comment ça se passe à l'école. J'ai certains parents qui nous accompagnent, qui viennent nous voir, les expositions qu'on va faire tout ça [...]. Dans le cas de mon Samuel, c'est incroyable. Les parents, mais ils veulent! Moi j'ai invité les parents à venir dans la classe, ils sont restés un petit peu pour qu'ils me regardent enseigner [...]. Je leur ai vraiment tout expliqué lors de la première rencontre comment ça fonctionnait, puis là, au bulletin je leur ai réexpliqué, mais il fait tout parce qu'ils veulent vraiment que leur fils réussisse. Puis en un mois, ils sont super autonomes, c'est incroyable. Fait que oui ça marche.

Par ailleurs, dépendamment des capacités des parents à aider leur enfant avec ses devoirs et ses leçons, l'enseignante utilisait des solutions pratiques pour faciliter cet accompagnement. Par exemple, elle montrait à certains parents comment accompagner leur enfant avec ses travaux d'école : « Je leur dis : " les devoirs ne sont pas faits, la lecture n'est pas faite, votre enfant est en échec. Si vous ne voulez pas que ça continue..." Puis je leur modélise, je fais des dessins, en mathématique, j'utilise le duo-tang, puis je leur montre comment faire. » Pour aider les parents à aider leur enfant, Marie-Ève se rendait même disponible le soir pour ceux qui avaient des questions ou qui avaient besoin de suggestions pour aider leur enfant avec ses devoirs ou avec d'autres aspects scolaires :

Quand leur enfant ne comprend pas, j'ai certains parents qui vont m'appeler, ils vont me dire : « bien là, mon enfant ne comprend pas telle affaire, qu'est-ce que je peux faire? ». J'ai certains parents qui vont me demander des stratégies : « qu'est-ce que je peux faire pour l'aider à comprendre ». Il y en a qui vont me dire : « bon bien mon enfant n'est pas organisé, donc il perd toutes ses choses, qu'est-ce qu'on peut faire comme stratégie? ». On peut prendre une photo de ce qu'il doit mettre dans son sac.

En plus de cet accompagnement supplémentaire offert aux parents, elle fournissait également des livres de vocabulaire que chaque élève devait amener à la maison pour que ses parents lisent avec lui ou le fassent lire chaque soir. L'enseignante avait prescrit pour chaque élève la collection adéquate pour leur niveau d'acquis. Les parents devaient signer pour faire savoir à l'enseignante qu'ils avaient lu avec l'enfant. Ainsi, l'enseignante pouvait identifier le niveau d'implication des parents et agir en ce sens :

J'avais deux petites filles qui étaient censées reprendre leur année. On s'enlignait vers ça. C'est sûr qu'on a secoué les parents, on leur a donné des outils : « je t'envoie des petits livres, je veux que l'enfant le lise chaque soir », mais en faisant cela, c'est incroyable, parce que là, elles ont repris tous les phonèmes. Elles n'étaient pas sûres, mais là, c'est plus acquis. Elles sont capables de lire des petites phrases.

Ainsi, Marie-Ève intervenait à différents niveaux auprès de ses élèves et de leur famille pour favoriser l'implication scolaire des parents et la progression scolaire de ses élèves.

Quant aux évaluations formatives, Marie-Ève les adaptait, mais elle ne les modifiait pas, à moins que certaines mesures soient inscrites à ce sujet dans le plan d'intervention de certains élèves :

On nous sensibilise beaucoup c'est dans les évaluations, de ne pas modifier, à moins que ça soit écrit dans le plan d'intervention. Ça veut dire que je ne pourrais pas faire une question plus simple à un enfant. Je peux lui trouver des stratégies, pour l'aider à arriver, je peux lui donner plus d'outils, mais je ne peux pas dire : « je vais t'écrire la petite phrase mathématique, puis toi fais juste trouver la réponse ». Je peux adapter, mais ne pas modifier.

Ainsi, l'enseignante accompagnait certains élèves individuellement en leur proposant des stratégies. Par exemple, elle aidait un de ses élèves allophones à comprendre certaines tâches en lui offrant un soutien individuel : « Donc ça peut être, pour mon ami allophone, bien, en mathématique, je vais lui faire un dessin de son problème écrit parce que dans le fond je ne veux pas vérifier sa lecture, je veux vérifier sa compréhension. » Pour ses élèves allophones, Marie-Ève devait suivre les mesures de francisation et les critères établis pour leur évaluation :

Ce sont les mêmes examens, ils ont leurs critères. Justement, j'en un, lui, ça va être « interagir en français et se familiariser avec la culture de son milieu ». Lui, il a ses propres critères que je dois observer. Je ne lui ai pas fait faire lui d'oraux, mais, lui, je vais regarder par exemple : « Est-ce qu'il est capable de poser une question? Est-ce qu'il est capable de me demander d'aller aux toilettes? [Pour l'écriture :] « Est-ce qu'il comprend le message? Est-ce qu'il comprend l'intention? C'est quoi le but? Donc, c'est beaucoup la compréhension puis l'intention que je vais vérifier. Et en écriture, on a des profils, l'enfant est rendu à tels, tels échelons. Donc, en écriture c'est sûr que mon petit ses phrases sont toujours répétitives : « Il y a huit chats, il y a neuf chiens », au moins il les reconnaît. Il est capable d'aller chercher ses outils, les mots sur le mur.

3.3 La démarche d'explicitation

3.3.1 Première observation en classe

| <i>Divisions</i> | <i>Informations sur l'activité pédagogique observée</i> |
|--|---|
| <i>Participante</i> | Marie-Ève |
| <i>Date de l'observation</i> | 24 mars 2011 |
| <i>Niveau</i> | Premier cycle du primaire, première année |
| <i>Sujet</i> | Compréhension de lecture |
| <i>Modalité de travail</i> | Travail en grand groupe |
| <i>Résumé du déroulement de l'activité</i> | <p>1- Mise en scène à l'aide de marionnettes par Marie-Ève lui permettant de décrire le rôle des élèves durant l'activité.</p> <p>2-Explication des consignes pour l'activité et rappel des stratégies et des techniques de lecture à employer par Marie-Ève.</p> <p>3- Durant l'activité, les élèves ont lu à tour de rôle et ont donné des réponses en levant la main.</p> <p>4- À la fin de l'activité, les élèves ont dessiné le clown qui avait été décrit dans le texte qui avait été lu.</p> |
| <i>Activité(s)</i> | La même activité a été complétée par tous les élèves du groupe- |

| | |
|--|--------|
| <i>d'apprentissage réalisée(s)</i> | classe |
|--|--------|

L'activité pédagogique observée a débuté par une mise en scène. Marie-Ève a utilisé des marionnettes de « chats détectives » pour captiver les élèves et décrire le rôle qu'ils avaient à jouer :

Au début, la mise en scène...tout pour accrocher leur intérêt : « est-ce que tu aimerais ça être détective? », donc on est allé chercher leurs connaissances antérieures, et bon, pour mes allophones aussi, vérifier c'est quoi un détective pour eux. Même à des enfants de six ans, qu'est-ce que ça signifie pour eux autres : « c'est quoi les bonnes qualités? » Et on a fait le transfert, de dire bien : « on va prendre ces qualités-là aussi pour nous », devenir des détectives et l'appliquer au travail.

Cette mise en scène lui a permis d'obtenir l'attention des élèves pour leur expliquer la tâche à réaliser et leur rappeler les stratégies à employer pour y arriver. Marie-Ève a aussi profité de cette mise en scène pour vérifier la connaissance de ses élèves quant au rôle du détective (le rôle qu'ils devaient jouer durant l'activité). De plus, elle s'était basée sur un matériel pédagogique qui concordait avec sa mise en scène et qui était également en lien avec les intérêts des élèves : « Il y avait une fiche avec le petit texte et les dessins des quatre clowns... je n'utilise pas les manuels scolaires. Je vais aller piger un peu partout [...], j'y vais avec les intérêts des enfants. » Ainsi, elle avait tenté de maintenir l'attention des élèves durant l'activité complète, en utilisant en plus des supports visuels : « Moi je faisais du support visuel avec un tableau blanc parce que j'ai beaucoup d'enfants en déficit d'attention, avec hyperactivité, on a vu ça aujourd'hui. »

La tâche qui avait été planifiée par Marie-Ève pour la période observée était une compréhension de lecture qui avait pour objectif de faire lire les élèves et de les faire appliquer une stratégie de lecture déjà apprise :

Alors aujourd'hui c'était un petit texte de détective, on devait trouver par déduction qui était le coupable. Ça travaille la logique des enfants parce que l'information n'est pas directe [...]. Ça fait plusieurs fois qu'on travaille sur la stratégie du dessin, souligner les mots importants dans le texte et faire le dessin

au-dessus. Donc là, c'était comme de la consolidation. C'est sûr que de lire aussi, c'est de la pratique, parce qu'ils doivent lire de plus en plus. Donc j'ai intégré ça aussi en même temps.

L'activité devait donc permettre aux élèves de mieux maîtriser cette stratégie et d'être plus autonomes lors de la lecture de différents textes :

En ce moment, je travaille beaucoup les compréhensions de lecture et cette stratégie-là que j'ai utilisée, du dessin. Je veux que ça devienne un automatisme pour eux, que : « je ne comprends pas telles affaires, bien je vais l'utiliser. Je ne vais pas voir l'enseignante si je ne comprends pas le texte » [...]. Je veux que ça vienne d'eux autres. Je ne veux pas le faire à leur place.

Dans cette optique, elle utilisait également des questionnements pour pousser leur réflexion plutôt que de leur donner directement des réponses en lien avec la compréhension de lecture : « Je ne veux pas donner la réponse, alors je vais souvent les questionner. Ça, c'est parce que je veux que ce groupe-là devienne autonome parce que j'ai beaucoup d'enfants qui ne le sont pas. Ça aussi c'est voulu, je veux que ça vienne d'eux et qu'ils cherchent. »

Par ailleurs, Marie-Ève avait opté pour un travail en grand groupe en tenant compte de plusieurs facteurs chez ses élèves, dont le sexe et les caractéristiques affectives et comportementales des élèves :

Vu qu'on est dans un milieu super sous-stimulé, si on veut, moi je veux partir de ce qu'ils aiment. Je veux vraiment qu'ils soient motivés à la tâche. J'y vais aussi par le sexe des enfants, il y a beaucoup de garçons, donc je me suis dit : « Ha! Il y a beaucoup de défis. Je vais aller chercher mes petits gars », donc ça aussi ça a joué. Bon, ma gestion de classe aujourd'hui, c'est par le comportement. J'en voyais un sur le bord d'exploser, donc je me disais, je vais rester en grand groupe parce que j'ai beaucoup d'enfants insécures. Pour eux, travailler en grand groupe, ça les sécurise. Là, je ne les sentais pas prêts à travailler seuls.

De surcroît, sachant que quelques élèves de son groupe-classe n'avaient pas le niveau d'acquis et/ou la motivation nécessaire pour travailler sur la tâche individuellement, le travail en grand groupe permettait aussi à l'enseignante de s'assurer que tous les élèves appliqueraient leur stratégie et accompliraient la tâche :

Moi du grand groupe, c'est rare que j'en fais parce que j'ai des élèves très forts et des élèves très, très faibles. Là c'était vraiment parce que je voulais montrer la stratégie et je voulais être certaine que tout le monde le fasse, parce que j'en ai tout le temps qui, un qui se faufile : « tiens, je ne la ferai pas ma stratégie » et c'était mon but qu'ils l'utilisent [...]. L'an passé, avec un groupe beaucoup plus fort, je les laissais aller tout seul parce qu'ils avaient vraiment acquis la stratégie et je savais qu'ils allaient le faire. Eux, c'est un groupe plus brouillon. On veut se dépêcher de terminer la tâche.

Elle permettait toutefois à certains élèves de ne pas faire toutes les stratégies en demandant seulement aux enfants qui avaient, selon elle, besoin de faire toutes leurs stratégies de le faire : « J'en voyais certains qui ne faisaient pas toutes les stratégies, mais c'est parce que je le sais qu'ils sont forts et je me dis : "regarde, lui en a pas de besoin", alors je ne veux pas lui dire "toi, fais-le", je vais vraiment plus cibler les enfants "toi tu en as besoin, je veux que tu le fasses". »

Enfin, Marie-Ève a rapporté que la plupart des interventions différenciées qu'elle avait employées durant l'activité observée, comme généralement durant son enseignement, étaient en lien avec les besoins affectifs de ses élèves : « Ici, la différenciation prend un sens très affectif. C'est un lien que je vais créer avec l'enfant. C'est vraiment : "toi je te connais. Toi je sais que tu as besoin de ça" et l'enfant en est content. Dans ce milieu-ci, l'académique est vraiment en lien avec l'affectif. » Pour cette raison, Marie-Ève était intervenue auprès des élèves lorsqu'elle constatait certains besoins chez ses élèves, spécialement des besoins affectifs :

Bien, c'est sûr que ça m'assure que chacun a sa petite compréhension. Aussi pour l'estime de soi, « bien je vais te donner ce moyen-là à toi et ça va fonctionner. C'est un petit pas à l'avant ». C'est aussi s'adapter à chacun [...]. Comme mon petit ami d'en avant, je sentais qu'il allait exploser et lui il voulait de l'attention. Lui, il est fâché parce que je donne de l'attention à d'autres, ça fait que je vais lire avec lui.

Elle était également intervenue auprès d'un enfant qui s'était fâché parce qu'il ne se sentait pas aussi bon que les autres :

Je voulais éviter une crise. C'est que c'est un enfant très faible. Ça le fâche, il voit qu'il est différent, parce que bon, [il] a des petites problématiques, autant familiales qu'en apprentissage. Il est très bébé, juste à entendre sa voix, on dirait qu'il a trois ans. Donc pour lui, la valorisation, tout ça, ça va beaucoup chercher son affectif. Ça va l'aider.

Le reste des interventions avaient été faites pour répondre à des besoins immédiats des élèves en lien avec la tâche (ex. aide à lire, faire des gestes pour améliorer la compréhension, modéliser au tableau, etc.) :

Bien je me suis promenée beaucoup. J'ai posé des questions à certains. D'autres, je lisais avec eux et je les faisais suivre avec leur doigt. Des enfants qui ont de la difficulté à lire, bien je vais l'aider à lire, je vais répéter ou reformuler avec eux. Pour certains, je faisais des gestes beaucoup. Aussi je vais le faire au tableau, je vais tout le temps faire une modélisation pour être certaine que mes plus faibles et mes allophones voient on en est où, qu'ils trouvent des stratégies.

3.3.2 Deuxième observation en classe

| <i>Divisions</i> | <i>Informations sur l'activité pédagogique observée</i> |
|--|--|
| <i>Participante</i> | Marie-Ève |
| <i>Date de l'observation</i> | 8 avril 2011 |
| <i>Niveau</i> | Premier cycle du primaire, première année |
| <i>Sujet</i> | Travail sur différentes compétences en français (Groupe 1 – écriture, Groupe 2 - compréhension de la lecture, Groupe 3 - utilisation du dictionnaire visuel.) |
| <i>Modalité de travail</i> | Les élèves sont placés en trois groupes selon leurs niveaux d'acquis en français (groupe 1 à 3). |
| <i>Résumé du déroulement de l'activité</i> | 1- Marie-Ève place les élèves dans leurs groupes respectifs. 2- Les consignes sont données à chaque groupe séparément. 3- Les élèves de chaque groupe travaillent sur la tâche qui leur est attribuée. |

| | |
|---|--|
| <p><i>Activité(s) d'apprentissage réalisée(s)</i></p> | <p>Groupe 1 : En équipe de deux, compléter un texte en structurant des phrases à partir d'indices (un dessin et des mots déjà inscrits).</p> <p>Groupe 2 : Activité de lecture individuelle consistant en une association d'images aux phrases appropriées.</p> <p>Groupe 3 : Les quatre élèves de ce groupe trouvent des mots dans le dictionnaire visuel (à l'aide de la stagiaire).</p> |
|---|--|

Durant la période observée, Marie-Ève avait placé ses élèves dans différents groupes, selon les compétences qu'ils avaient à travailler : « En fait, j'ai séparé mes élèves selon leurs forces et leurs faiblesses pour travailler certaines stratégies, ou certaines compétences [...]. C'était de travailler leurs points plus faibles. » La catégorisation des élèves dans leur groupe respectif avait été faite sur la base de diagnostics en lecture et en écriture, posés par l'enseignante et l'orthopédagogue de son école, pour chaque enfant :

La semaine passée, on a fait, à l'aide d'une orthopédagogue, des évaluations pour séparer les élèves selon leurs forces et leurs faiblesses et ce qu'ils ont à travailler. On a posé des diagnostics en lecture et en écriture, pour savoir c'est quoi vraiment que chaque élève a besoin. C'est à partir de cet examen diagnostic là qu'on a fait ces groupes-là.

Selon Marie-Ève, ces diagnostics avaient été nécessaires pour répondre aux besoins spécifiques de chaque enfant et leur donner une tâche ajustée à leur niveau d'acquis scolaire en lecture et en écriture :

Ce sont des acquis qu'ils ont, mais que je veux qu'ils travaillent. Les faibles, dont un allophone aussi qui a besoin d'utiliser ses outils, ont travaillé à l'atelier du dictionnaire. Ça, c'est des élèves qui ont de la difficulté à lire seul, ils ne sont même pas capables de lire une petite phrase. Le deuxième atelier, qui était comme le plus facile en compréhension de lecture, c'était *Le bébé* [...], eux autres ont vraiment besoin de lire des petites phrases, c'est des élèves qui sont plus insécures, il y a beaucoup d'affectifs là-dedans, qui n'ont aucune estime d'eux-mêmes, alors je me suis dit qu'en ayant des phrases, qui sont structurées pareils, ça serait plus facile pour eux. Ceux qui sont un petit peu plus forts, je me suis dit : « eux autres, je vais y aller plus complexe », je veux quand même qu'ils travaillent leur lecture, mais ils doivent vraiment tout lire pour être sûrs d'avoir la bonne réponse. Mes plus forts, eux autres, c'était : « toi, tu n'as pas besoin de

lire, pas besoin de compréhension de lecture », donc je travaillais la compétence « écrire », la structure de phrases.

Ainsi, trois activités distinctes avaient été planifiées pour chacun des groupes selon leur niveau d'acquis. Pour y arriver, Marie-Ève avait choisi un matériel pédagogique ajusté aux niveaux spécifiques de ses élèves :

En fait, j'ai fouillé pas mal. C'était vraiment selon leur force. Vraiment, je me suis dit : « eux autres, je veux travailler l'écriture », alors je me souvenais que j'avais un petit document que je trouvais adapté. Il y avait des images, il y avait des mots déjà écrits et je savais qu'ils pourraient être autonomes là-dedans. Je ne voulais pas qu'ils dépendent de moi. Pour la lecture, le matériel a été choisi selon leur niveau. [...]. Ce sont des banques. Je pige un peu partout.

Quant à son choix de faire travailler ses élèves en sous-groupes, il présentait plusieurs bénéfices pour Marie-Ève. D'abord, il lui permettait de respecter le rythme d'apprentissage de chaque enfant : « Je fais aussi en sous-groupe comme ça, parce que vu que c'est un groupe très hétérogène, très disparate, je voulais qu'ils puissent aller à leur propre rythme. » Cette modalité de travail favorisait également l'engagement des élèves dans la tâche et le développement de leur autonomie :

Premièrement, je n'ai pas à être en avant, je ne les sens pas au bout de mes doigts. Quand c'est en grand groupe, tu en perds. L'attention, tu sais, c'est vraiment là que ça saute. Tandis qu'en petite équipe, ils ont le contrôle, ils se sentent impliqués. J'aime ça qu'ils travaillent en équipe, parce que moi je me dis que je suis un guide, je n'ai pas à toujours leur tenir la main [...]. Ça, on s'est rendu compte que j'ai un groupe très dépendant, ils paniquent à rien. C'est des élèves très insécures, alors moi mon but, c'est de leur donner des outils, de dire : « regarde, tu es capable ». Là, c'était une pratique d'utiliser les outils pour être autonome.

De plus, cette façon de faire augmentait, à son avis, l'estime de ses élèves et leur motivation à compléter leur travail puisque la tâche qui leur était assignée était ajustée à leur niveau d'acquis en lecture et en écriture et à leur rythme :

Le but, c'était de les placer selon leurs forces et qu'ils s'entraident, pour qu'ils se sentent un peu : « je suis aussi capable qu'un autre, on est au même niveau et ça ne va pas trop vite. Je travaille mes stratégies en même temps » [...]. En

même temps, comme ils sont en possession de leurs moyens, ce n'est pas trop difficile, donc ils se découragent moins. Ils étaient chacun à la tâche, alors que quand parfois je fais de l'homogène, il y en a que c'est trop dur, il y en a que c'est trop facile, donc c'est là que ça dérape.

Dans cette veine, elle avait également assigné des responsabilités à des élèves de chaque groupe qui avaient des problèmes de comportements ou d'attention pour les valoriser et pour favoriser une ambiance favorable à l'apprentissage au sein du groupe :

Bon, il y en a deux dans le groupe moyen, c'est des troubles de comportements incroyables. Je me suis dit : « je vais les occuper et ça va les valoriser ». Et Mathieu, lui, il est très jaloux, il est très possessif. S'il voit que je donne trop d'attention à un autre, il se ferme. Donc je me suis dit, je vais lui en donner un peu à lui aussi. Ça fait que je l'ai nommé responsable de passer les feuilles et l'autre, je lui ai dit « toi, tu vas être animateur ». Et mes faibles, la petite fille que j'ai choisie [...], c'est une petite fille qui a un déficit d'attention et qui est hyperactive. Ça ne paraît pas, elle prend sa médication, mais je l'occupe, donc elle ne sera pas portée à faire autre chose, à déranger par exemple.

Par ailleurs, Marie-Ève a précisé que cette modalité de travail lui permettait de mieux connaître ses élèves et de mieux s'ajuster à leur niveau :

Là, c'est sûr que je vois vraiment qui est où, et qui a acquis et qui n'est pas rendu à la bonne place. Je peux vraiment voir : « bon, elle, elle est plus forte que je pensais. Lui n'utilise vraiment pas ses stratégies. Lui, c'est gagnant ». Alors ça me permet de vraiment avoir un bon portrait de classe, de savoir où est-ce que mes élèves en sont et où est-ce que je m'en vais, vers quoi je vais continuer d'enseigner. Je me rends compte que je vais augmenter mon niveau pour certains.

Pour cette raison, elle changeait ses élèves de groupes lorsqu'elle constatait une amélioration ou lorsqu'elle sentait qu'un élève n'arrivait pas à suivre les élèves de son sous-groupe :

Comme là, j'ai vu que j'ai une petite que je vois que pour elle, c'était trop dur l'écriture. Elle, je lui voyais juste le visage, elle ne se sentait pas compétente et elle avait envie de pleurer. Alors elle, tu vois, c'est trop, je vais probablement la changer de groupe. Mohammed, lui, je me dis que peut-être qu'on pourrait le faire monter.

À la fin de la période, Marie-Ève a effectué un retour en grand groupe pour engager ses élèves dans une réflexion par rapport à la tâche, à leurs préférences et à l'importance d'utiliser leurs stratégies :

Non, en fait, j'ai fait un retour en grand groupe pour qu'ils prennent conscience. Bon, « qu'est-ce que tu as aimé? », parce que j'y vais beaucoup avec l'affectif. De résumer aux autres c'est quoi qui se passait dans leur petite équipe, parce qu'ils n'ont pas tout vu. C'était quoi qu'ils devaient faire et c'est quelle stratégie qui devait être employée, c'est quoi qu'ils travaillaient, et aussi, de se rendre compte « hey, j'ai fait mes stratégies et c'était gagnant. Je n'ai pas perdu mon temps, j'ai avancé, je n'avais pas de faute », parce que le but, c'est de les rendre autonomes.

Ce retour permettait, selon elle, aux élèves de prendre le contrôle sur leur apprentissage et d'être fiers de leurs accomplissements.

3.3.3 Troisième observation en classe

| <i>Divisions</i> | <i>Informations sur l'activité pédagogique observée</i> |
|--|--|
| <i>Participante</i> | Marie-Ève |
| <i>Date de l'observation</i> | 3 mai 2011 |
| <i>Niveau</i> | Premier cycle du primaire, première année |
| <i>Sujet</i> | Compréhension de lecture |
| <i>Modalité de travail</i> | Les élèves sont placés en trois groupes selon les niveaux d'acquis en français (groupe 1 à 3). |
| <i>Résumé du déroulement de l'activité</i> | 1- Retour sur l'activité de la veille en lien avec l'activité proposée pour la période. 2- L'enseignante a placé les élèves en trois groupes et a assigné une tâche différente pour chacun des groupes. 3 – Retour sur l'activité en grand groupe. |
| <i>Activité(s)</i> | Groupe 1 : souligner les mots clés et faire un petit dessin |

| | |
|--|--|
| <p><i>d'apprentissage</i> <i>réalisée(s)</i></p> | <p>individuellement ou en équipe (<i>Coloritexte</i>).</p> <p>Groupe 2 : Vérifier si les énoncés sont vrais ou faux (faire de l'inférence à partir de leurs connaissances) en utilisant les stratégies de lecture.</p> <p>Groupe 3 : répondre à des questions à partir de la lecture d'un texte en faisant de l'inférence et en utilisant les stratégies de lecture.</p> |
|--|--|

Pour la période observée, Marie-Ève avait placé les élèves dans trois groupes distincts et leur avait assigné une tâche ajustée au niveau d'acquis en compréhension de lecture de leur groupe respectif :

Pour certains, c'était *Coloritexte*, dont les stratégies travaillées étaient de souligner les mots et de faire un petit dessin, pour mes plus faibles, qui n'appliquent pas leurs stratégies. Le deuxième groupe, c'était des vrais ou faux et c'est de l'inférence. Ça veut dire que la réponse n'est pas dans le texte, mais ils doivent faire appel à leurs connaissances. Eux, leurs deux stratégies à travailler étaient de souligner les mots importants et de redire dans leurs mots qu'est-ce qu'ils venaient de lire, pour valider avec les autres. Mon troisième groupe plus fort, c'était une compréhension de lecture très difficile, de niveau de deuxième année. Eux, comme ils sont très avancés, j'exigeais qu'il n'y ait aucune faute dans leurs réponses, donc ils devaient aller souligner la réponse dans le texte et vraiment apprendre à faire le bon transfert. Eux aussi avaient beaucoup d'inférence à faire.

Pour arriver à sélectionner des exercices adaptés aux différents rythmes et niveaux de ses élèves, Marie-Ève les avait fait passer des examens de diagnostic :

Avec l'orthopédagogue, on a passé des examens diagnostics il y a quelque temps, puis on a passé un examen de compréhension de lecture la semaine passée. Avec les notes, j'ai vu où mes élèves étaient rendus et c'est avec ça que j'ai fait mes nouveaux groupes. J'ai vu : « pour ce groupe-là, cet examen était bien trop facile », donc je suis allée fouiller dans du matériel de deuxième année. Pour ceux que l'examen était correct, mais difficile, je me suis dit que j'allais prendre un texte du même niveau. Pour ceux qui étaient en échec, j'ai fouillé pour trouver un texte plus facile.

Chacune des tâches sélectionnées était liée à des stratégies qui devaient être appliquées par les élèves du groupe afin qu'ils arrivent éventuellement à faire leur transfert de façon autonome dans le cadre d'autres types de tâches de compréhension de lecture : « Je veux voir s'ils sont capables de faire des transferts, d'appliquer les stratégies [...]. Je leur dis toujours : " rappelle-toi hier, on l'a fait. Rappelle-toi avant-hier ". Donc, c'est pour que le transfert se fasse. » Cette application des stratégies était, pour Marie-Ève, utile afin que ses élèves deviennent autonomes lorsqu'ils travaillaient en compréhension de lecture :

Moi, j'essaie le moins possible de parler. Je veux vraiment que les élèves soient dynamiques dans leurs apprentissages. Je dis mes objectifs au début de la séquence : « Bon, mon but c'est que tu utilises ça, ça, ça », et après, ils sont en action [...]. Alors moi, c'est vraiment de développer leur autonomie.

Par ailleurs, cette modalité de travail permettait à l'enseignante d'avoir plus de temps pour offrir du soutien individuel aux élèves en fonction de leurs besoins particuliers :

Alors moi après, je peux me promener et répondre aux questions précises [...]. Dans le groupe des plus faibles, pour eux, mon intervention c'était vraiment : « fais ta stratégie » et vu que c'est des enfants en grande difficulté de lecture, je dois faire du soutien. Dans mon groupe moyen, c'était au niveau du comportement. Alors eux, c'était plus de les ramener au calme : « Comment tu peux faire pour écouter l'autre » [...]. Le troisième groupe bien, mon dieu, les besoins étaient très peu nombreux. C'était vraiment juste un petit rappel des stratégies.

À travers ce soutien individuel, Marie-Ève apprenait également à connaître davantage ses élèves et à les changer de groupe au besoin :

Oui, parce qu'hier, je me suis rendu compte par exemple, une petite fille n'était pas capable de suivre dans le groupe fort, je l'ai descendu. Je l'avais surestimé. Ma petite fille qui vient d'Haïti, elle, je me suis rendu compte que souvent, c'est juste du vocabulaire qui lui manque, parce qu'elle parle créole. Elle parle un peu français, mais il lui manque des mots. Elle, elle est plus forte que ce que je pensais alors je les ai interchangées.

De surcroît, elle a remarqué que le travail en équipe diminuait le nombre d'interventions individuelles qu'elle avait à faire auprès de ses élèves, spécialement au niveau de leurs comportements :

Je trouve que ça leur a donné de l'autonomie. Comme j'ai un groupe qui bouge beaucoup, le fait qu'ils soient plus impliqués dans leurs apprentissages fait en sorte que j'ai moins d'interventions au niveau du comportement à faire. En leur donnant leur stratégie, en leur donnant des responsabilités de discussion : « toi tu vas gérer ça, ça, ça », j'ai moins à intervenir. Donc pour moi, c'est moins fatigant. C'est sûr que j'ai à quand même me promener partout, mais j'ai moins de cas par cas à faire.

Outre les améliorations constatées en lien avec le comportement de ses élèves, Marie-Ève a mentionné plusieurs autres bénéfices en rapport avec son usage de la différenciation pédagogique, notamment au niveau de leur performance scolaire et de leur utilisation de leurs stratégies :

Bien moi, j'ai vu impact sur les résultats scolaires de mes élèves, vraiment. Comme j'ai de l'aide, avec l'orthopédagogue, à deux adultes, ça aide beaucoup. On a fait des tests et c'est incroyable comment les résultats scolaires on augmentés. J'étais censée avoir quatre élèves qui reprennent leur première année, on est rendu à deux, parce qu'il y en a deux que ça a vraiment aidé de faire des périodes comme ça de différenciation, qu'ils sont en groupe de force [...]. J'ai pu pousser mes plus forts, qui s'ennuyaient, vers le haut et maintenant, je ne les entends plus. En écriture également, on a ciblé ce qu'il y avait à travailler et je les sens beaucoup plus autonomes et ils ne font pas juste savoir c'est quoi leurs outils, ils utilisent les outils et les appliquent.

4. QUATRIÈME ÉTUDE DE CAS : SUZANNE

4.1 Profil général de l'enseignante

Suzanne travaillait dans une école multiethnique publique de la ville de Montréal. Elle avait travaillé 26 ans dans des écoles accueillant une population d'élèves majoritairement immigrante. Elle avait enseigné quatre années en classe d'accueil pour se transférer par la suite au régulier pendant 22 ans. Au moment de l'entrevue, Suzanne entamait sa septième année à la même école¹⁷. La classe de quatrième année de Suzanne comptait 25 élèves. Cette dernière a mentionné avoir appris à utiliser la différenciation

¹⁷ En 2010-2011, l'indice du seuil de faible revenu (SFR) de cette école était élevé, mais l'indice de milieu socio-économique était moyen, ce qui indique qu'une forte proportion des revenus familiaux des élèves de cette école était située près ou sous le seuil de faible revenu, sans toutefois signifier que les parents des enfants étaient sans diplôme ou sans emploi.

pédagogique avec l'expérience, en travaillant avec des élèves immigrants pendant plusieurs années. Sans avoir reçu de formation sur le sujet, Suzanne a indiqué qu'elle avait eu des échanges sur le sujet avec ses collègues, sa direction et d'autres intervenants scolaires, comme les conseillers pédagogiques ou les orthopédagogues, notamment parce que les différences se manifestant en classe étaient une préoccupation constante pour elle et pour ses collègues.

4.2 Données provenant de l'entrevue préliminaire

4.2.1 Le sens du terme différenciation pédagogique

Pour Suzanne, la différenciation pédagogique renvoyait à « l'adaptation que l'on peut faire à chacun des élèves. » Suzanne a expliqué que son école fonctionnait beaucoup avec des plans d'intervention. Dans ce contexte, la différenciation pédagogique signifiait d'offrir un soutien à ces élèves pour leur donner des outils afin d'augmenter leurs chances de réussite : « Je pense que c'est le coup de main qu'on amène à ces enfants-là. On leur donne des stratégies, on leur montre des petits trucs. » Selon cette dernière, il y avait toutefois un problème avec le principe de la différenciation pédagogique tel qu'elle le concevait ; les élèves les plus doués étaient désavantagés puisqu'ils recevaient moins d'attention et qu'elle leur proposait moins de défis :

Parce qu'on est quand même avec des enfants, tu sais sur 25 là, j'en ai peut-être trois qui sont vraiment plus rapides, supérieurs à la moyenne. Les autres c'est à peu près du même rythme, mais, eux autres, c'est quoi le défi que je leur donne? J'ai beau donner plus de temps à un pour finir sa compréhension de lecture, rester à des dîners pour faire la fin du projet d'écriture, mais celui qui a déjà tout fait, qu'est-ce que je vais lui apporter qui va le stimuler, qui n'est pas nécessairement une tâche de plus parce que sinon c'est un peu injuste pour lui?

À cet effet, Suzanne avait envisagé une solution potentielle pour pallier cette difficulté qui serait d'effectuer un décloisonnement avec ses collègues enseignantes pour diviser leur classe en différents niveaux : « Je sais qu'il y a des projets aussi qui existent là admettons que moi je ferais les moyens, ma collègue ferait les forts, tu sais travailler en

décloisonnement. » À son avis, cette répartition au niveau des rythmes d'apprentissage et des niveaux d'acquis permettrait d'offrir un soutien plus ajusté aux besoins de ses élèves.

4.2.2 L'importance de l'utilisation de pratiques de différenciation

Selon Suzanne, la différenciation pédagogique permettait aux élèves de compléter les exercices et de réussir académiquement, notamment en les rendant responsables de leur propre succès :

Bien, je pense que le fait d'adapter ça permet à l'enfant de finir, d'obtenir un résultat qui est satisfaisant, tu sais. Puis c'est de miser sur la progression [...]. On a eu le premier bulletin, j'ai dit : « il y a en a qui ont eu de très bonnes notes. Le défi maintenant c'est de conserver ces notes-là ». Fait que, tu sais, de travailler là-dessus pour leur faire prendre conscience : « c'est toi là » [...]. C'est vraiment de montrer que c'est eux autres les responsables de leur succès.

De plus, son usage de pratiques de différenciation, qui consistaient, entre autres, en l'usage de renforcement positif, avait pour but de motiver ses élèves et leur donner confiance :

Moi je pense que la plus belle qualité c'est donner le goût à l'enfant de venir à l'école le matin. Moi, c'est ça ma mission : « si votre enfant est heureux à l'école, même s'il est difficulté un peu. Moi je vais être là pour essayer de lui donner confiance » [...]. J'y vais beaucoup par le renforcement.

À son avis, la différenciation pédagogique devait contribuer à donner l'envie et la confiance aux élèves de progresser à l'école. C'est aussi ce qui la rendait si importante.

4.2.3 Les facteurs de différenciation pris en compte

Durant la conception et la planification des activités d'apprentissage, Suzanne tenait principalement compte du rythme d'apprentissage de ses élèves. Durant le pilotage, les facteurs considérés étaient les difficultés linguistiques de ses élèves allophones et les difficultés particulières de ses élèves.

D'une année à l'autre, Suzanne adaptait sa planification en fonction du rythme d'apprentissage de son groupe-classe :

Admettons que je fais une planification là de semaine, bien j'ai mon idée du mois là, mais le rythme il est très ralenti dépendant du groupe. Cette année en particulier, ça m'a pris beaucoup de temps à pouvoir ajuster ma planification. Puis, ça fait quand même longtemps que je suis en quatrième année. Je savais qu'en principe ça roule. Ce groupe-là, je ne peux pas avancer à un rythme aussi rapide que je l'aurais souhaité.

Ainsi, elle prenait le temps nécessaire pour que ses élèves puissent maîtriser les apprentissages :

J'ai des champs de comparaison à l'extérieur, d'autres enfants qui sont du même niveau que moi, on y va pas vite tu sais. Je pense que ça aussi c'est la grosse différence. Je ne saute pas d'étapes. Tu sais, comme on est dans les tables de multiplication, on y va lentement. Il y a d'autres écoles qui sont rendues dans les divisions à crochet. Moi, je ne suis pas rendue là. Je vais y arriver, tout le programme de mathématique va être passé, mais on prend plus de temps.

Sans réduire la quantité de contenu qui allait être enseignée au cours de l'année, l'enseignante devait prendre en compte ce facteur pour planifier adéquatement ses activités d'apprentissage en s'assurant en voyant chaque étape plus lentement.

Par ailleurs, Suzanne ajustait son rythme d'enseignement aux difficultés linguistiques chez ses élèves, pour la plupart, allophones et/ou provenant de classe d'accueil :

À la base, tout part à cause du langage. Tous les problèmes que l'enfant a c'est là. Puis, on a beaucoup d'enfants d'accueil [...]. Mais ces élèves-là, ils ont quand même un très gros retard, tu sais. J'ai fait l'accueil, mais, première année, fait qu'en dix mois ils apprenaient à parler, à lire, mais moi j'étais à la base de la lecture. Tandis que quand tu arrives en troisième, quatrième année, même en cinquième année, tu as tes règles de grammaire, tu as tes textes plus difficiles à lire. Ces élèves-là, souvent ils sont comme dans la moyenne faible là.

Cette caractéristique impliquait, selon elle, la nécessité de prendre beaucoup plus de temps pour expliquer les tâches comparativement au temps qui serait pris dans un milieu où la majorité des élèves seraient natifs du Québec :

Quand on travaille dans un milieu multiethnique comme ici, je pense que l'école a peut-être 90 nations, c'est vraiment... Puis tu t'arrêtes à un mot, pour toi tu te dis : « bien non, tout le monde a compris », mais il y a plein d'enfants qui ne

comprennent pas. Fait que dans les compréhensions de lecture, il faut que tu expliques beaucoup, je lis le texte avec eux. Ça, si tu étais dans un milieu francophone là, tu n'as pas besoin d'expliquer tout ça, tu sais.

Outre les explications additionnelles en rapport avec le langage que Suzanne fournissait à ses élèves, cette dernière n'adaptait pas son enseignement aux besoins individuels des élèves, sauf lorsque ceux-ci venaient lui poser des questions ou lorsqu'ils avaient besoin de plus de temps pour accomplir une tâche :

Je pense que je fais un enseignement général, la seule différence que je fais c'est dans la tâche que l'enfant a à accomplir, je vais lui permettre de venir me poser des questions. Individuellement, je vais laisser plus de temps, mais je ne pense pas que j'adapte ma façon d'enseigner...

Exceptionnellement, lorsqu'elle prenait connaissance du fait que certains de ses élèves vivaient des situations familiales problématiques, Suzanne intervenait de façon individualisée auprès de ses élèves :

Aussi bénin que de dire : « il n'a pas déjeuné », tu sais, là tu laisses à l'enfant plus de chances, tu sais la collation : « tu peux la manger plus tôt ». Admettons financièrement, tu sais même pour des sorties, on connaît un peu notre monde, on est capables de faire la moitié : « regarde toi tu ne peux pas payer le total, je vais payer la moitié ». Ça peut être moi, mais ça peut être aussi l'école.

Selon elle, cette connaissance du contexte familial passait aussi par les élèves. Elle demandait donc aux élèves de lui laisser savoir s'ils vivaient des problèmes à la maison pour qu'elle puisse s'ajuster en conséquence et rencontrer les parents s'il y avait lieu.

De plus, Suzanne travaillait prioritairement avec ses élèves, mais face à certaines difficultés, elle intervenait aussi auprès des parents : « J'essaie de donner le service à l'enfant d'abord, mais après ça s'il y a un problème ça va être avec les parents. » Par exemple, après avoir constaté un retard de développement chez un de ses élèves, l'enseignante avait décidé de rencontrer ses parents pour tenter d'améliorer la situation avec leur aide. En discutant avec eux, elle avait appris que le garçon était né prématurément, ce qui lui avait permis de faire des démarches avec l'orthopédagogue pour qu'il soit évalué et qu'il obtienne des services :

J'ai rencontré un parent au premier bulletin au mois de novembre, je m'inquiétais pour leur enfant. J'ai appris qu'il était né prématurément. J'ai posé la question parce que je voyais qu'il avait vraiment un gros retard dans son développement. Et puis là l'orthopédagogue est intervenue, puis : « on va lui donner un service, on va l'évaluer ». Moi, il faut que je remplisse un dossier pour lui.

Ainsi, cette dernière employait des pratiques de différenciation au-delà du contexte spécifique de sa classe pour répondre aux besoins spécifiques de certains de ses élèves.

En ce qui a trait aux évaluations formatives, l'enseignante avait décidé de ne plus les différencier après certains essais qu'elle avait jugés infructueux :

Puis, si on reste avec nos élèves en difficultés, au début, les élèves qui recevaient de l'aide de l'orthopédagogue venaient me voir, puis là je leur faisais des « x » dans la marge pour leur dire qu'ils avaient des fautes dans leur dictée [...]. Je ne le fais plus parce qu'au tableau il y a tellement d'indices. S'ils sont attentifs, en principe ils devraient s'en sortir. Puis, le problème c'est que quand je mettais des « x », ils sortaient avec 100% ou 90%. Même si j'écris aux parents « avec de l'aide », ça ne donne pas le même impact. Là, les parents pensent qu'ils sont rendus bons. Fait que c'est comme de doser.

Ainsi, Suzanne avait opté pour des évaluations plus représentatives des compétences de ses élèves au détriment d'évaluations différenciées (ou dont les exigences étaient réduites) en fonction des niveaux d'acquis de ses élèves.

4.2.4 Les pratiques de différenciation utilisées

Les pratiques de différenciation rapportées par Suzanne étaient les suivantes : ajuster sa planification en fonction du rythme d'apprentissage de ses élèves, adapter son enseignement aux difficultés linguistiques de ses élèves allophones, utiliser des méthodes de conditionnement (usage de renforcements positifs ou négatifs) et des techniques d'enseignement différenciées pour motiver ses élèves et mettre en œuvre des interventions différenciées auprès des parents pour augmenter leur implication scolaire et pour répondre, avec leur aide, aux difficultés et aux besoins particuliers de certains de ses élèves.

Suzanne ajustait sa planification au rythme d'apprentissage de ses élèves lorsque certains élèves n'étaient pas parvenus à maîtriser une notion en particulier ou qu'ils éprouvaient certaines difficultés linguistiques :

Je commence une matière, puis là il y en a un ou deux qui vont bloquer, fait que là on va repartir à la base. [...]. Mais c'est tout relié souvent, souvent à la compréhension. C'est vraiment ça. Si je ralentis le rythme, c'est parce qu'il n'a pas été compris, mais ce n'est pas nécessairement à cause que c'est difficile. Il y a une difficulté au niveau linguistique là de la compréhension, l'association du mot.

Dans ces cas-là, cette dernière reprenait l'enseignement des notions importantes qui n'avaient pas été acquises :

[Quand] tu te rends compte que quelque chose que toi tu pensais que c'était acquis, mais que tu vois que ton évaluation n'a pas passée, bien ça veut dire : « reprends ta matière si c'est important » [...]. Puis, c'est là le danger de faire perdre du temps ou de l'enthousiasme à celui qui est fort.

Selon Suzanne, cette façon de faire, bien que nécessaire pour certains élèves, avait le désavantage de ralentir et de démotiver les élèves qui n'avaient pas besoin de reprendre l'apprentissage en question.

Pour ses élèves en difficulté linguistique, Suzanne disait adapter son enseignement en accordant plus de temps pour l'explication d'une tâche en particulier et en leur donnant davantage de stratégies pour qu'ils puissent accomplir des tâches nécessitant de la lecture ou de l'écriture :

Bien c'est ça, c'est de prendre du temps pour des choses qui pourraient être simples ailleurs. Tu sais les projets d'écriture bien ça leur prend du temps-là. Ces enfants-là, les choix de déterminants là, ils ne savent pas lesquels choisir. Contrairement admettons à un groupe québécois où la logique va se faire : « est-ce que c'est le ou la? », eux autres, ils ne peuvent pas faire la différence. Donc, ils ont besoin d'aller dans le dictionnaire, de vérifier. Il faut essayer de donner le goût à ça aussi, tu sais, mais il faut le développer chez l'enfant, ce n'est pas automatique ça.

Par ailleurs, Suzanne utilisait des méthodes de renforcement pour mieux gérer son groupe-classe et pour tenter de motiver ses élèves :

Puis, je joue beaucoup sur la motivation des élèves. J'ai le système de l'argent scolaire : « tu parlais, bien là donne-moi un dollar ». Je ne peux pas toujours les chicaner. C'est toujours quelque chose pour les motiver. Les enfants ils fonctionnent comme à la méthode de Pavlov, tu sais.

De plus, cette dernière utilisait certaines chansons pour intéresser ses élèves à apprendre et pour les aider à se rappeler de certaines notions :

J'enseigne en chantant, tu sais des règles de grammaire en chantant. C'est de trouver quelque chose pour qu'ils intègrent les notions [...]. Il y a des sons difficiles, les « ouille », les « eil » et les « aille » tout ça et on a une leçon au début de l'année là la première semaine, puis c'est de prendre conscience que si le nom est féminin on double le « l » e, comme une grenouille. Au tableau tu fais une leçon avec des mots en « ouille », puis là moi ils me les donnent et moi je les écris. Fait que là on avait la chanson : « si le nom est féminin, il sera long c'est certain », mais, pour ces sons-là.

D'autre part, Suzanne intervenait auprès de tous les parents de ses élèves pour favoriser leur accompagnement concernant les devoirs et les leçons de leur enfant. D'abord, à chaque début d'année, Suzanne faisait une rencontre avec tous les parents pour leur expliquer notamment le fonctionnement qu'elle privilégiait au niveau des devoirs qu'elle appelait son « code de vie ». En leur faisant prendre connaissance d'une feuille de politiques de devoirs, elle les avisait que les travaux scolaires de leur enfant devaient être signés :

Au début de l'année, quand on rencontre les parents, au mois de septembre là. On donne une feuille de politique de devoirs que tout doit être signé par les parents [...]. On est une équipe où on tient beaucoup à notre code de vie. Là les parents, ils savent ça déjà au départ, même s'ils ne viennent pas à la réunion, la lettre est envoyée [à la maison]. On a un duo-tang de signatures, donc, tout est mis dans le duo-tang pochette. Tu sais, c'est très important pour moi les signatures. C'est la preuve que les parents voient ce qu'on fait.

De plus, Suzanne effectuait chaque vendredi avec les élèves une auto-évaluation de leur travail de la semaine et inscrivait les devoirs non faits et ses commentaires à propos des

élèves et de leurs travaux dans l'agenda qui devait être vérifié durant la fin de semaine par les parents :

Puis si un enfant n'a pas fait ces devoirs durant la semaine, j'applique le code de vie. Fait que les parents il faut qu'ils signent. Moi le vendredi, je fais l'auto-évaluation, mais le lundi je vérifie toujours les signatures... Peut-être qu'un parent qui signe voit justement : « ah il n'a pas fait son devoir ». Puis, j'écris des notes beaucoup dans l'agenda.

Selon l'enseignante, ce code de vie lui permettait de s'assurer que les parents superviseraient les travaux scolaires de leur enfant et vérifierait leur agenda tout au long de l'année. Ce suivi qui devait être fait à la maison à travers les signatures des parents était, pour elle, indispensable puisque les parents étaient ainsi informés et donc davantage responsables de la progression scolaire de leur enfant :

C'est ça, [ils doivent] superviser le travail et vérifier l'agenda. Puis les tests, admettons que j'ai fait un test d'histoire, les parents doivent le signer. Comme ça, quand je les rencontre aux bulletins, ils ne peuvent pas me dire qu'ils ne comprennent pas le résultat dans le bulletin : « vous avez vu, si vous voulez les noter, vous pouvez le faire, mais vous voyez le travail que je fais ». Fait que, toutes les fois que je fais quelque chose, il y a un suivi à la maison.

Malgré les mesures prises en ce sens, Suzanne a constaté que beaucoup de parents n'étaient pas en mesure de soutenir leur enfant dans sa scolarité et, pour cette raison, se déchargeaient de leurs responsabilités :

Ce que je ressens c'est que [devant de] grandes difficultés académiques, les parents sont souvent dépourvus, fait qu'ils nous lancent beaucoup la responsabilité du support. Je pense que les parents sont dépourvus souvent parce qu'ils n'ont pas la langue, ils ne peuvent pas les soutenir à la maison.

Dans ces cas, elle devait mettre sur pied, avec les intervenants de l'école, un plan d'intervention pour leur enfant :

On fait des rencontres, il y a des plans d'intervention là qu'on appelle, qu'on fait deux fois par année. Les parents doivent le signer, idéalement c'est de rencontrer les parents pour leur expliquer, mais il faut faire attention quand on fait des plans

d'intervention de ne pas faire un monde idéal parce que les parents s'ils disent : « ah bien [Suzanne] a dit qu'elle ferait ça », j'ai des comptes à rendre.

Certaines fois, pour éviter que les parents attendent des services offerts par l'école qui étaient, à son avis, limités, elle leur proposait d'aller chercher des services à l'extérieur :

Souvent on va peut-être proposer d'aller chercher à l'extérieur si le problème est assez grave. Admettons que c'est un trouble de comportement, on ne sait pas s'il a un déficit de l'attention : « n'attendez pas à l'école » [...]. Tu sais parce qu'ici à l'école, le service est quand même limité. On a une psychologue d'école qui est ici une journée par semaine, je pense, fait qu'elle ne peut pas voir tous les enfants [...]. Fait qu'il faut être réalistes.

Par ailleurs, pour Suzanne, travailler avec les parents de ses élèves signifiait également de les tenir au courant du comportement de leur enfant à l'école et de sa progression scolaire :

Je pense que les parents il faut qu'on investisse ensemble pour pouvoir améliorer des choses. Aux bulletins, bien là c'était de dire aux parents : « regardez, il faudrait que vos fassiez ça, ça, ça ». Souvent il y en a qui vont dire : « oui, oui, oui » et ce n'est pas fait. Ces parents-là ce n'est pas de la méchanceté, souvent ils sont impuissants dans ça. Tu sais, ça ne veut pas dire que tout le monde comprend. Mais, la plupart du temps, tu sais je voyais un retour après, les parents m'écrivaient une note : « on a enfin compris c'était quoi ».

De plus, elle leur laissait savoir qu'elle était disponible pour travailler avec eux et les appelait lorsqu'elle le jugeait nécessaire :

Tu sais, je leur dis : « on travaille ensemble, c'est une équipe ». Je ne suis pas là puis je détiens toute la vérité. Je ne donne pas mon *email* là, mais je vais téléphoner à la maison, puis je vais travailler comme ça. J'appelle, je leur dis : « si vous avez quelque chose, vous m'écrivez une note et je vais retourner l'appel ».

Ainsi, elle avait établi une relation de confiance avec des parents dont l'enfant était médicamenté et pouvoir les appeler lorsqu'elle se rendait compte que l'enfant n'avait pas pris sa médication ou que son comportement en classe n'était pas approprié :

Tu sais, si l'enfant est médicamenté, il faut que je le sache [...], j'établis quelque chose avec les parents. [Martine] elle sait très bien que si [Jonathan] quand il rentre il n'a pas eu sa médication... tu sais, un enfant médicamenté là, le premier regard que tu poses sur lui, tu le sais. Fait que là je l'appelle, puis là, soit qu'elle vient donner à l'enfant sa médication à l'école... Il y a une journée, elle est venue le chercher [...], tu sais, elle n'était pas fâchée contre moi. Mais, c'est ça, il y avait déjà ça d'établi.

Par contre, la création d'une bonne relation entre Suzanne et les parents de ses élèves était limitée lorsque ceux-ci étaient allophones. En effet, n'étant pas bilingue, elle réussissait à communiquer avec les parents allophones en « baragouinant en anglais » :

Souvent les parents s'ils ont quelque chose [...], ça se fait dans l'agenda ou les parents vont m'écrire un message. Moi j'aime mieux téléphoner [...], sauf que je ne suis pas bilingue fluide là. Fait que je baragouine, mais les parents aussi ils baragouinent [...]. J'aimerais beaucoup être bilingue, mais ma réalité fait que je suis capable d'aller jusqu'au bout.

Ainsi, lors de ses interventions auprès de parents allophones, ni elle ni les parents ne pouvaient aller en profondeur dans leurs propos.

4.3 La démarche d'explicitation

4.3.1 Première observation en classe

| <i>Divisions</i> | <i>Informations sur l'activité pédagogique observée</i> |
|------------------------------|--|
| <i>Participante</i> | Suzanne |
| <i>Date de l'observation</i> | 11 janvier 2012 |
| <i>Niveau</i> | Deuxième cycle du primaire, quatrième année |
| <i>Sujet</i> | Dictée et correction d'un devoir |
| <i>Modalité de travail</i> | Travail individuel sur la dictée et correction du devoir en grand groupe |
| <i>Résumé du</i> | 1- Dictée non préparée à ses élèves. |

| | |
|--|--|
| <i>déroulement de l'activité</i> | 2- Autocorrection de la dictée par les élèves. 4- Correction d'un devoir en grand groupe. |
| <i>Activité(s) d'apprentissage réalisée(s)</i> | Les mêmes activités ont été complétées par tous les élèves du groupe-classe |

La première activité observée durant était la dictée non préparée. Cette dictée était faite chaque année par Suzanne à partir du même matériel. Toutefois, dépendamment du niveau académique du groupe-classe, elle adaptait le niveau de difficulté de la dictée :

C'est à partir des mots de la semaine, avec le verbe, puis là nos phrases sont déjà faites depuis plusieurs années là... C'est les mêmes, des fois j'enlève des mots qui sont un peu plus difficiles dépendant du groupe [...]. Cette année, j'y vais dans le léger. Souvent, il y a des mots que j'enlève, puis je raccourcis la dictée.

Suzanne faisait cet ajustement pour éviter de décourager ses élèves en difficulté avec des mots trop difficiles ou une dictée trop longue :

Le problème c'est que les élèves sont moins forts académiquement et ça les décourage s'ils ont beaucoup de fautes. Fait que je pense que c'était « nocturne » dans ma phrase, puis j'ai dit : « durant la nuit » parce que c'est plus facile de dire : « durant la nuit » que de dire : « nocturne » et de chercher dans le dictionnaire. L'élève en difficulté, même si tu lui donnes les lettres, rendu à la fin de la dictée, il n'a plus le goût de chercher là.

En plus de simplifier la dictée, Suzanne s'assurait de toujours avoir un support visuel durant la dictée pour aider ses élèves, spécialement ses élèves allophones :

Si tu as remarqué au tableau, il y avait deux sections. Il y a une section où je donne les réponses, bien ce n'est pas moi qui les donne, je demande à un élève comment ça s'écrit les mots plus difficiles. Puis, l'autre côté, c'est les mots que je veux qu'ils cherchent dans le dictionnaire [par exemple] le mot « professeur » parce qu'ils mettent toujours deux « f ». Je leur ai dit : « vous cherchez dans le dictionnaire, je vous donne les quatre premières lettres ». Fait que ce sont des stratégies comme ça. Je trouve qu'avec la clientèle qu'on a, il y a des mots que l'on doit mettre au tableau, les aider avec du visuel [...] parce que tu ne peux pas apercevoir les mots qu'eux autres ne savent pas. Pour toi, c'est facile, c'est des

mots de quatrième, mais leur compréhension du français n'est pas au même niveau.

Par ailleurs, sans donner les réponses aux élèves, elle leur donnait des conseils en lien avec leur dictée :

Fait que je pense que c'est avec l'expérience que tu te rends compte que mon but c'est de donner des trucs. Moi je dis aux élèves qu'une professeure c'est une conseillère : « je suis là pour te conseiller de faire ça », surtout en quatrième année. Rendue à mon niveau c'est : « je te conseille, regarde, je te dis quelque chose, regarde ton déterminant ». Je pense que je l'ai appris avec la routine, puis ça donne des résultats.

De plus, elle permettait à ses élèves d'utiliser des outils et certaines stratégies pour les aider à réussir la dictée :

Ils doivent apprendre à se corriger. Puis, c'est pour ça qu'on fait le code de couleur. Ça, ça nous aide à savoir si c'est un nom, un déterminant... Après ça, d'accorder son verbe avec son sujet. Donc, ce sont des stratégies [...]. Puis, ils ont le droit, quand j'ai fini la dictée, d'aller chercher les mots de la semaine dans leur duo-tang rouge, ils ont les mots de la semaine avec le verbe vedette. Ils ont aussi le droit d'aller chercher dans le dictionnaire.

Enfin, pour les élèves qui avaient besoin de temps supplémentaire pour finir de corriger leur dictée, Suzanne leur permettait de rester durant la récréation : « Comme là, j'ai donné dix minutes pour corriger, mais ceux qui ont besoin de plus de temps, bien ils restent à la récréation. »

Durant la correction du devoir, Suzanne a fait une seule intervention différenciée, elle n'a pas compté une faute qui avait été faite par un de ses élèves provenant d'une classe d'accueil : « Tu sais, pour aujourd'hui je te dirais que c'est peut-être ça. Le fait qu'un des élèves d'accueil ait oublié un mot, j'ai dit : " regarde, je fais un rappel, mais on ne met pas de faute ", fait que je pense que c'est peut-être là que c'était différencié. »

4.3.2 Deuxième observation en classe

| |
|---|
| <i>Informations sur l'activité pédagogique observée</i> |
|---|

| | |
|---|---|
| <i>Divisions</i> | |
| <i>Participante</i> | Suzanne |
| <i>Date de l'observation</i> | 27 janvier 2012 |
| <i>Niveau</i> | Deuxième cycle du primaire, quatrième année |
| <i>Sujet</i> | Composition d'un poème |
| <i>Modalité de travail</i> | Travail d'équipe de quatre élèves (« tempête d'idées » sur des mots liés à un thème), travail individuel (composition d'un poème) et retour en grand groupe |
| <i>Résumé du déroulement de l'activité</i> | <p>1- Explications de l'activité aux élèves et proposition des thèmes pour chaque équipe.</p> <p>2- « Tempête d'idées » en équipe sur un thème qui leur était attribué.</p> <p>3- Explication des consignes pour la composition du poème.</p> <p>4- Travail individuel sur la composition du poème.</p> <p>5- Lecture de certains poèmes par l'enseignante et retour sur les points forts et faibles.</p> |
| <i>Activité(s) d'apprentissage réalisée(s)</i> | La même activité a été complétée par tous les élèves du groupe-classe, mais sur des thèmes différents ont été attribués pour chaque équipe. |

L'objectif de la deuxième activité pédagogique observée dans la classe de Suzanne était la composition d'un poème par chacun des élèves de la classe. Pour arriver à ce point, Suzanne avait préalablement fait faire différents types d'activité pour que les élèves maîtrisent les pré-requis, les techniques et les règles nécessaires à la rédaction d'un poème :

On est là-dessus depuis deux semaines pour essayer de sortir de la phrase déclarative. C'est vraiment ça qui bloque l'enfant. Puis, souvent l'enfant qui est habile à l'école, s'il est assez *straight* là, il a de la misère avec la poésie. Après une semaine, j'ai commencé à faire le vers. On a vu les règlements en poésie. On

a écouté des poèmes, on a lu des poèmes... Dans le programme du *signet*, il y a une série qui est déjà enregistrée. On a mis le CD, on les a entendus et, en même temps, ils ont vu, il y avait un petit dessin associé à la poésie [...]. Puis, on est allés sur internet, on a chanté la chanson *Rouge*. J'ai imprimé les paroles, puis on avait mis en couleur là, le rouge [...]. Fait que je pense que plus ils en entendent, plus ils sont capables d'aller dans un monde imaginaire.

Avant de rédiger un poème complet, Suzanne leur avait également fourni un cahier de phrases qu'ils emmenaient à la maison et dans lequel les élèves devaient rédiger une phrase poétique. Lors de la correction des phrases, Suzanne leur permettait de lire leur phrase devant toute la classe, le tout afin de les intéresser à la poésie : « Quand je corrige leur cahier de phrases... À tous les jours, ils doivent écrire une phrase à la maison. Quand elle est belle et riche, j'écris : " plume d'or ". Puis là, à la fin de la journée, ils viennent en avant et ils la lisent devant tout le monde leur poésie. » De plus, pour les motiver à se pratiquer à composer leur poème, Suzanne avait mis sur pied un projet visant à produire un cahier comprenant tous les poèmes des élèves :

La semaine prochaine, on rentre dans un projet pour qu'ils écrivent un poème de quatre ou cinq vers chacun. Notre projet final, c'est de le boudiner, l'imprimer, puis que chacun ait le cahier de toutes les poésies de la classe. C'est un stimulant tu sais de savoir qu'aux vacances de Pâques, le cahier sera boudiné. C'est une belle motivation à ce que ce soit beau aussi. On l'écrit à l'ordinateur, fait que là, aye!

Pour la période observée, Suzanne avait séparé l'activité en trois, la tempête d'idées, la rédaction du poème et le retour. En premier lieu, les élèves, placés en équipe de quatre, devaient faire « une tempête d'idées » autour d'un thème. Pour ce faire, Suzanne avait choisi un matériel simple permettant aux élèves de partager facilement leurs idées sur un thème en particulier :

La feuille c'était pour aller mettre des idées. La tempête d'idées, le principe c'est que tu as le thème au milieu, puis c'est : « ce que je vois, ce que je ressens, ce que j'entends ». Admettons « soleil », bien il y a plein d'adjectifs reliés avec. Là où ils sont habiles, c'est dans les verbes et les adjectifs, ça, ils sont capables, mais : « ce que j'entends », ils ont de la misère. Fait qu'il y avait ce partage d'idées là.

Elle avait choisi elle-même des thèmes variés pour tenter d'aller chercher les intérêts de ses élèves :

C'est vraiment, tu sais, tu essaies de trouver quelque chose, un sujet, qui va connecter avec l'enfant. Fait quand j'ai fait mes dix suggestions, c'était vraiment avec mes idées là parce qu'en principe, le matériel qu'on utilise en poésie, *le signet*, nous propose de faire des poèmes sur les saisons. Puis, depuis toujours je fais ça. Mais là, j'ai essayé d'aller dans des thèmes différents là, pour les aider aussi à peut-être avoir plus d'idées.

Par ailleurs, elle avait décidé de faire travailler ses élèves en équipe de quatre pour tenter de motiver les élèves à s'engager dans la tâche et inspirer ceux qui auraient de la difficulté à rédiger leur poème :

Je pense que, tu vois, cette activité-là, de faire le collectif, c'est nouveau de cette année. Je ne le faisais pas, mais je pense que le groupe que j'ai cette année, il faut montrer beaucoup de traces, il faut laisser des traces, il faut faire beaucoup plus d'animation, tu sais, parce qu'ils le saisissent un peu moins [...]. Fait qu'en faisant un travail collectif, bien ça aide un peu celui qui a moins d'idée parce que, si j'avais fait chacun sa feuille, bien là ça n'aurait pas été aussi développé que ça a été. Fait c'était de stimuler un peu l'enfant qui est peut-être plus passif, tu sais.

De surcroît, pour favoriser leur implication dans le travail d'équipe, Suzanne encourageait les élèves à ne pas douter de leurs idées et à se laisser aller : « Puis, c'était de dire qu'il n'y a jamais de mauvaise réponse : " lances toutes tes idées, pas de jugement ! " »

À la suite de cette tempête d'idées, les élèves ont travaillé individuellement sur leur composition. À la fin de l'activité, Suzanne a fait un retour sur le poème de certains élèves en les lisant devant toute la classe et en les commentant de façon constructive :

J'essaie de faire une remarque aux enfants qui est constructive, tu sais. Puis, en même temps, Joseph et Lydia, bien ce n'est pas des enfants qui s'extériorisent, mais quand j'ai lu leur partie à eux, j'ai dit : « wow! C'est beau! » Bien, ils se sont applaudis, puis ils étaient contents. C'est comme un petit échange flatteur pour l'enfant qui est dedans là. Fait que c'est pour les faire progresser aussi là.

Selon Suzanne, cette façon de faire augmentait l'intérêt des élèves pour la poésie :

La difficulté en poésie, c'est vraiment d'emmener l'enfant à aller dans un univers imaginaire. C'est dur à enseigner la poésie, il n'y a presque pas de règles grammaticales. Fait que je pense que c'est de les emmener à avoir le goût de se baigner dans la poésie, tu sais, parce que je ne peux pas faire de la *drill* avec ça là. Fait que je pense que présentement, c'est de donner le goût, les stimuler.

4.3.3 Troisième observation en classe

| <i>Divisions</i> | <i>Informations sur l'activité pédagogique observée</i> |
|--|---|
| <i>Participante</i> | Suzanne |
| <i>Date de l'observation</i> | 8 février 2012 |
| <i>Niveau</i> | Deuxième cycle du primaire, quatrième année |
| <i>Sujet</i> | Histoire |
| <i>Modalité de travail</i> | Lecture en grand groupe, travail d'équipe de deux élèves et mise en commun des réponses en grand groupe |
| <i>Résumé du déroulement de l'activité</i> | 1- Lecture d'un extrait du manuel d'histoire à toute la classe. 2- Travail en équipe de deux sur les questions du manuel en lien avec la lecture effectuée. 3- Retour en grand groupe sur les réponses aux questions du manuel. |
| <i>Activité(s) d'apprentissage réalisée(s)</i> | La même activité a été complétée par tous les élèves du groupe-classe |

L'activité pédagogique observée avait débuté par la lecture en grand groupe d'un extrait du manuel d'histoire utilisé par Suzanne et s'était terminée par un travail en équipe durant la seconde moitié de la période. Suzanne avait opté pour une lecture collective afin de favoriser la compréhension de ses élèves du texte : « Bien j'aime bien que, quand on fait une lecture, qu'elle soit collective parce que, si tu les laisses tout seuls, il y en a qui lisent, mais qui ne comprennent pas. » De plus, pour les engager dans la lecture, elle faisait lire les

élèves à tour de rôle : « Puis, pour varier, je faisais répondre aux enfants en pigeant des noms. C'est pour que justement ce ne soit pas toujours la même personne qui lève la main. » Dans une optique similaire, elle leur posait des questions sur le contenu de leur lecture afin de rendre la lecture plus interactive. Lorsque l'un de ses élèves allophones a donné la bonne réponse à l'une de ses questions, elle l'a félicité devant toute la classe et les élèves l'ont applaudi :

Je voulais qu'on applaudisse Raphaël. Parce que j'ai dit : « la moitié de 5000 ». Je me suis dit : « c'est sûr que ça va être un fort en mathématique qui va donner la réponse parce que tu sais c'est quand même une division... ». Puis c'est lui qui l'a dit. C'est mon élève qui vient de l'accueil. Il est très, très introverti. Puis, c'est drôle parce que c'est un élève qui ne parle pas beaucoup et c'est lui qui a lancé la réponse! C'était bon pour son estime qu'on l'applaudisse.

De surcroît, Suzanne encourageait le dialogue entre ses élèves durant la lecture afin de les intéresser davantage au contenu de leur lecture : « Les bénéfiques c'est d'éveiller leur curiosité, tu sais. C'est ce que j'aime après avoir fait une leçon comme ça. On arrive à la bibliothèque le jeudi, puis là, ils vont aller lire des choses. Ils vont être curieux. »

Par ailleurs, Suzanne avait opté pour un travail en équipe sur les questions du manuel afin de stimuler ses élèves à accomplir la tâche : « Je les ai fait travailler en équipe pour varier parce que si on le fait tout seul des fois c'est long et ardu. » Elle avait choisi les équipes elle-même pour ne pas perdre de temps et pour éviter que les élèves parlent d'autres sujets que des exercices à compléter : « C'est sûr que si j'avais laissé faire les équipes d'amis, bien là on perd beaucoup de temps. Puis, en amis bien là ils ne parlent pas nécessairement du sujet. » Toutefois, elle avait dû faire des modifications au niveau des équipes puisque certains élèves ne collaboraient pas les uns avec les autres :

Ils sont en difficulté pour faire de la coopération. Dans une des équipes de trois, ils avaient donné la réponse puis, lui, il attendait. Et l'autre, elle ne faisait rien en avant. Moi je la voyais. Puis, les deux autres tout seuls. Fait que je me suis dit : « tiens, on va combiner ». J'ai dit à la petite fille : « tu changes d'équipe ». Puis j'ai dit à l'autre petite fille qui travaillait avec deux garçons : « tu t'en vas avec elle ». C'est une petite adaptation.

D'autre part, Suzanne avait laissé les élèves travailler en équipe sans leur donner de soutien individuel puisqu'elle jugeait que les élèves devaient être capables de trouver la réponse de façon autonome : « Il y a des choses de base, tu sais, dans la question c'est : " nomme les trois postes de traite qu'on a vus ". Bien, " tu es supposé de savoir, on en parle assez souvent ", puis, ça revient et ça revient. Fait qu'ils devraient avoir assez de connaissances pour répondre eux-mêmes. »

Enfin, puisque le rythme d'apprentissage de ses élèves était plus lent, Suzanne avait dû donner un temps supplémentaire pour que ses élèves puissent compléter les exercices du manuel : « Si mes élèves étaient un peu plus forts, ça aurait pu être fini. Mais là, il a fallu que j'accorde un petit dix minutes de plus. Fait qu'au niveau du temps là, c'est un ajustement de plus. »

5. CINQUIÈME ÉTUDE DE CAS : SYLVIE

5.1 Profil général de l'enseignante

Notre cinquième cas, Sylvie, avait, pour sa part, enseigné 15 ans au primaire dans des écoles publiques de Québec accueillant des élèves d'origine immigrante. Lors de l'entrevue, elle avait travaillé au premier cycle à la même école¹⁸ pendant dix ans. La classe de deuxième année de Sylvie était composée, au moment de l'étude, de 14 élèves seulement, dont quatre élèves d'origine immigrante. Les connaissances que Sylvie avait acquises sur la différenciation pédagogique provenaient de sa lecture de quelques articles de journaux à ce sujet et d'un bulletin syndical qu'elle avait consulté. Elle avait également reçu des formations en français et en mathématique qui proposaient des façons de faire pour différencier l'enseignement dans ces disciplines particulières. Elle n'avait toutefois jamais suivi de formation directement en lien avec la différenciation pédagogique.

¹⁸ Les indices de défavorisation de cette école en 2010-2011 étant tous deux au-dessus du seuil supérieur (SFR : 9 et IMSE : 7).

5.2 Données provenant de l'entrevue préliminaire

5.2.1 Le sens du terme différenciation pédagogique

L'usage de Sylvie de la différenciation pédagogique se faisait à deux niveaux. Elle différenciait à la fois son enseignement et certaines tâches en fonction des caractéristiques de ses élèves :

Pour ma part, lorsque j'enseigne quelque chose, lorsque j'anime mes leçons, il y a des moments où je vais jumeler les élèves à deux, il y a des moments où je vais faire de l'enseignement magistral, il y a des moments où je vais demander de la manipulation. [...]. J'adapte aussi les tâches en fonction du niveau des élèves. Le principal de ma pratique c'est au niveau du plan de travail. C'est sûr qu'au niveau de mes attentes, ça va varier, tout dépendant de la force de l'élève.

Ainsi, d'une part, elle variait ses choix de modalités de travail et de dispositifs d'apprentissage en fonction des besoins des élèves : « il faut vraiment adapter notre mode de fonctionnement en classe. Ça demande beaucoup de souplesse. » D'autre part, elle ajustait ses exigences par rapport à certaines tâches en fonction du niveau académique de ses élèves, notamment par le biais du plan de travail qu'elle concevait chaque semaine.

5.2.2 L'importance de l'utilisation de pratiques de différenciation

Selon Sylvie, la différenciation pédagogique était un outil pour favoriser la réussite scolaire de ses élèves : « ça favorise leur compréhension des tâches qu'ils ont à faire, ça favorise leur réussite en général ». À son avis, c'était le cas principalement parce que son usage de pratiques de différenciation contribuait à développer l'autonomie de ses élèves :

D'être capable de suivre un plan de travail, de savoir comment il fonctionne, dans quel ordre réaliser les tâches, ça aussi ça contribue à leur autonomie. Aussi, quand on fait le conseil de coopération, on fait des retours ensemble sur comment on doit se comporter, de quelle façon on peut régler un conflit. Donc, c'est sûr que ça aussi ça les rend davantage autonomes quand ils arrivent dans la cour, à l'extérieur, par exemple.

C'est également en utilisant différents modes de fonctionnement en classe qu'elle développait l'autonomie de ses élèves :

Dans mon cas à moi, je trouve que le fait d'avoir une pédagogie un petit peu différente, qui n'est pas seulement que magistrale et d'avoir différents modes de fonctionnement dans la classe, ça me permet de développer beaucoup l'autonomie chez les élèves, puis par le fait même, de m'accorder du temps à moi pour être capable d'aller vers les élèves qui sont plus en difficulté, puis de pousser encore plus loin les élèves qui sont capables de donner plus.

De plus, le fait de rendre ses élèves plus autonomes et indépendants lui permettait d'avoir du temps supplémentaire pour offrir du soutien individuel aux élèves en difficulté pour favoriser la progression de tous ses élèves et augmenter leur chance de réussite scolaire.

5.2.3 Les facteurs de différenciation pris en compte

Les facteurs de différenciation pris en compte par Sylvie étaient les suivants : le niveau d'acquis et les problèmes affectifs et comportementaux des élèves, les difficultés linguistiques des élèves allophones ainsi que le manque de soutien de la part de la majorité des parents des élèves du groupe-classe durant la conception et la planification d'activités d'apprentissage ou de devoirs et de leçons, les besoins particuliers de certains élèves durant le pilotage et le niveau d'acquis des élèves durant les évaluations formatives.

D'abord, Sylvie tenait compte du niveau d'acquis scolaires des élèves et des problèmes particuliers des élèves de sa classe dans sa conception et sa planification de situations d'enseignement-apprentissage :

La durée de certaines activités peut varier en fonction du groupe. Le bagage de contenu aussi peut varier en fonction du groupe, tout dépendant si j'ai des besoins. Plus tôt, on parlait de faire des retours sur certaines connaissances. Ça peut faire que, justement, avec certains groupes, je peux aller plus loin, avec d'autres, non... Je vais me maintenir strictement à ce que je dois enseigner.

À cet effet, son groupe-classe était particulier puisqu'il n'avait pas effectué l'apprentissage de tous les acquis scolaires durant l'année précédente et qu'il était composé de plusieurs élèves avec des problèmes affectifs et comportementaux :

Ce qu'il y a de particulier c'est que c'est un groupe composé d'enfants, en général faibles, qui ont vécu de choses particulières l'an passé. Donc, peut-être que tous les apprentissages nécessaires n'ont pas été faits parce qu'il y avait un

problème au niveau de la discipline, des élèves qui faisaient des crises... L'enseignante avait beau faire tout son possible, mais bon, peut-être qu'il y a eu un trou.

Ainsi, l'enseignante tenait compte de ce facteur pour ajuster le rythme de son enseignement : « si je ne tiens pas compte de la durée d'attention de mes élèves, c'est sûr que ça va avoir des conséquences sur la réalisation de la tâche. » Dans cette veine, elle planifiait la durée de ses leçons également en fonction de certains élèves avec des problèmes diagnostiqués :

J'ai une petite qui a un déficit important au niveau de l'attention, elle a un TDAH, mais elle est non médicamenteuse. Elle, je dois en tenir compte aussi, si je fais mes leçons trop longues, c'est sûr que je la perds, elle va se lever, elle va chercher à sortir, elle va bouger beaucoup, elle va tourner sur sa chaise. Elle a un diagnostic particulier, je dois en tenir compte aussi. J'ai un petit garçon aussi qui, lui, est hyperactif. Donc, comme je sais qu'il a beaucoup besoin de bouger, à ce moment-là je vais essayer de l'impliquer davantage dans ce que j'ai à faire avec lui, dans ce que je veux qu'il apprenne.

Par ailleurs, Sylvie prenait en compte le fait que ses élèves allophones avaient plus de difficultés linguistiques :

C'est sûr que, si je pense aux 4 élèves [allophones], ils ont quand même besoin d'avoir un rappel. C'est sûr que, pour ces élèves-là, si je donne les consignes sur une page, si je les donne sur une page, si je les donne trop vite ou trop à la fois, ça va être plus difficile. Donc, le fait qu'au niveau de la langue, ils ont quand même un peu de difficulté, je vais fournir un procédurier.

Elle devait donc planifier les mesures nécessaires pour que ces derniers comprennent les tâches qu'elle leur proposait.

De plus, Sylvie a indiqué qu'elle avait remarqué que la « culture des devoirs » n'était pas présente dans certaines familles. Au-delà du fait que certains parents étaient allophones et donc limités dans l'accompagnement qu'ils pouvaient offrir à leur enfant à cause de la langue, l'enseignante avait constaté que ces derniers ne semblaient pas y voir beaucoup d'importance : « ce n'est pas nécessairement que le parent n'est pas capable, au niveau de la langue, d'aider son enfant. C'est aussi le choix de ne pas le faire [...]. Je ne pense pas que c'est parce qu'ils ne veulent pas. Je pense que c'est tout simplement parce qu'ils ne voient

pas l'importance. Ils ont un peu le désintéressement par rapport à l'école. » Devant le constat que l'implication des parents de ses élèves immigrants et de plusieurs de ses autres élèves était limitée, l'enseignante expliquait en détail les devoirs et les leçons avant de laisser partir les élèves à la maison pour qu'ils puissent les compléter de façon autonome : « En tout cas, je parle des parents que j'ai cette année. Les tâches scolaires se font à l'école, elles doivent être comprises à l'école. Eux, ils sont là pour signer, superviser, pas pour reprendre des notions ou pratiquer à la maison avec leur enfant. De toute façon, ils n'ont pas les moyens de le faire. »

Durant le pilotage des activités, Sylvie donnait un soutien individuel aux élèves en difficulté ou qui avaient des problèmes d'attention : « Donc je sais quels élèves j'ai perdus en cours de route ou qui vont avoir de la misère avec la compréhension des consignes de départ, c'est sûr que c'est ces élèves-là que je vais aller voir en premier. » De surcroît, Sylvie faisait certaines interventions spontanées auprès de certains élèves pour qui elle connaissait leurs difficultés particulières :

Il a un élève TDAH, il a un encadrement à la maison qui est plus ou moins adéquat. Je pense qu'il se couche très tard parce que, souvent, il a le goût de dormir, il se couche sur son bureau... Il n'est pas très motivé. [...]. Lui, c'est le dessin qu'il aime. Donc, c'est sûr que quand il a fini son plan de travail, et qu'il peut aller en période d'enrichissement, je vais lui permettre un bricolage thématique. Donc je vais lui permettre de dessiner pour aller le stimuler à terminer son plan de travail.

Au niveau des évaluations formatives, Sylvie vérifiait tout au long de la semaine, à l'aide des tâches comprises dans les plans de travail personnalisés, si les notions enseignées en début de semaine avaient été intégrées par les élèves :

C'est sûr que moi, je vais de l'évaluation formative tout au long de la semaine. En début de semaine, c'est là que je passe ma matière, que je vais faire des leçons. Ensuite, je leur donne un plan de travail qui s'échelonne tout au cours de la semaine. À ce moment-là, je suis capable de voir, au fur et à mesure, s'ils réussissent ou non les tâches que je leur demande.

Ainsi, cette dernière tenait compte de la progression scolaire de ses élèves durant la semaine en évaluant la performance des élèves aux tâches proposées dans leur plan de travail pour ajuster le niveau de difficulté des tâches comprises dans le plan de travail créé la semaine suivante et pour leur proposer des évaluations formatives ajustées à leur niveau d'acquis.

5.2.4 Les pratiques de différenciation utilisées

Suzanne a indiqué qu'elle mettait en place les pratiques de différenciation suivante : ajuster sa planification au rythme d'apprentissage de son groupe-classe, concevoir du matériel supplémentaire si nécessaire, planifier un accompagnement individuel pour répondre aux besoins particuliers de ses élèves, doser le niveau de difficulté et la quantité des tâches qu'elle proposait à certains élèves à l'aide du plan de travail conçu pour eux chaque semaine, mettre en place un conseil de coopération, adapter son enseignement aux différents besoins de ces élèves en variant les dispositifs d'apprentissage utilisés, en les faisant interagir et en leur proposant des activités de courte durée, compenser pour le manque de soutien de la part des parents certains de ses élèves par des mesures de remédiation, développer davantage l'autonomie de ces derniers à l'égard de leurs devoirs et de leurs leçons et adapter ses évaluations formatives aux différents niveaux d'acquis des élèves et à leur progression scolaire.

En général, Sylvie basait principalement sa planification sur du matériel pédagogique. Toutefois, cette dernière ajustait le rythme de son enseignement lorsqu'elle constatait un blocage chez ses élèves :

La planification, c'est sûr qu'on l'a dans nos têtes, mais on a un matériel pédagogique en classe, et on se fie beaucoup à ce matériel pour voir nos élèves avancer. C'est sûr que si on voit que les élèves n'avancent pas, on ne va avancer aux yeux fermés, on s'adapte, on va ralentir un peu la cadence, mais le matériel pédagogique nous aide aussi à doser.

De plus, si elle le jugeait nécessaire, Sylvie concevait du matériel supplémentaire pour permettre à ses élèves d'apprendre à partir de divers dispositifs :

Au niveau des mathématiques, on le sait, il y a beaucoup de matériel de

manipulation, mais aussi des repères au niveau des affiches, qui ne sont pas fournies nécessairement dans le matériel, il faut le concevoir... C'est aussi notre accompagnement, comme personne, auprès de l'élève, pour lui poser des questions, le soutenir dans sa compréhension.

Ainsi, l'enseignante fournissait plusieurs outils pour que ses élèves arrivent à intégrer certains apprentissages. Elle offrait aussi du soutien individuel à ses élèves en cas d'incompréhensions ou de besoins particuliers.

De plus, Sylvie ajustait la quantité et le niveau de difficulté des tâches qu'elle planifiait pour ses élèves en fonction de leur niveau d'acquis scolaires et de leur rythme d'apprentissage à partir des plans de travail : « Quand je vais concevoir le plan de travail de chacun, je vais doser leur travail, tout dépendant si l'élève est fort ou si l'élève est faible. Je pense que mes attentes, je vais les varier en fonction de ça, aussi. » Par l'entremise de ces plans de travail, cette dernière variait également les dispositifs d'apprentissage et les modes d'enseignement qu'elle leur proposait pour tenter de répondre à leurs différents besoins :

Le principal de ma pratique c'est au niveau du plan de travail. C'est sûr que dans la planification d'une leçon je vais prévoir les différents modes pour rejoindre les élèves. Donc je vais mettre une partie magistrale à l'avant, je vais mettre une partie application, où les élèves peuvent manipuler, puis un retour à ce moment-là ensemble, où les élèves peuvent poser des questions, discuter.

D'autre part, pour favoriser l'intérêt de ses élèves, elle planifiait des activités qu'elle croyait significantes pour eux :

Quand je dis « lié au vécu des élèves », des fois c'est aussi bête de voir : « Aujourd'hui, on va apprendre les pièces de monnaie, à quoi ça peut nous servir dans la vie de tous les jours? » Et là, de faire un petit bazar, de faire une activité que les élèves connaissent, qu'ils ont déjà vue, pour qu'ils comprennent pourquoi on va apprendre les pièces de monnaie aujourd'hui.

Dans cette optique, elle avait mis en place un conseil de coopération dans sa classe, entre autres, pour recueillir leurs intérêts et leurs préférences quant aux projets qui allaient être mis en œuvre :

On a un conseil de coopération dans la classe, [...] les élèves sont engagés à dire qu'est-ce qu'ils aimeraient faire comme projet dans la classe. Il y a des billets disponibles dans la classe. Au retour des récréations, les élèves qui ont envie de faire un billet vont d'eux-mêmes derrière chercher un billet. Ils inscrivent de quoi il voudrait parler, quel projet il voudrait mettre en place. Ils le signent, puis lors du prochain conseil, on s'assoit en cercle puis on passe les billets à tous de rôle et chacun a la chance de parler. C'est une activité qu'ils aiment beaucoup, parce que ça les engage directement dans la planification que moi j'en fais aussi, ils se sentent engagés là-dedans.

Sylvie utilisait les idées des élèves dans le but de les engager dans la planification des activités et de permettre des discussions autour de leurs préférences.

Durant le pilotage des activités, Sylvie s'assurait d'offrir divers dispositifs d'apprentissages en fonction des différents styles d'apprentissage et de certains problèmes d'attention de ses élèves :

Ceux qui sont plus visuels, c'est sûr que je vais chercher un support visuel avec mon tableau interactif, quelque chose qui sera plus interactif que juste visionnement d'activité. Les activités sont interactives aussi, il y a du mouvement, donc les élèves pour qui j'ai de la misère à maintenir l'attention, c'est sûr qu'avec ce type d'activité là, c'est aidant. Il y a des élèves à qui je vais carrément leur demander de venir s'asseoir par terre, devant le tableau, si je vois que derrière ça ne fonctionne pas parce que, surtout au niveau de l'attention, c'est que j'ai à travailler plus.

Dans cette veine, l'enseignante faisait participer ses élèves et optait pour des activités plus interactives, tout en maintenant une courte durée pour chaque activité pour répondre aux besoins de ses élèves à cet égard :

J'ai un TBI en classe, donc j'ai la chance de pouvoir faire participer beaucoup les élèves, pour qui je sais qu'ils vont avoir besoin de bouger un petit peu plus. C'est ces élèves-là que je vais nommer en premier pour qu'ils viennent participer au tableau. Je vais essayer de garder un temps d'attention très court, parce qu'ils sont quand même petits, j'ai des élèves qui bougent beaucoup, qui demandent beaucoup, donc je vais faire de courtes leçons, puis je vais rapidement les mettre au travail, puis je vais revenir après ça en grand groupe, pour essayer de ne pas parler pendant une heure en avant.

Par ailleurs, Sylvie avait constaté que les élèves les plus en difficulté étaient ceux pour qui les parents s'impliquaient le moins à l'école : « les élèves qui ont de la misère et ceux qui sont en « ortho », c'est souvent ces élèves-là qui ont le support le plus déficient à la maison, pour qui on va demander de l'aide aux devoirs, pour qui on va faire de la récupération. » Or, sur les quatre élèves immigrants de sa classe, trois étaient en difficulté d'apprentissage et c'était, à son avis, en partie dû au fait que ceux-ci obtenaient un support déficient à la maison. Dans ces cas-là, Sylvie avait rencontré les parents de ses trois élèves pour faire un plan d'intervention avec la direction et mettre sur papier leurs besoins. Durant ces rencontres, elle avait pris conscience que les parents n'étaient pas en mesure d'accompagner leur enfant avec leurs travaux scolaires. Pour cette raison, elle avait cherché d'autres solutions pour compenser ce manque de soutien de leur part :

On a eu la rencontre des parents en novembre, puis le service d'aide aux devoirs a été mis en place et ça a été une solution pour plusieurs parents. [...] C'est gratuit pour le parent, mais c'est un budget qui arrive du gouvernement, qui est donné à l'école pour mettre en place un service d'aide aux devoirs.

Ce service d'aide aux devoirs était gratuit, mais un nombre limité d'élèves pouvait en bénéficier. Pour sa classe, le nombre était fixé à quatre élèves et trois de ces derniers étaient des élèves immigrants.

De plus, Sylvie compensait le manque de support de la part des parents de ses élèves en tentant de développer davantage leur autonomie pour que ces derniers puissent les faire seuls :

Mais il y a beaucoup d'élèves, cette année, dont les parents ne sont pas capables de les aider, qui n'ont pas beaucoup d'éducation. À la maison, l'école n'est pas beaucoup valorisée, les devoirs ne sont pas faits [...]. Donc, c'est sûr que de développer leur autonomie, c'est nécessaire, parce que, quand ils arrivent à la maison, ils doivent se débrouiller tout seul. Donc il faut faire ça à la base, il faut expliquer le devoir en entier, toutes les leçons au complet, parce qu'on sait très bien que... C'est ça. À la maison, il va falloir qu'ils se débrouillent...

Pour cette même raison, Sylvie choisissait des devoirs et des leçons moins exigeants : « Il y a des devoirs que je ne peux pas donner dans ce milieu, parce que je sais qu'il n'y aura pas le support des parents à la maison. Donc, je dois aussi en tenir compte. »

Toutefois, bien qu'elle était consciente que les mesures de remédiation et cette baisse des exigences pour les devoirs et les leçons ne pouvaient empêcher que ce manque de soutien des parents ait des répercussions sur la motivation des élèves à l'école : « Ils ne sentent pas qu'à la maison c'est valorisé ce qu'ils font à l'école. Donc ils ne s'investiront pas plus qu'il faut dans ce qu'ils font », elle semblait se sentir impuissante face à cette problématique : « Je vais investir du temps sur les parents qui veulent aider leurs enfants, je ne peux pas les forcer. »

Enfin, Sylvie différenciait ses pratiques d'évaluation formative en utilisant différents modes d'évaluation, soit : des plans de travail personnalisés, des « tâches défis » et des évaluations plus formelles identiques (sauf quelques exceptions pour les élèves avec des plans d'intervention) pour le groupe :

[Il y a] des tâches défi, c'est les élèves les plus rapides qui vont les faire, puis, à la fin de la semaine, j'ai une évaluation plus formelle, qui se fait tout le groupe ensemble. C'est sûr que ce type d'évaluation, au fur et à mesure que la semaine avance, et aussi selon les tâches dans le plan de travail individuel, je suis capable d'évaluer si l'élève a compris ou n'a pas compris; à ce moment-là, je me prends de petites notes à côté, dans mon cahier de notes, pour dire : « ça, à surveiller pour certains élèves », il n'a pas compris dans telle tâche, puis je les revois dans la fin de la semaine dans l'évaluation plus formelle, à ce moment-là.

Selon cette dernière, cette façon de faire lui permettait d'ajuster les évaluations formatives du groupe à partir de leurs acquis identifiés durant la semaine par le biais des tâches défis et des tâches du plan de travail.

5.3 La démarche d'explicitation

5.3.1 Première observation en classe

| <i>Divisions</i> | <i>Informations sur l'activité pédagogique observée</i> |
|------------------|---|
|------------------|---|

| | |
|--|---|
| Participante | Sylvie |
| Date de l'observation | 21 février 2012 |
| Niveau | Premier cycle du primaire, deuxième année |
| Sujet | Mathématiques (plan de travail) |
| Modalité de travail | Travail individuel sur le plan de travail |
| Résumé du déroulement de l'activité | 1- Période de lecture de dix minutes. 2- Explication des consignes des activités en lien avec le plan de travail. 3- Travail individuel sur le plan de travail. |
| Activité(s) d'apprentissage réalisée(s) | La même activité a été complétée par tous les élèves du groupe-classe |

Durant la période observée, les élèves devaient travailler sur leur plan de travail en mathématiques. Celui-ci avait été construit par l'enseignante à partir de différents manuels pédagogiques. Il s'agissait de plusieurs tâches obligatoires (exercices de transfert) à effectuer durant la semaine : « Sur le plan de travail, il y a beaucoup de choses : une section lecture, une section écriture, une section mathématique. C'est le plan de travail de la semaine. Aujourd'hui, on démarrait le travail en mathématique. » Sylvie avait prescrit aux élèves plusieurs exercices à compléter sur des notions en mathématiques :

Selon la planification, on en était rendu à cette activité là. C'est sûr que j'ai adapté l'activité dans le sens qu'elle était beaucoup plus longue. Il y avait le jeu du 15, le jeu du 16, puis il refaisait la même affaire avec le jeu du 17; ceux qui avaient compris, je leur recoupais ça puis je leur faisais continuer plus loin. Mais pour les élèves qui ont eu de la difficulté, par la fin de la semaine, quand on va fermer la boucle, je vais prendre le cahier, je vais aller derrière pour sortir les jetons. Je vais peut-être devoir sortir le matériel ; je vais en profiter pour sauter ce numéro-là à ceux qui étaient plus rapides pour les faire pratiquer. Au lieu d'aller chercher un autre matériel, je l'ai déjà.

En incluant des exercices supplémentaires dans le plan de travail, l'intention de Sylvie était que les élèves les plus rapides puissent travailler à leur rythme, pendant qu'elle ferait du rattrapage avec les élèves en difficulté qui, pour leur part, n'auraient pas obligatoirement à compléter tous les exercices. C'était le cas pour trois de ses élèves qui étaient en orthopédagogie lorsqu'elle avait donné des explications concernant les activités à faire durant la période et qui n'avaient pas réussi à compléter les exercices :

Là, je pense que c'était particulier au fait que ces trois élèves-là n'étaient pas là quand j'ai repris cette activité-là ce matin. Quand ça a été vu la première fois, avec de plus petits nombres, on l'avait fait avec des jetons. Mais là, avec de plus gros nombres, on ne fait pas sortir le matériel [...], mais on va faire un retour avec du matériel. Il faut plus de soutien avec ces trois-là. C'est ce que je vais faire quand ils vont reprendre avec leurs cahiers la prochaine fois.

Pour ces élèves, Sylvie a mentionné qu'elle devrait tout reprendre en utilisant, cette fois, du matériel leur permettant d'apprendre en manipulant.

Ayant anticipé certaines variations en termes de rythme et de niveau d'acquis au sein de son groupe-classe pour effectuer les exercices proposés, Sylvie avait créé un plan de travail qui permettrait aux élèves d'avancer à leur rythme, en plus d'avoir planifié offrir du support individuel aux élèves en difficulté :

Le fait qu'ils ont le plan de travail, ils sont toujours occupés. Ils savent que, s'ils finissent quelque chose, ils le mettent sur le coin du bureau et ils continuent. Les plus rapides, ils ne sont pas pénalisés, les plus faibles non plus, parce qu'ils savent que je vais aller les voir. Mais je ne suis jamais assise à mon bureau, ça ne sert à rien, de toute façon.

Durant la période de travail, Sylvie avait donc circulé entre les élèves pour répondre aux besoins spécifiques de ses élèves et pour prendre connaissance de leur progression afin de modifier leur plan de travail au besoin :

Tout d'abord, individuellement, le fait de circuler tout le temps, ça me permet de voir où chacun est rendu. Je me suis arrêtée chez certains élèves pour vraiment les accompagner; donner des explications supplémentaires. Il y a eu des numéros que j'ai enlevés pour certains élèves, parce que je voyais qu'ils avaient compris, ce n'était pas nécessaire d'en faire un de plus. Ensuite, pour certains élèves, j'ai

dit : « fais-moi le premier numéro, et lève ta main lorsque tu es rendu », plutôt que de donner la page dans son entier. Donc, faire des arrêts plus fréquents.

À son avis, le soutien personnalisé qu'elle fournissait à certains élèves permettait de leur éviter certains blocages : « Dans le fond, de dire : " fais ça, puis lève la main à la fin ", c'est sécurisant. Ils savent que je vais revenir, ils savent qu'ils ne sont pas seuls avec leurs difficultés. Il y en a qui ne seraient pas capables de faire ça tout seuls. Donc, ça prévient ça. » C'était d'ailleurs le cas pour une de ses élèves qui était hyperactive et qui avait besoin d'un accompagnement constant pour pouvoir avancer : « C'est une élève dont la mère refuse la médication, puis elle en aurait besoin. Ce n'est pas qu'elle n'a pas de potentiel, mais les après-midis, c'est toujours plus difficile [...]. C'est des allers-retours constants, sinon elle décroche. » De surcroît, selon Sylvie, cette façon de faire permettait aussi de faire vivre des succès à ses élèves en difficulté d'apprentissage :

C'est sûr que ça leur permet de vivre des succès, l'élève qui n'a pas mon soutien... Si ça avait été un enseignement de groupe tout le long, pendant une heure, l'élève qui, lui, n'a pas compris, il se laisse traîner par la vague, puis c'est à l'évaluation que je le sais qu'il n'a pas compris. Le fait de le faire de cette façon-là, ça me permet d'apporter un soutien à chacun, de faire vivre des petites réussites puis de les faire avancer dans leur plan de travail.

Ainsi, même si ses exigences pour les élèves en difficulté n'étaient pas nécessairement aussi élevées que pour les autres élèves, son aide leur permettait de progresser et favorisait la complétion des tâches : « Même si des fois, je ne leur demanderai pas le même bagage que les autres, au moins, ils sont capables d'avancer et de comprendre des petits bouts. Je pense que mes interventions ont permis de faire ça. »

Par ailleurs, Sylvie s'est servie de son tableau interactif (TBI) où un rappel visuel des notions apprises préalablement était affiché pour fournir un soutien supplémentaire aux élèves : « j'avais déjà gardé des traces de ce qu'on avait fait ce matin, donc je pouvais les glisser de haut en bas, selon leurs besoins. Au lieu de rester toujours à côté des élèves pour leur expliquer, je me dirigeais au tableau, la ressource était déjà faite. »

Vers la fin de la période, constatant que les élèves n'arrivaient plus à se concentrer, Sylvie a décidé de terminer la période en faisant faire un jeu pédagogique au tableau interactif à ses élèves en grand groupe :

Oui, on peut projeter le tableau, c'est sur une clé USB, on peut projeter toutes les pages en fonction dans le cahier, on peut accéder les pages internet de la même compagnie. Comme je sentais qu'il était plus fatigué tout à l'heure, qu'il n'était plus capable, on s'approche, puis on fait un petit jeu [...]. Le petit moment, normalement, à la fin, au tableau, pour le jeu, si ce n'est que de changer de place, puis venir faire un petit exercice, juste pour changer d'air. Ça, ce n'était pas prévu comme ça. Je pensais qu'ils allaient être plus résistants à rester toute la période là, à faire ce qu'il avait à faire, parce que ce n'était pas long, c'était une demi-heure. Des fois, ils sont capables un bon 45 minutes de rester dans ça, mais là, on dirait que je les sentais préoccupés.

5.3.2 Deuxième observation en classe

| <i>Divisions</i> | <i>Informations sur l'activité pédagogique observée</i> |
|--|--|
| <i>Participante</i> | Sylvie |
| <i>Date de l'observation</i> | 14 mars 2012 |
| <i>Niveau</i> | Premier cycle du primaire, deuxième année |
| <i>Sujet</i> | Français (lecture à deux et production écrite) |
| <i>Modalité de travail</i> | Jumelage pour l'activité de lecture et travail individuel sur la production écrite |
| <i>Résumé du déroulement de l'activité</i> | 1- Rappel des consignes pour la lecture à deux. 2- Lecture à deux. 3- Explication des consignes pour l'activité d'écriture. 4- Travail individuel sur la production écrite. |
| <i>Activité(s) d'apprentissage</i> | Les mêmes activités ont été complétées par tous les élèves du groupe-classe |

| | |
|--------------------|--|
| <i>réalisée(s)</i> | |
|--------------------|--|

La première activité observée durant la période, la lecture à deux, était une activité imposée par l'école. Tous les enseignants de premier cycle devaient l'inscrire dans leur programme :

En fait, l'activité de lecture c'est une activité qu'on se doit de faire trois fois par semaine, on est rendu à cette activité-là. [...]. C'est une initiative de notre directeur, en fait, qui arrive de l'extérieur, qui connaissait ça et qui nous l'a fait découvrir puis nous le faisons maintenant. Premier cycle, deuxième année. La première année le font aussi, mais le matériel et un peu différent. C'est vraiment pour améliorer la fluidité en lecture. On est rendus à la 26e activité, et on a encore 64 autres à faire.

Le but de cette activité était d'améliorer les compétences des élèves en lecture. Pour cette activité, les modalités de travail, le matériel pédagogique, les méthodes de corrections et le temps alloué étaient prescrits :

Pour l'activité de lecture, le travail en équipe, c'est établi par les règles qui sont régies par ce matériel-là, c'est qu'ils doivent le faire à deux. Donc la feuille de pointage, les règles de comment je corrige, tout ça, ça vient avec le matériel. Le fait que ça soit minute, le temps c'est prescrit aussi.

Toutefois, Sylvie s'était donné la liberté d'adapter le temps en fonction des besoins de son groupe-classe : « Moi, j'ai diminué le temps pour chacun des blocs. J'avais mis mes 5 minutes, il y avait des équipes qui ne s'étaient pas tout à fait rendues assez loin, j'ai ajouté une minute, dans le fond pour leur donner la chance de poursuivre. » De plus, bien que la façon de jumeler les élèves était prescrite, Sylvie avait ajusté les équipes selon le comportement et les affinités de ses élèves :

Ce qu'on fait, c'est qu'on les classe du plus fort au plus faible, on sépare le groupe en deux. Donc, le plus faible des plus forts se retrouve avec le plus fort pour faire des pairages qui ne sont pas trop distincts et pour que ce soit enrichissant pour les deux. [...]. Par contre, moi, j'ai joué un petit peu là-dessus, quand je vois qu'il y a des affinités de comportements qui ne fonctionnent pas, je ne vais pas forcer ce jumelage-là.

Par ailleurs, elle avait adapté l'ordre des lectures en fonction des niveaux d'acquis des élèves, pour faciliter la lecture de l'élève considéré plus faible :

Ils lisent à tour de rôle. Mais ce n'est pas toujours la même personne qui commence. Par exemple, il lit les mots, c'est le bloc le plus facile. Donc je vais faire commencer le lecteur. Mais ça, c'est un choix personnel, ce n'est pas toujours comme ça. Dans *lis la définition*, c'est un petit peu plus difficile. Donc je vais faire commencer le tuteur, pour que le lecteur ait un modèle puis que ça soit plus facile pour lui. Dans le texte, je vais faire commencer le lecteur, parce qu'il y a juste le titre à lire. Après, c'est par paragraphes : le tuteur lit le premier paragraphe, le lecteur lit le premier paragraphe, le tuteur lit le deuxième paragraphe et ils s'alternent comme ça.

Durant cette activité de lecture, Sylvie a fait des interventions spontanées. Certaines interventions ciblaient les problèmes de comportements :

Durant la lecture, en fait je désamorçais mon petit bonhomme en arrière. Oui. Bon, je l'avais mis de côté, [...] je le laisse, là, décanter un petit peu, je mets ma minuterie, je vais le voir, j'ai toujours espoir que les gros yeux disparaissent, parce que, tu l'as vu, il frappe sur son bureau, il devient très fâché, il peut même aller jusqu'à tourner dans la classe. Là, ça c'est arrêté là. L'activité de « lire à deux », il aime ça. Aussitôt que les yeux sont disparus, là je vais aller le voir pour le féliciter, bon choix, bon, tu reviens à l'activité, puis je renchéris beaucoup à chaque fois qu'il y avait une bonne action puis il est reparti de bonne humeur. Mais c'est de désamorcer cette petite bombe-là. [Aussi] pendant la lecture, bon, mettre la main sur l'épaule d'un élève qui bouge beaucoup [...]. Donc c'est sûr que partout où j'étais je ne faisais jamais dos à la classe. Je faisais toujours face à la classe, face aux élèves, pour voir, là, comment ils étaient.

De surcroît, elle a donné une attention particulière aux élèves en difficultés : « Les élèves les plus faibles, faibles, faibles en lecture, ou qui ont une attention peu maintenue, c'est ceux-là que j'allais voir en premier. » Elle a également circulé entre les équipes pour donner des encouragements et des récompenses aux élèves qui travaillaient bien, spécialement aux élèves en difficulté :

Je circule beaucoup parce que je donne de points boni aux équipes qui travaillent bien, donc je me permets d'aller écrire sur les feuilles pour encourager les équipes. Je fais souvent exprès pour aller mettre les points quand c'est l'élève le plus faible qui lit, pour lui, il le prend vraiment comme une félicitation personnelle d'avoir bien lu.

Sylvie a mentionné que son intention était de motiver les élèves à bien travailler et à ne pas se décourager pour favoriser la complétion des exercices :

Ça permet que les élèves vivent une réussite, parce que, ceux qui abandonnent, ils n'arrivent pas à remplir la feuille de pointage pour l'activité de lecture. Le but c'est d'arriver justement, en équipe de deux, à remplir la feuille de pointage. Comme j'ai deux équipes qui ont terminé. Demain, quand on va faire l'activité de lecture, on va applaudir les équipes, on va féliciter en groupe les équipes qui ont réussi à remplir une feuille de pointage.

D'autre part, Sylvie avait débuté la deuxième activité, la production écrite, en modélisant quelques phrases au tableau et en interagissant avec les élèves pour que ces derniers donnent des exemples de phrases complètes :

La première partie, dans le fond, c'était plus faire verbaliser les élèves et de donner des modèles à ceux qui n'ont jamais d'idées et qui ne savent pas comment structurer leurs phrases. Ensuite, c'est sûr qu'il y a le transfert sur le tableau, où on a la présentation de la structure [...]. Le fait d'insister sur les phrases complètes, à ce point-là, de donner beaucoup d'exemples, c'est que c'est particulier à ce groupe-là. Il y a plusieurs élèves de ce groupe-là qui ne font pas encore de phrases complètes. J'ai des années où j'ai eu des élèves qui avaient une écriture beaucoup plus spontanée et qui avaient un bon enchaînement. Mais, eux autres ont vraiment besoin d'avoir une structure écrite.

Par l'entremise de cette préparation, Sylvie voulait s'assurer que tous avaient les acquis et les outils nécessaires pour compléter leur production écrite. Dans cette veine, elle avait également fourni un aide-mémoire à ses élèves. Ces derniers étaient libres de l'utiliser ou non :

La partie aide-mémoire, ça peut permettre à certains élèves de se repérer dans le temps. Il y avait la bande en haut, avec les jours de la semaine, il y avait seulement des carreaux où ils allaient noter les activités qu'ils avaient faites. Juste la noter. Puis ensuite s'en servir pour raconter l'activité. Certains l'ont utilisé, d'autres, non. Je leur avais dit que c'était facultatif de toute façon.

Enfin, durant cette activité d'écriture, Sylvie a effectué des interventions pour gérer certains problèmes affectifs et comportementaux :

Il y en a eu plusieurs au niveau du comportement : aller repositionner un élève sur sa chaise, échanger des places pour faciliter le travail. [...] Il y a beaucoup de... 50% des élèves ont besoin d'une félicitation aux cinq, dix minutes. Je ne peux pas, jamais, venir m'asseoir à mon bureau, c'est sûr que je vais circuler tout le temps, peu importe l'activité. J'essaie de voir, j'ai un élève qui se levait beaucoup pour me montrer... Lui, je lui fais beaucoup le signe de la main : « c'est beau, retourne t'asseoir ». Beaucoup de non-verbal à travers la classe quand j'entends : « Madame Julie! » Là, je vais lever mon bras : « lève ta, mais, je vais venir te voir. » Des fois, j'interviens, mais quand je l'entends, je fais signe de lever la main.

5.3.3 Troisième observation en classe

| <i>Divisions</i> | <i>Informations sur l'activité pédagogique observée</i> |
|---|--|
| <i>Participante</i> | Sylvie |
| <i>Date de l'observation</i> | 27 mars 2012 |
| <i>Niveau</i> | Premier cycle du primaire, deuxième année |
| <i>Sujet</i> | Mathématiques (le test <i>Jogging mathématique</i> et la correction) |
| <i>Modalité de travail</i> | Travail individuel et correction de l'exercice en grand groupe. |
| <i>Résumé du déroulement de l'activité</i> | 1- Période de lecture (10 minutes) 2- Explication des consignes du test. 3- <i>Jogging mathématique</i> (Sylvie a posé des questions à l'oral en répétant deux fois chaque question à tout le groupe à la fois). 3- Correction par les élèves de leur propre copie et retour sur les stratégies utilisées par les élèves pour répondre aux questions. |
| <i>Activité(s) d'apprentissage réalisée(s)</i> | Les mêmes activités ont été complétées par tous les élèves du groupe-classe |

Pour la période observée, Sylvie avait planifié une évaluation formative en mathématique qu'elle appelait le *Jogging mathématique* :

C'est un matériel déjà monté qui s'appelle « jogging mathématique », qui existe depuis plusieurs années. Donc ce sont des questions qui sont toutes bâties. En général, ça arrive toujours dans le même ordre, c'est-à-dire que les numéros 5, 6, 7, ce sont souvent des calculs, le numéro 10 c'est un problème.

Sylvie utilisait le même matériel chaque année pour faire cette évaluation, donc le contenu, la fréquence et le rythme des évaluations étaient déjà fixés :

Des joggings, on en fait environ trois fois par semaine, ce sont des routines qui s'installent. Je ne peux pas faire ça juste une seule fois par mois parce que les enfants, il faut qu'ils s'habituent à ce rythme de questions. Là, maintenant, je vais doucement, mais je vais de plus en plus vite jusqu'en juin. Je vais les répéter quand même deux fois, mais le rythme va s'accélérer. Je leur dis : « ce n'est pas une marche, c'est un jogging, il faut s'habituer au rythme. »

Les questions du *Jogging mathématique* étaient données seulement à l'oral pour entraîner les élèves à la compréhension orale. Toutefois, Sylvie avait constaté que certains élèves avaient de la difficulté à comprendre les consignes lorsqu'elles étaient uniquement données à l'oral :

C'est sûr que ça les entraîne à la compréhension des consignes à l'oral, et on voit les élèves qui ont vraiment besoin d'avoir les consignes écrites. C'est ces élèves-là qui vont vouloir nous faire répéter ou qui vont écrire les questions sur le coin de la feuille, pour eux autres ce n'est pas suffisant juste de les entendre à l'oral. Il faut être capable de faire un peu les deux.

Pour cette raison, elle avait fourni du support visuel pour les aider à répondre aux questions, plutôt que de ne pas suivre les règles du *Jogging mathématique* et de répéter plusieurs fois les questions :

J'ai la droite numérique, que j'ai les affiches de sommes et de différences, ce n'est pas tous les élèves qui y pensent de regarder. Ils paniquent, ils n'ont pas de moyens. Donc, je leur rappelle pour que, la prochaine fois, j'aie juste besoin de dire : « rappelle-toi des moyens qu'on s'est donnés la dernière fois », pour qu'ils réinvestissent.

Les seules modifications qu'elle avait eu à apporter aux questions étaient en rapport avec le nouveau programme de deuxième année qu'elle devait suivre :

J'ai modifié un peu l'activité, parce que c'est un ancien matériel, qui allait avec l'ancien programme, et l'ancien programme n'allait pas aussi loin au niveau des « maths ». Maintenant, en deuxième année, on va jusqu'à 1000, donc ce n'était pas adapté ce qu'il y avait dedans. Donc, j'ai modifié les questions, je vais grossir les nombres.

Selon Sylvie, le principal bénéfice de cette évaluation formative, plus formelle et standardisée comparativement aux autres formes d'évaluation formative qu'elle employait, était qu'elle et ses élèves, par le biais de leur autocorrection, puissent identifier précisément les points à améliorer :

Ils se corrigent eux-mêmes, on n'a pas fait d'échange de feuilles. Je vais voir les feuilles après, puis je vais prendre en note ce que les élèves ont manqué. Ça permet de faire un total sur 10 et de les encourager à s'améliorer [...]. On est capables de voir, d'une activité à l'autre, supposons le numéro 10, la résolution de problèmes, on sait que ça ne marche pas... Donc, ça permet de les situer dans ça.

Les interventions différenciées utilisées par Sylvie durant le *Jogging mathématique* ciblaient les problèmes de comportements de ses élèves. D'abord, avant de débiter l'évaluation, Sylvie avait modifié la disposition de la classe pour éviter les conflits entre certains élèves :

Le fait de séparer les bureaux carrément. Il y a des groupes qui sont capables de rester un à côté de l'autre, puis de se faire confiance, puis de prendre leur propre réponse plutôt que de toujours aller voir ce que l'autre avait fait, ou donner un coup de coude et se déranger. Mais eux, ce sont des élèves qui s'agacent tout le temps. Quand je vais des activités comme ça, pour avoir un climat qui est calme et pour que tout le monde puisse profiter des explications qui sont données, il faut que je prenne cette disposition de classe là.

Elle s'était aussi assuré que certains élèves soient assis aux quatre extrémités de la classe pour ne pas qu'ils se dérangent les uns, les autres : « Les quatre extrémités de la classe, ce ne sont pas des élèves faciles. Ils sont éloignés parce qu'ils ne peuvent pas s'entendre s'ils sont à côté. Puis même à travers la classe, ils trouvent les moyens, des fois, de se chicaner. »

De plus, elle avait apporté du support individuel à un élève qui la confrontait pour tenter d'améliorer son comportement :

Lui était vraiment en confrontation, aujourd'hui. Puis j'étais patiente parce qu'il aurait pu se rendre au rouge et ce qu'il aurait fait, c'est : « je lance ma chaise par terre, je pousse mon bureau »... Nécessité d'arrêter l'activité, appeler la TES disponible... Donc j'ai aimé mieux faire un retour toute seule avec lui, que de le faire exploser [...]. Quand il s'est assis au coin de lecture, déjà, il essayait d'agacer l'autre. Donc, j'ai fait exprès pour le choisir lui de venir lire à mon bureau parce que ça m'évitait de le surveiller là-bas [...]. C'est sûr qu'il y a eu des interventions : toucher sur l'épaule, je me suis agenouillée à deux reprises, je pense, à côté de lui, pour essayer de le ramener un petit peu. Je l'ai invité à venir au tableau deux fois plutôt qu'une pour l'impliquer un petit peu plus, le féliciter aussitôt que je pouvais le faire. Je lui avais demandé s'il voulait aller s'asseoir en arrière.

Dans cet ordre d'idées, elle avait essayé de prévenir certains problèmes comportements d'un enfant qui avait de la difficulté avec le *Jogging mathématique* et qui avait déjà fait une crise par le passé en lui accordant une attention particulière :

Mathias, je suis allée le voir personnellement. C'est lui qui avait paniqué la dernière fois. Il s'était vraiment fâché, il avait pleuré, il frappait sur la table. Je lui ai dit : « là, tu me regardes dans les yeux, pour que tu puisses entendre la question que je dis, après ça tu vas commencer à écrire. » C'est qu'il a un TDAH, il bouge beaucoup, il coupe souvent la parole...

Durant la correction du test, Sylvie a fait venir certains élèves au tableau interactif pour qu'ils y inscrivent la démarche qu'ils avaient employée pour trouver certaines réponses :

C'était surtout le partage, entre les élèves, des trucs. C'est vraiment là-dessus que je voulais mettre l'accent, parce que juste faire le jogging pour faire le jogging, je pourrais juste donner les questions, ils se corrigent, on met les réponses, puis ça finit là. Mais là, il y avait vraiment une partie sur les stratégies : « Qu'est-ce que tu as fait pour te rendre à la réponse? Peut-être toi, tu avais une idée différente? » Je voulais mettre l'accent vraiment là-dessus parce que le jogging en tant que tel n'était pas difficile. Donc c'était pour leur donner d'autres moyens.

Selon Sylvie, les interventions différenciées qu'elle a utilisées et le partage de connaissance effectué au tableau durant la correction du *Jogging mathématique* avaient favorisé une dynamique favorable aux apprentissages au sein de son groupe-classe :

Pour les élèves qui sont performants, le fait qu'il y a un climat calme autour d'eux, ça les rassure beaucoup, parce que c'est frustrant pour eux autres de voir qu'ils veulent apprendre puis qu'ils veulent participer, mais que ça se désorganise, donc, pour ces élèves-là, je pense qu'ils ont plus à en bénéficier. Puis, pour les élèves qui ont de la difficulté, le fait qu'il y a un partage de stratégies, comme ça, je pense que ça peut être aidant. Je le vois pour les prochaines fois, si ça va être réutilisé.

CINQUIÈME CHAPITRE

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Ce chapitre rendra compte de notre interprétation des résultats de l'étude. Pour l'analyse, nous avons effectué une mise en commun des cinq cas afin de les mettre en relation avec nos attentes théoriques de départ. La première section jettera un éclairage sur le processus décisionnel des participantes de notre étude sous-jacent à leur prise en compte de la diversité, et ce, dans le but de les confronter aux cadres de référence et aux postures de notre modèle théorique. La partie suivante mettra en exergue les pratiques de différenciation mise en œuvre par les enseignantes en fonction des facteurs de différenciation ethnoculturels de leurs élèves et de leurs parents. Nous mettrons aussi en évidence le rôle de la relation parents-enseignant dans la mise en place de ces pratiques. Quant à la troisième section, elle présentera les sources d'où provenaient les connaissances des participantes au sujet de la différenciation pédagogique. Puis, nous fournirons quelques exemples de la façon dont ces connaissances se traduisaient dans la pratique après avoir été filtrées par la subjectivité ou les postures professionnelles des enseignantes. Nous concluons ce chapitre en mettant de l'avant le modèle qui a émergé de notre interprétation des résultats de recherche et en justifiant les changements que nous lui avons apportés.

1. LA MISE EN PRATIQUE DE LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Cette section présente les trois postures professionnelles que nous avons relevées de notre analyse de la différenciation pédagogique employée par les participantes de notre étude. Notre interprétation de ces résultats a été effectuée par le biais d'une mise en perspective du processus décisionnel des enseignantes sous-tendant leur usage de pratiques différenciées par rapport aux concepts principaux compris dans notre modèle théorique, plus spécifiquement par rapport aux cadres de référence documentés par Payet *et al.* (2011) et aux postures étayées par Prud'homme (2007). Conséquemment, un bref rappel de ces cadres de référence et de ces postures s'avère nécessaire pour faciliter la compréhension de notre analyse.

Le premier cadre de références documenté par Payet *et al.* (2011) est l'égalité formelle. Selon les auteurs, un enseignant qui adopterait ce cadre offrirait un traitement se voulant égal pour tous les élèves de sa classe. Toutefois, ce cadre comporterait certains risques, dont celui de laisser libre cours à la reproduction des inégalités sociales à l'école à travers une indifférence ou une neutralité face aux différences. Pour sa part, l'équité supposerait une préoccupation pour les besoins individuels des élèves et un usage de pratiques d'individualisation. Ce cadre comprendrait aussi le risque de naturaliser les différences entre les apprenants, et ainsi, de les y enfermer. Enfin, la reconnaissance renverrait à la fois à une intention de discriminer positivement les membres d'une groupe minoritaire ou de sensibiliser les individus à la diversité et à l'égalité. Le cadre de la reconnaissance comporte le risque de mener à un communautarisme (une dissociation volontaire des membres de groupes minoritaires du reste des membres de la société). Dans notre modèle théorique, nous avons fait des liens entre ce dernier cadre et la posture idéologique ou politique documentée par Prud'homme (2007). Pour l'auteur, les enseignants qui adopteraient cette posture feraient un usage de la différenciation pédagogique visant à créer une culture d'échange, de conscientisation et d'interdépendance au sein de leur classe. Outre cette posture, l'auteur a documenté deux autres postures qui seraient aussi liées à un usage de la différenciation pédagogique : la posture éthique et la posture épistémologique. La première réfère à l'adoption du postulat d'éducabilité de Meirieu (1996) par les enseignants tandis que l'autre renvoie à la création par ces derniers d'une communauté d'apprentissage caractérisée par un partage des connaissances et d'une négociation de sens en lien avec les apprentissages entre les élèves d'un groupe-classe.

Dans la section qui suit, nous mettrons en exergue les aspects intentionnels et réflexifs des postures émergentes de notre analyse ainsi que l'implication de ces postures pour la mise en place de pratiques différenciées. Nous référerons à ces postures en utilisant le terme « rationalités de pratique » pour les distinguer des cadres de référence de Payet *et al.* (2011) et des postures de Prud'homme (2007). Comme nous l'avons mentionné précédemment, ces rationalités de pratique relèvent d'une mise en perspective de nos données par rapport aux cadres de références et aux postures comprises dans notre modèle

théorique. Cependant, nous nous sommes également appuyé sur d'autres assises théoriques pour interpréter nos données, dont les composantes de la pratique professionnelle. Ainsi, c'est aussi à travers l'analyse des facteurs de différenciation pris en compte par les cinq participantes durant les diverses composantes de leur pratique professionnelle, soit la conception, la planification et le pilotage de situation d'enseignement-apprentissage ainsi que l'évaluation formative et la relation parents-enseignant qu'ont émergé les rationalités de pratique qui seront exposées prochainement. Soulignons toutefois que, contrairement à nos attentes théoriques, peu de facteurs de différenciation pris en compte par les enseignantes étaient directement en lien avec l'appartenance ethnoculturelle des élèves.

1.1 Rationalité du déficit

La première posture émergente de nos résultats était la rationalité du déficit. Dans cette posture, c'est avant tout lorsqu'un élève ne suivait pas le rythme du reste du groupe que les enseignantes différençaient leur pratique en employant des mesures compensatoires (soutien individuel, baisse des exigences, etc.), et ce, au détriment d'autres formes de différenciation visant la prise en compte de la diversité dans sa globalité (variation des modes de présentations, des modalités de travail, etc.). Ainsi, les interventions différenciées étaient faites sur la base d'un rapport des élèves et de leurs difficultés à la norme scolaire, d'où son appellation « rationalité du déficit ».

En fonction du discours des participantes de notre étude et des pratiques qui ont été observées dans leur classe, seules Suzanne et Michèle semblaient mobiliser cette posture pour mettre en œuvre des pratiques différenciées ou d'individualisation. Il est toutefois nécessaire de noter que, comme l'ont indiqué Payet *et al.* (2011), les modes d'activation des postures par les enseignantes pouvaient varier de façon dynamique selon le contexte scolaire dans lequel elles se trouvaient et les tensions qu'il comporte. Ces influences pourraient expliquer les déplacements de certaines participantes de notre étude d'une rationalité de pratique à une autre.

1.1.1 La conception et la planification des SEA

Dans cette posture, le choix de l'activité, du matériel et des modalités de travail se faisait par les enseignantes en ne prenant en compte uniquement que les caractéristiques des élèves qui pourraient être considérées comme un déficit ou un écart à la norme, sauf pour l'intérêt des élèves.

Pour sa part, Suzanne considérait que ses pratiques de différenciation servaient à offrir des outils et un soutien particulier à chaque enfant, en plus d'augmenter leur motivation scolaire et de leur faire vivre des réussites. Suivant cette représentation de la différenciation pédagogique, cette dernière prenait en compte principalement le rythme d'apprentissage individuel des élèves, leurs difficultés académiques et leurs intérêts pour ajuster sa planification. Pour la première activité observée dans sa classe, elle avait réduit la longueur et diminué le niveau de difficulté de sa dictée pour éviter de décourager ses élèves. Pour la deuxième activité observée, qui portait sur la poésie, elle avait choisi de varier les thèmes pour tenter de stimuler l'intérêt de ses élèves. Durant la troisième période observée, elle avait opté pour une lecture du manuel d'histoire d'abord en grand groupe sans tenir compte des caractéristiques des élèves de son groupe-classe et ensuite en équipe dans le but de motiver ses élèves à compléter les exercices.

Michèle, quant à elle, visait à faire avancer son groupe-classe à un rythme homogène. Pour cette raison, elle concevait et planifiait des tâches ajustées au rythme du groupe-classe tout en offrant du soutien individuel aux élèves en difficulté afin que ceux-ci puissent rattraper ce rythme d'apprentissage. C'est cette façon de faire qu'elle avait privilégié lors de la planification de l'activité de construction de phrase (la deuxième observation en classe) durant laquelle elle a donné davantage de soutien aux équipes composées d'élèves en difficulté qu'au élèves qu'elle considérait plus doués qu'elle laissait travailler de façon plus autonome.

1.1.2 Le pilotage et les adaptations contextuelles

Lorsqu'une « rationalité du déficit » était mobilisée, les tâches choisies étaient sensiblement les mêmes pour tous les élèves et les enseignantes cherchaient principalement à soutenir ceux qui éprouvaient des difficultés. Pour cette raison, entre autres, les enseignantes semblaient différencier leur enseignement surtout selon les besoins émergents.

Ainsi, Suzanne adaptait son enseignement aux besoins individuels des élèves, spécialement ceux en difficulté, en donnant plus d'explications, plus de stratégies ou plus de temps pour qu'ils puissent accomplir la tâche. Par exemple, durant le pilotage de sa dictée, elle intervenait auprès des élèves en difficulté en leur donnant des indices. Les élèves qui ne parvenaient pas à corriger leur dictée dans le temps alloué pouvaient reprendre leur travail sur l'heure du diner ou pendant les périodes de récupération. Durant les exercices en histoire, elle avait également donné du temps supplémentaire pour que les élèves puissent finir la tâche.

Pour sa part, Michèle intervenait de façon différenciée surtout lorsque les élèves s'éloignaient du niveau d'acquis ou du rythme d'apprentissage des autres élèves du groupe en leur offrant du soutien personnalisé (ex. durant des périodes de rattrapage). Dans cet ordre d'idées, durant son activité de construction de phrases, Michèle avait baissé ses exigences selon le niveau d'acquis des élèves de différents groupes lorsqu'elle a constaté qu'ils n'arriveraient pas à compléter les cinq phrases demandées dans le temps qui leur était alloué.

1.1.3 L'évaluation formative

Suzanne ne différenciait pas ses évaluations formatives. Michèle, quant à elle, ajustait ses évaluations en fonction du niveau académique de ses élèves, en offrant un défi à ceux qu'elle considérait plus doués et en tentant d'amener ceux qu'elle considérait plus « faibles » à un niveau similaire à celui du groupe-classe en évitant de les faire échouer. Toutefois, cette dernière tentait de s'auto-sensibiliser à ne pas trop élever ses attentes pour

certains élèves et les diminuer pour d'autres afin que les évaluations demeurent représentatives de leurs acquis scolaires.

1.1.4 La relation parents-enseignant

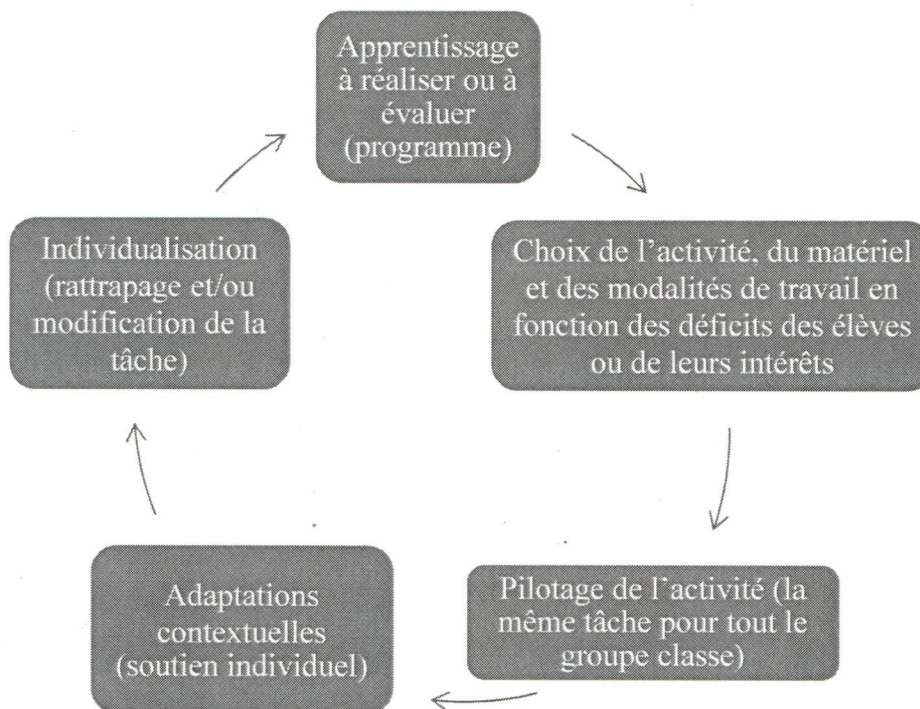
Que ce soit pour compenser les difficultés particulières des élèves en intervenant auprès des parents ou pour tenter de pallier pour les lacunes constatées dans le milieu familial, toutes les enseignantes se trouvaient dans une rationalité du déficit lorsqu'il était question de leur relation avec les familles. Par exemple, durant l'une de ses rencontres avec des parents d'élèves, Suzanne avait appris que le retard scolaire d'un de ses élèves était possiblement causé par le fait qu'il était né prématurément. Elle avait donc fait des démarches auprès de l'orthopédagogue de son école pour que l'enfant obtienne des services spécialisés.

Quant à Michèle, elle profitait, comme Suzanne, de ses rencontres avec les familles pour s'informer sur les élèves (ex. leurs antécédents scolaires). À l'aide des informations obtenues, elle ajustait par la suite ses interventions auprès de certains élèves en classe, généralement pour compenser les déficits constatés. Dans la même optique, Marie-Ève intervenait auprès des parents pour que ceux-ci l'aident à répondre aux besoins particuliers de leur enfant. De plus, en comprenant mieux l'environnement familial (par le biais de sa relation avec les parents ou des informations qui lui étaient données par les intervenants scolaires de l'école), elle modifiait également ses interventions auprès de certains de ses élèves (ex. ajustement du plan d'intervention, baisse des exigences pour certains travaux scolaires ou pour les devoirs et les leçons). C'est aussi le cas de Sylvie et de Caroline qui tentaient de compenser lorsqu'elles jugeaient que l'accompagnement scolaire des parents était déficient. Comme Marie-Ève, Sylvie et Caroline diminuaient leurs exigences pour les devoirs et les leçons, en plus de les expliquer en détail en classe pour s'assurer que leurs élèves puissent les compléter de façon autonome à la maison.

1.1.5 Le processus décisionnel

Tel qu'illustré à l'aide du schéma qui suit, le processus décisionnel caractérisant la rationalité du déficit débutait par le choix d'une activité servant à faire acquérir un apprentissage aux élèves ou à l'évaluer. Certaines fois, les enseignantes choisissaient une activité, un matériel pédagogique ou une modalité de travail qui, selon elles, intéresseraient les élèves et/ou qui prendrait en compte les déficits ou les difficultés des élèves. Au cours de l'activité, les interventions différenciées consistaient généralement en des adaptations contextuelles, c'est-à-dire en des réponses spontanées à une situation apparue au moment du pilotage pour régler un problème ponctuel ou émergent. Lorsque des élèves rencontraient un blocage et n'arrivaient pas à compléter la tâche, les enseignantes fournissaient un soutien personnalisé visant à diminuer leur écart au reste du groupe-classe en termes de rythme ou de niveau d'acquis scolaires.

Figure 5 – La rationalité du déficit



Notre constat d'un recours à des mesures compensatoire par certaines participantes de notre étude (ex. la baisse des exigences pour une activité, du soutien individuel ou des périodes de rattrapage) pour aider les élèves en difficulté à rattraper le rythme et le niveau d'acquis du reste du groupe-classe au détriment d'une mise en place de pratiques de différenciation dès le début de l'activité (ex. proposition de diverses façons d'arriver à la même réponse, partage de connaissances entre les élèves, etc.) pour augmenter les chances que tous ait accès à un apprentissage rejoint l'hypothèse de Corno et Snow (1986) que nous avons mentionné dans notre problématique. Selon ces derniers, les enseignants varieraient le niveau de médiation qu'ils exercent en fonction du niveau académique de leurs apprenants. En maintenant un niveau plus élevé d'exigences pour les élèves « doués » que pour les élèves considérés en difficulté et en laissant ceux-ci travailler de façon plus autonome, les participantes de notre étude agissaient de façon conforme à cette hypothèse; elles exerçaient une médiation plus importante entre la tâche proposée et le processus cognitif de leurs élèves en difficulté. Bien que leur intention fût de favoriser les chances de réussite scolaire de leurs élèves en difficulté, leur façon d'agir avec eux contribuait potentiellement à diminuer les chances que ces derniers acquièrent le même niveau d'apprentissage que les autres en ne leur offrant pas les mêmes opportunités ou la même latitude pour apprendre.

Par ailleurs, selon Métraux (2011), deux normes sociales expliqueraient l'usage du modèle des déficits au sein des intervenants sociaux : la norme de la maîtrise et la norme de l'écart. Dans la première, « les compétences des uns et des autres se mesurent à l'aune de leurs capacités de contrôle (maîtrise de soi-même, de savoirs, de son environnement physique et temporel) » (p. 211). Quant à la deuxième, elle traite l'écart entre la maîtrise des compétences des uns et des autres comme une faute ou un défaut de maîtrise. Suivant cette théorie, la mobilisation de cette rationalité par les participantes de notre étude serait influencée, entre autres, par « des valeurs fondant la société : l'éloge du quantitatif et la tentation pour le pouvoir (économique, politique et social, mais aussi thérapeutique et pédagogique) [qui engendrerait] une interprétation de toute différence en termes de déficit » (p. 219). Cette interprétation de la rationalité du déficit rejoint la « face cachée » du cadre de référence de l'équité de Payet *et al.* (2011) qui renvoie au risque que la prise en compte des

différences se transforme en pathologisation, c'est-à-dire que ces dernières soient considérées comme un problème auquel il faut remédier au lieu d'être perçues comme une richesse à valoriser. Une telle représentation des différences interindividuelles est opposée aux représentations qui devraient découler d'une posture idéologique ou politique de Prud'homme (2007) ou d'un cadre de la reconnaissance de Payet *et al.* (2011). En effet, les enseignants qui mobiliseraient une telle posture devraient au contraire faire un usage de la différenciation pédagogique qui favoriserait une sensibilisation des élèves à la diversité.

1.2 Rationalité de la catégorisation

Pour sa part, la rationalité de la catégorisation semblait également découler d'un cadre de l'équité par l'entremise duquel des pratiques d'individualisation étaient mobilisées. Les deux principales différences entre cette posture et la précédente concernent l'utilisation de diagnostics pour identifier les besoins des élèves ainsi que l'usage de pratiques différenciatrices visant à classer les élèves selon leurs rythmes d'apprentissage et leurs niveaux d'acquis. Une distinction additionnelle réfère à la prise en compte de caractéristiques des élèves autres que celles considérées comme un déficit par rapport à la norme scolaire, comme les styles d'apprentissage des élèves. Selon notre analyse des résultats, seules Marie-Ève et Sylvie ont mobilisé une telle rationalité pour mettre en pratique des interventions différenciées ou individualisées.

1.2.1 La conception et la planification des SEA

La représentation de la différenciation pédagogique de Marie-Ève peut être résumée par la citation suivante : « différenciation pédagogique, ça peut être justement l'utilisation de différents matériels, ça peut être de trouver des stratégies pour arriver aux mêmes résultats, mais pas de la même manière ». Ainsi, il semble que son intention était de prendre en compte les différents styles d'apprentissage et les besoins spécifiques de ses élèves en planifiant de varier son choix de modalités de travail (ex. en atelier, en grand groupe, etc.) et d'utiliser différentes stratégies d'enseignement (ex. dessin au-dessus des mots, usage de jetons, techniques provenant du manuel d'enseignement stratégique, etc.). Toutefois, en contradiction avec cette façon de faire, elle diminuait également ses exigences en fonction

du niveau académique de ses élèves et de certaines de leurs difficultés linguistiques. En effet, lors des deux dernières observations que nous avons faites dans sa classe, elle avait divisé son groupe-classe en trois sous-groupes selon leurs rythmes d'apprentissage et leurs niveaux d'acquis en compréhension de lecture et en écriture. Cette division du groupe-classe en sous-groupes avait été faite en fonction des examens diagnostics qu'elle avait fait passer à ses élèves avec l'aide de son orthopédagogue. Elle avait également attribué une tâche différente pour chaque sous-groupe. Son intention était d'offrir des activités ajustées à leur niveau et ciblant spécifiquement les points qu'elle jugeait que chacun de ses élèves devait travailler. Cependant, son intention initiale de permettre à ses élèves d'arriver aux mêmes résultats était ainsi compromise puisque le niveau de difficulté des tâches qu'elle proposait était différent d'un sous-groupe à l'autre.

Quant à la pratique de Sylvie, elle était basée, en grande partie, sur son usage de plans de travail adaptés aux intérêts, aux niveaux d'acquis, aux styles et aux rythmes d'apprentissage des élèves. Elle s'appuyait également sur le matériel pédagogique fourni par l'école afin de doser la charge de travail qu'elle prescrivait dans le plan de travail des élèves pour la semaine. De plus, elle concevait et planifiait d'utiliser du matériel pédagogique supplémentaire (affiches, jetons, etc.) pour répondre aux différents styles d'apprentissage de ses élèves. Pour la première activité observée, elle avait choisi des activités de mathématiques empruntées d'un manuel pédagogique pour créer les plans de travail des élèves. Son intention était de respecter leurs différents rythmes d'apprentissage. Pour la deuxième activité, elle avait eu à appliquer les règles de l'activité de lecture proposée par son directeur d'école. Pour cette activité, elle devait respecter les modalités de travail, le matériel pédagogique, les méthodes de corrections et le rythme prescrits pour l'activité. La modalité de travail qui lui était imposée ciblait spécifiquement les différents niveaux d'aptitudes en lecture à travers un jumelage effectué en combinant un « fort » avec un « faible » dans le but que les forces de l'un puissent combler les lacunes de l'autre.

1.2.2 Le pilotage et les adaptations contextuelles

Les interventions effectuées par Marie-Ève et Sylvie durant le pilotage des activités ciblaient principalement les difficultés affectives et comportementales des élèves afin de rétablir une ambiance favorable à l'apprentissage. Du soutien individuel était également fourni pour aider les élèves en difficulté à progresser. Par exemple, durant une activité en grand groupe, Marie-Ève offrait du soutien individuel aux élèves selon leurs difficultés particulières (ex. aider l'élève à lire avec son doigt) et intervenait au niveau des difficultés affectives et comportementales de certains élèves au fur et à mesure qu'elles apparaissaient. Lors des deux activités suivantes, ses interventions visaient principalement à maintenir une bonne gestion de classe et à accompagner les élèves en difficulté.

Dans la même optique, Sylvie offrait du soutien individuel à ses élèves surtout en cas d'incompréhensions. Pour la première activité, elle avait guidé des élèves de façon individualisée durant l'activité pour leur permettre d'avancer, tout en modifiant le plan de travail pour ceux qui avançaient rapidement. Elle utilisait le tableau interactif pour capter l'attention des élèves et les engager dans la tâche. De plus, les problèmes affectifs et comportementaux de ses élèves l'obligeaient à ajuster la durée de ses leçons pour maintenir leur attention et une ambiance favorable à l'apprentissage. C'était le cas durant la première activité observée dans sa classe ; elle avait terminé l'activité plus rapidement après s'être rendu compte que ses élèves n'arrivaient plus à se concentrer sur leur travail.

D'autre part, Sylvie disait ajuster son enseignement en fonction des difficultés linguistiques et des difficultés d'apprentissage de ses élèves en ralentissant le rythme de son enseignement ou en donnant davantage d'explications. Par exemple, durant la deuxième partie de la troisième période observée, elle a donné des explications détaillées en interrogeant les élèves et en modélisant des exemples de phrases au tableau pour que tous comprennent la tâche. Elle avait aussi adapté son enseignement spontanément en fonction des problèmes affectifs ou de comportements de ses élèves et elle avait offert une aide particulière aux élèves qui éprouvaient des difficultés.

1.2.3 L'évaluation formative

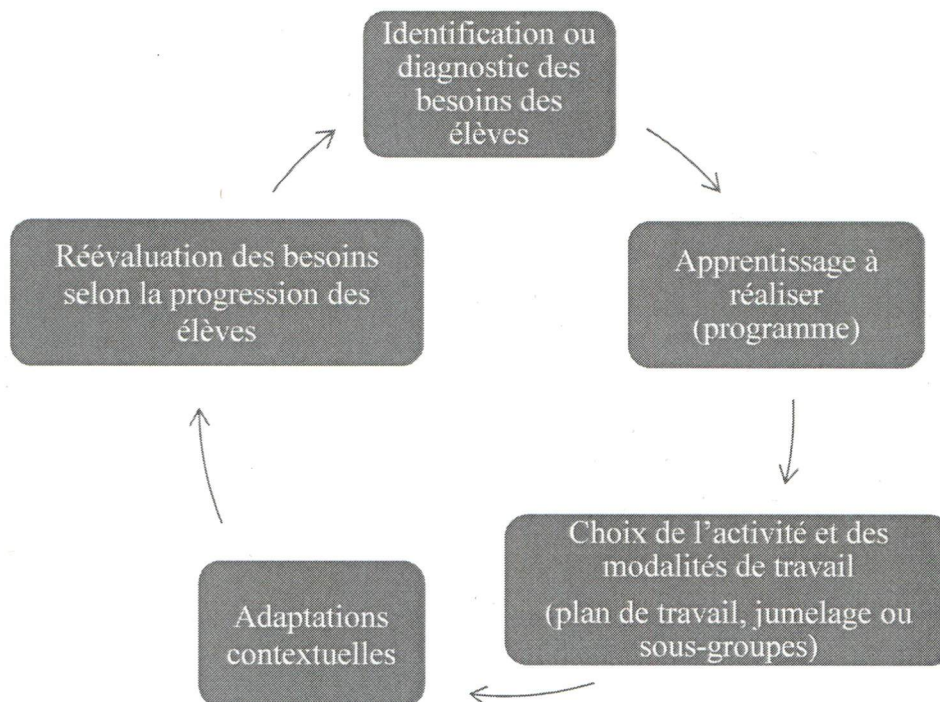
Dans cette rationalité, les évaluations formatives étaient modifiées en fonction des besoins individuels de certains élèves. Par exemple, par l'entremise de son plan de travail, Sylvie vérifiait au cours de la semaine si ses élèves avaient acquis les notions d'apprentissage enseignées en début de semaine pour ajuster le niveau de difficulté des tâches comprises dans le plan de travail de la semaine suivante et pour leur proposer des évaluations formatives ajustées à leur niveau d'acquis. Pour sa part, Marie-Ève différenciait ses évaluations uniquement en fonction des mesures préétablies pour certains élèves dans leur plan d'intervention. Pour ses élèves allophones, elle appliquait les mesures de francisation créées spécifiquement à cet effet.

1.2.4 Le processus décisionnel

Les enseignantes qui avaient recours à une rationalité de la catégorisation concevaient fréquemment leurs activités d'apprentissage en fonction des diagnostics qu'elles avaient préalablement effectué en lien avec les rythmes et les niveaux d'acquis scolaires de leurs élèves (ex. placer les élèves en équipe ou en sous-groupes à partir de ces diagnostics). De plus, comme dans la rationalité du déficit, des adaptations contextuelles ont été observées qui visaient à répondre aux besoins émergents des élèves ou à rétablir une ambiance favorable aux apprentissages durant les périodes observées. D'autre part, après les activités d'apprentissage, une évaluation précise de la progression de chaque élève était faite spécifiquement dans le but de les changer de catégories (ou de sous-groupes) ou d'adapter les tâches ou les plans de travail lorsqu'elles le jugeaient nécessaire.

Selon l'interprétation que nous avons faite de nos résultats, les enseignantes qui ont mobilisé une rationalité de la catégorisation se trouvaient davantage dans un cadre de l'équité plutôt que dans un cadre de la reconnaissance, notamment puisqu'elles intervenaient de façon individualisée particulièrement auprès des élèves en difficulté, mais également parce qu'elles proposaient des tâches adaptées aux rythmes d'apprentissage et aux niveaux d'acquis de leurs élèves avec l'intention de favoriser l'apprentissage de chaque élève.

Figure 6 – La rationalité de la catégorisation



Par ailleurs, la préoccupation des enseignantes de faire en sorte que les élèves partagent leurs connaissances avec les autres et leurs recours fréquents aux travaux d'équipe semblaient également liés à la posture épistémologique socioconstructiviste de Prud'homme (2007). Toutefois, puisque les regroupements d'élèves étaient principalement effectués en fonction de leurs niveaux d'acquis scolaires, il semble que la rationalité de ces dernières vacillait entre une catégorisation des élèves visant à leur permettre de progresser à leurs rythmes et à partir de différents niveaux et la création d'une communauté d'apprentissage favorisant une co-construction de sens et une ouverture aux différences. Pourtant, ce sont deux façons de prendre en considération la diversité qui considérés comme contradictoires au sein de la communauté scientifique.

De surcroît, malgré que l'intention des enseignantes qui ont mobilisé une rationalité de la catégorisation fût de favoriser la réussite de tous leurs élèves, les adaptations de tâches qu'elles effectuaient pour y arriver impliquaient fréquemment une diminution de leurs

exigences ou de leurs attentes. Selon Lingard (2011) et Murray (1996), il importe que les enseignants gardent des standards élevés pour tous les élèves afin de leur donner les mêmes chances de progresser. C'est également dans cette optique que Prud'homme (2007) définit la posture éthique sous-jacente à un usage de la différenciation pédagogique. Pour l'auteur, les enseignants qui emploient des pratiques de différenciation devraient agir selon la croyance que tous les élèves peuvent apprendre s'ils sont placés dans un environnement d'apprentissage favorable. Dans cette veine, il reviendrait à l'enseignant de leur fournir tous les outils nécessaires pour favoriser leur réussite tout en maintenant les mêmes exigences pour chacun des élèves. Au contraire, l'analyse de nos résultats montre que les participantes de notre étude ayant mobilisé une rationalité de la catégorisation considéraient qu'adapter le niveau de difficulté de certaines tâches contribuait à rendre propice l'environnement d'apprentissage qu'elles proposaient aux élèves. Selon elles, cette façon de faire permettait aux élèves d'avancer à leur rythme et les motivait à compléter les tâches. Ainsi, ces enseignantes visaient à catégoriser leurs élèves pour leur offrir un enseignement ajusté aux besoins qu'elles avaient diagnostiqué chez eux. Toutefois, elles courraient aussi le risque que les interventions différenciées ou individualisées qu'elles mettaient en place aient pour effet d'enfermer les apprenants dans les catégories qui leur étaient attribuées.

1.3 Rationalité de l'adaptation émergente

Pour sa part, la rationalité de l'adaptation émergente semble, contrairement à nos attentes théoriques, combiner des éléments caractérisant à la fois une posture de l'équité, telle que rapportée par Payet *et al.* (2011), et des caractéristiques propres aux postures éthiques et épistémologiques socioconstructivistes documentées par Prud'homme (2007). En effet, alors qu'elle implique davantage d'aspects intentionnels sous-jacents à la prise en compte de la diversité (postures éthique et épistémologique socioconstructiviste) que les deux autres rationalités, elle s'appuie peu sur la valorisation de la diversité visant à affranchir les élèves de leur position minorisée comme le voudrait un cadre de la reconnaissance.

1.3.1 La conception et la planification des SEA

La dimension intentionnelle de la rationalité de l'adaptation émergente est illustrée par la citation suivante rapportée par Michèle lorsqu'elle a conçu une activité dans le cadre d'un concours ayant lieu à son école (le rallye mathématique) : « Je me suis questionnée : comment je dois les faire fonctionner pour qu'ils comprennent, pour qu'ils intègrent, puis pour que ce soit intéressant pour eux ». En se concertant avec les enseignants de son cycle, cette dernière avait réfléchi à une manière de stimuler ses élèves, mais aussi de trouver une activité et des modalités de travail ajustés à leurs besoins. Michèle avait décidé de varier les modalités de travail pour favoriser les échanges et l'argumentation entre les élèves durant le travail d'équipe et, à la fin de l'activité, un partage des connaissances entre tous les élèves de la classe.

Dans cette veine, Caroline a rapporté concevoir et planifier des activités qui lui permettait de créer une dynamique similaire à une communauté d'apprentissage dans sa classe pour que ses élèves s'engagent dans l'activité et aient du pouvoir sur la tâche. Pour cette raison, elle planifiait différencier au niveau des approches pédagogiques en tenant compte des styles d'apprentissage des élèves et de leurs types d'intelligence. Ainsi, durant les trois activités observées, elle avait utilisé différents supports (feuille d'indices, affiches, notes au tableau, etc.) avec l'intention de renvoyer les élèves à plusieurs outils pour pousser leur réflexion. De plus, elle misait beaucoup sur l'apprentissage par les pairs, donc elle planifiait souvent faire travailler ses élèves en équipe. C'est d'ailleurs la modalité de travail qu'elle a prônée durant deux des trois activités observées. Son intention était que ces derniers développent de nouvelles stratégies et que les forces des uns complètent les faiblesses des autres.

Par ailleurs, cette dernière croyait que sa connaissance des élèves devait lui permettre d'offrir des supports ajustés à leurs besoins et non de baisser ses exigences ou de modifier les tâches. Par exemple, durant la troisième activité observée, au lieu de diminuer le niveau de difficulté des exercices de résolution de problème pour ses élèves allophones, elle avait planifié faire une préparation de lecture durant laquelle elle a demandé aux élèves de noter

leurs bris de compréhension pour ensuite leur expliquer le sens des mots incompris. De plus, elle avait construit avec ses élèves une démarche comprenant notamment des stratégies de compréhension de lecture à laquelle ils pouvaient se référer pour effectuer leur résolution de problème.

1.3.2 Le pilotage et les adaptations contextuelles

Dans cette rationalité, les enseignantes visaient principalement le partage de connaissance entre les élèves et la négociation de sens pour maximiser leurs apprentissages. Ainsi, durant son rallye mathématique, Michèle s'était volontairement retirée pour laisser les élèves travailler en équipe de façon autonome. Les seules interventions différenciées qu'elle a faites visaient à rappeler aux élèves qu'ils devaient travailler ensemble et à orienter les débats lors de la mise en commun des résultats en grand groupe. Son intention était de maintenir une dynamique favorable à l'échange et de sensibiliser les élèves à respecter les opinions des autres et à défendre les leurs.

Pour sa part, Caroline croyait qu'en offrant toutes les ressources nécessaires à ses élèves, tous pourraient réussir. Pour cette raison, elle leur permettait fréquemment lors de travaux en équipe ou en grand groupe de partager leurs connaissances et leurs stratégies afin qu'ils adoptent la façon leur convenant le mieux. C'était aussi son objectif lors de la première période observée. Placés en groupe de quatre, les élèves tentaient de trouver les indices leur permettant de trouver le mot inconnu à partir d'un extrait d'un roman, et ce, en partageant leurs idées et en discutant entre eux des stratégies qu'ils pouvaient employer pour y arriver. Une mise en commun des stratégies utilisées à la fin du cours a permis à tous les élèves de la classe d'avoir accès aux stratégies utilisées par chacun.

1.3.3 L'évaluation formative

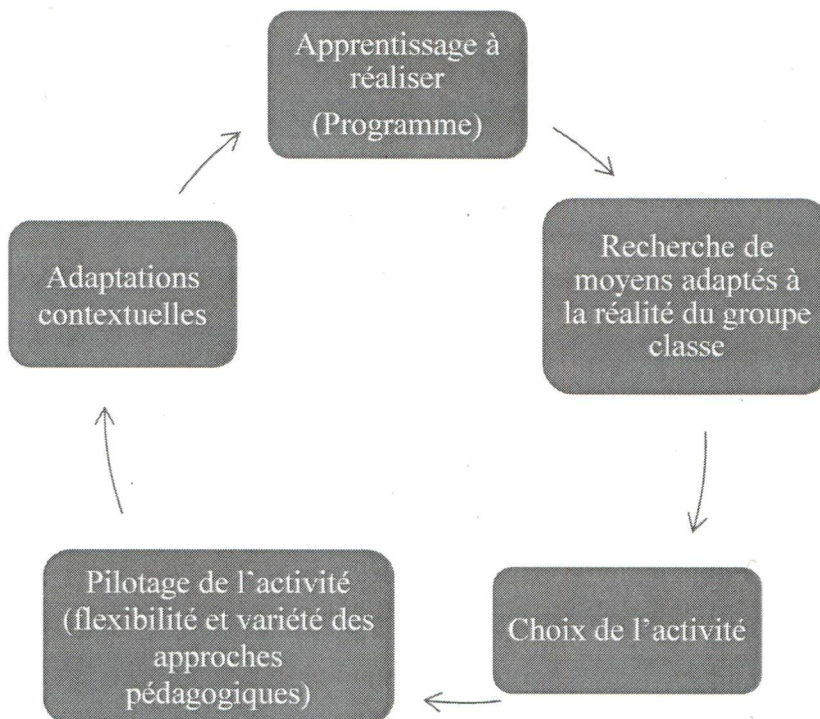
Sylvie est la seule qui a adopté une rationalité de l'adaptation émergente durant ses évaluations formatives. Cette dernière avait recours à différents modes d'évaluation pour évaluer la progression scolaire de ses élèves (plans de travail personnalisés, des « tâches défis » et des évaluations plus formelles pour tout le groupe). Durant la troisième période

observée dans sa classe, Sylvie a fait faire un *Jogging mathématique* à ses élèves, consistant en une évaluation formelle, identique pour tout le groupe. Durant la correction du test, Sylvie a fait venir certains élèves au tableau interactif pour qu'ils partagent les stratégies qui leur avaient permis d'obtenir les réponses du *Jogging mathématique* aux autres élèves de la classe.

1.3.4 Le processus décisionnel

La rationalité de l'adaptation émergente était caractérisée par l'usage de pratiques différenciées dans leurs références (choix de l'activité, du matériel pédagogique, des modalités de travail, des formules d'enseignement) et adaptées aux particularités de leur groupe-classe. Durant le pilotage des activités, l'intention des enseignantes était de permettre aux élèves de partager leurs connaissances et de maximiser leurs chances de réussite en faisant appel à différentes formules d'enseignement et divers matériels pédagogiques.

Figure 7 – La rationalité de l'adaptation émergente



Cependant, contrairement à nos assises théoriques de départ, les enseignantes qui faisaient un tel usage de la différenciation pédagogique se limitaient en général à la mobilisation des postures éthique et épistémologique de Prud'homme (2007) en n'adoptant que rarement une posture idéologique ou politique. Suivant cette idée, Caroline, à travers son discours sur la différenciation pédagogique, faisait référence aux trois postures considérées comme sous-jacentes à la différenciation pédagogique selon Prud'homme (2007), mais elle ne faisait que rarement des interventions visant à sensibiliser ses élèves à la différence. En effet, elle mobilisait une posture épistémologique socioconstructiviste dans sa pratique en prônant l'apprentissage par les pairs et le travail d'équipe. Elle avait également adopté une posture éthique en faisant l'usage d'interventions différenciées pour varier les dispositifs d'apprentissage et tenter de rejoindre tous les styles d'apprenants plutôt que de modifier le niveau de difficulté des tâches qu'elle leur proposait. De plus, elle croyait qu'en donnant les ressources et les stratégies nécessaires, tous seraient capables d'accomplir les tâches, ce qui renvoie également à une posture éthique. Par contre, bien qu'elle ait souligné que différencier signifiait pour elle « de voir qu'on a des différences puis d'accepter les différences des autres et d'accepter les forces et les faiblesses des autres », dans une posture idéologique ou politique, nous n'avons observé que très peu d'interventions faites en ce sens durant sa pratique.

Pour sa part, Michèle adoptait généralement une rationalité du déficit, mais elle avait mis en place une activité dans une rationalité de l'adaptation émergente lors de sa participation au concours *rallye mathématique* organisé par son école. Il est possible que ce changement de posture ait été influencé par ses discussions avec ses collègues ou par le cadre spécial de cette activité. Toutefois, durant une autre période au cours de laquelle elle semblait avoir mobilisé une rationalité du déficit, elle a également fait une intervention visant à sensibiliser ses élèves aux différences interindividuelles. Ainsi, même en mobilisant un cadre de référence de l'équité et non de la reconnaissance (Payet *et al.*, 2011), Michèle avait agi dans le but de sensibiliser ses élèves à la différence et à des valeurs démocratiques. Or, si notre modèle théorique associait les trois postures professionnelles de Prud'homme (2007) à un cadre de référence de la reconnaissance, il semble qu'il ait aussi été possible

pour Michèle de mobiliser une posture idéologique ou politique tout en se situant dans un cadre de l'équité.

Dans cette veine, certains déplacements ont été observés d'une posture à une autre, et ce, même dans un temps limité comme une période de cours. C'est le cas de Sylvie qui semblait généralement adopter une rationalité de la catégorisation en lien avec le cadre de l'équité, mais qui a mobilisé une posture épistémologique socioconstructiviste lorsqu'elle a fait échanger ses élèves sur les stratégies utilisées pour compléter le *Jogging mathématique* et qu'elle a valorisé l'usage de différents moyens pour arriver à la même réponse.

1.4 Synthèse de la mise en pratique de la différenciation pédagogique

Les facteurs de différenciation qui ont été pris en compte par toutes les enseignantes étaient les intérêts, le rythme d'apprentissage, les différents niveaux d'acquis scolaire, le milieu familial, les besoins particuliers, les difficultés affectives et comportementales ainsi que les difficultés d'apprentissage des élèves. En plus des facteurs tous justes mentionnés, Caroline, Sylvie et Marie-Ève tenaient également compte des styles d'apprentissages et des intelligences multiples de leurs élèves.

Quant aux pratiques de différenciation mises en œuvre pour prendre en compte ces facteurs, elles variaient selon la rationalité de pratique mobilisée par les enseignantes. Dans une rationalité du déficit, Michèle et Suzanne tenaient compte principalement des caractéristiques des élèves lorsqu'elles posaient problème (ex. certains élèves prenaient du retard sur le rythme du groupe), sauf pour l'intérêt des élèves. Ce dernier facteur était régulièrement considéré par les enseignantes lorsqu'elles choisissaient l'activité ou les modalités de travail. Dans la seconde rationalité, les pratiques différenciées qui ont été rapportées et observées relevaient davantage d'une prise en compte des différences intra- et interindividuelles pour diagnostiquer les besoins spécifiques des élèves ou encore d'adaptations contextuelles et spontanées visant à combler des difficultés émergentes chez ces derniers que d'une reconnaissance de la diversité dans le sens que lui donnent Payet *et al.* (2011). Il semble donc que dans une rationalité du déficit ou dans une rationalité de la catégorisation les dimensions intentionnelles sous-jacentes à un usage de pratiques

différenciées ou d'individualisation ciblaient particulièrement les élèves en difficulté pour réduire leur écart à la norme scolaire. De plus, dans ces rationalités, les différences entre les élèves étaient considérées davantage comme un problème à combler qu'une richesse à valoriser.

Par ailleurs, dans une rationalité de l'adaptation émergente, l'intention des enseignantes était d'utiliser divers moyens pour prendre en compte la diversité se manifestant au sein du groupe-classe et favoriser les chances de réussite de tous les élèves. Pour ce faire, les postures éthique et épistémologique socioconstructiviste de Prud'homme (2007) étaient fréquemment mobilisées. Toutefois, selon la littérature scientifique, le recours à un cadre de référence de la reconnaissance devrait également se décliner par une intention de « sortir les élèves de leur situation minorisée », mais peu d'aspects intentionnels ont été identifiés dans le processus décisionnel des enseignantes à cet effet. Il semble donc que la posture idéologique ou politique de la différenciation pédagogique ne soit que peu présente non seulement dans la pratique des enseignantes, mais aussi dans leur discours sur la différenciation pédagogique.

2. LES PRATIQUES DE DIFFÉRENCIATION PRENANT EN COMPTE LES LIENS D'APPARTENANCE

Dans la section qui suit, nous présenterons les trois facteurs de différenciation, spécifiquement liés à l'appartenance ethnoculturelle des élèves et de leur famille, que les participantes de notre étude prenaient en compte, soit leurs liens d'appartenance à un groupe linguistique, à un groupe socioéconomique et à un groupe ethnique. Pour chaque facteur, nous ferons état des pratiques de différenciation que les enseignantes employaient d'abord auprès des élèves et ensuite auprès des parents de leurs élèves. Notre interprétation de ces pratiques se fera en confrontant nos résultats de recherche aux données rapportées par d'autres recherches scientifiques ayant porté sur le sujet et en les mettant en perspective par rapport à notre modèle théorique.

2.1 Les facteurs de différenciation ethnoculturels des élèves et les pratiques de différenciation mobilisées pour les prendre en compte

Dans la section qui suit, nous interpréterons les pratiques différenciées des enseignantes ciblant les facteurs de différenciations ethnoculturels qu'elles avaient identifiés chez leurs élèves. Il est important de noter que, sauf les quelques exemples que nous fournirons à l'égard des liens d'appartenance à un groupe ethnique, l'appartenance ethnoculturelle des élèves n'était prise en compte que lorsqu'elle posait problème, et ce, principalement lorsqu'il était question de difficultés linguistiques. Tel que mentionné dans la section précédente, la valorisation de l'appartenance ethnoculturelle par des actions positives permettant par exemple la sensibilisation à la diversité et à l'égalité (Payet *et al.*, 2011) était peu présente.

2.1.1 Les liens d'appartenance à un groupe linguistique

Toutes les enseignantes ont mentionné le fait que certains de leurs élèves étaient allophones comme un facteur déterminant pour différencier leur enseignement. D'ailleurs, les participantes de notre étude ont choisi le plus souvent de nous présenter des activités pédagogiques qui ciblaient des aptitudes (ou des difficultés) linguistiques. Par exemple, Caroline a fait le choix de nous présenter trois activités pédagogiques impliquant une compréhension de lecture ou la rédaction d'un texte, lesquelles visaient à consolider des apprentissages en français (ex. l'usage de stratégies de lecture).

Par ailleurs, les pratiques de différenciation employées pour tenir compte du lien d'appartenance à un groupe linguistique variaient d'une enseignante à l'autre, mais la plupart faisaient des préparations de lectures plus longues et élaborées en considérant que la majorité de leurs élèves étaient allophones. Par exemple, pour Caroline, la présence d'élèves allophones dans sa classe impliquait « un travail supplémentaire à faire pour la langue » qui nécessitait notamment d'allouer plus de temps pour expliquer les tâches, de fournir des informations sur le contexte s'il ne le connaissait pas, de revenir sur certains mots compliqués et de décortiquer davantage les explications données pour un exercice d'apprentissage. Quant à Suzanne, elle considérait les difficultés linguistiques de ses élèves

immigrants comme une certaine forme de retard qui expliquait leurs problèmes scolaires : « À la base, tout part à cause du langage. Tous les problèmes que l'enfant a, c'est là. » Elle était d'avis que ce facteur impliquait un temps supplémentaire pour expliquer les tâches et qu'elle devait ralentir le rythme de son enseignement pour s'assurer que tous pourraient suivre.

Certaines enseignantes disaient adapter leur enseignement en offrant du soutien individuel (modélisation, explications supplémentaires, etc.) et en fournissant davantage de stratégies à leurs élèves allophones pour qu'ils puissent accomplir des tâches nécessitant de la lecture ou de l'écriture (ex. à travers l'usage d'un matériel d'enseignement stratégique, de supports visuels, des gestes, etc.). Elles diminuaient parfois le niveau de difficulté des tâches formatives qu'elles présentaient à leurs élèves allophones pour leur présenter une tâche plus adaptée à leur niveau d'acquis linguistique. C'était aussi le cas pour les évaluations formatives durant lesquelles plus de soutien individuel et de support affectif étaient fournis aux élèves nouvellement arrivés, en plus d'une plus grande flexibilité de la part des enseignantes dans la correction de leurs tests.

Somme toute, les interventions différenciées employées par les enseignantes semblaient avoir des visées compensatoires plutôt que des visées de valorisation de la diversité. En suivant l'idée de Payet *et al.* (2011), selon laquelle l'agir enseignant et les manières d'aborder un problème seraient guidés à la fois par les cadres de référence et les postures qu'ils constituent, les interventions mises en place par les enseignantes pour tenir compte du lien d'appartenance à un groupe linguistique des élèves immigrants de leur classe relevaient davantage d'un cadre de l'équité que d'un cadre de la reconnaissance. L'identification de ce facteur de différenciation s'est déclinée pour certaines enseignantes en une discrimination positive (ex. préparation de lecture plus élaborée, supports additionnels, etc.), mais également en une diminution des attentes et des exigences pour ces élèves se faisant au risque d'une naturalisation de leur différence. Comme l'ont indiqué Astolfi (1992), Markell (2003) et Corno et Snow (1986), cette façon de faire implique le risque d'enfermer les apprenants dans leurs différences plutôt que de maintenir un niveau d'exigence élevé pour tous et de prendre divers moyens de permettre aux élèves d'atteindre

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

2.1.2 Les liens d'appartenance à un groupe ethnique

Selon Barth (1969), le groupe ethnique renvoie à des différences sociales, culturelles, linguistiques, etc. entre les membres de l'endogroupe (les membres d'un groupe ethnique en particulier) et les membres de l'exogroupe. Un seul exemple a été donné par Caroline de la prise en compte des liens d'appartenance à un groupe ethnique de ses élèves immigrants. Cette dernière a rapporté avoir conçu une activité pédagogique autour de la lecture des élèves d'un roman de David Moukoui qu'elle avait choisi spécialement en fonction de l'origine congolaise de quelques élèves de sa classe. Selon elle, ses élèves congolais avaient pu partager leurs connaissances de leur pays d'origine et leurs expériences dans ce pays. Dans le même ordre d'idées, sans toutefois être directement en lien avec leur appartenance à un groupe ethnique, Michèle a mentionné qu'elle sollicitait parfois ses élèves nouvellement arrivés au Québec pour qu'ils partagent avec les autres élèves leurs connaissances sur leur pays d'origine (ex. en géographie).

Ces deux exemples, bien qu'ils représentent davantage des exceptions à la règle qu'une règle générale, font preuve d'une ouverture interculturelle qui est nécessaire à ce qu'entend Lingard (2011) par une reconnaissance des différences interindividuelles visant leur valorisation et non leur catégorisation ou leur correction. C'est donc dire que, plutôt que de développer des approches éducatives valorisant la culture (ex. actions interculturelles, ethnomathématiques, etc.), la plupart des enseignantes traitaient les différences culturelles qu'elles observaient comme des problèmes auxquels il fallait remédier. Pour cette raison, elles compensaient pour ces différences en adoptant des méthodes similaires pour régler les problèmes (diminuer les écarts entre les élèves) que celles employées avec des élèves avec des besoins particuliers (à l'aide de soutien individuel, de périodes de rattrapage, etc.).

En considérant les propos de Prud'homme (2007), qui a mis en évidence l'incapacité de la formation initiale des enseignants à préparer les enseignants aux enjeux de la diversité des élèves, ce constat n'est pas étonnant. En faisant référence à Melnick et Zeichner (1998), l'auteur a également souligné que, malgré un intérêt accru pour la différenciation pédagogique au sein des instances gouvernementales, la plupart des programmes se limitaient à une approche monoculturelle ou ethnocentrique. Il semble donc que les enseignants n'obtiennent pas les outils nécessaires pour composer avec la diversité ethnoculturelle caractérisant leur groupe-classe durant leur formation initiale, ce qui les pousserait à intervenir auprès d'eux de la même façon qu'auprès d'élèves natifs du Québec.

2.2 L'appartenance ethnoculturelle des parents

Dans le discours des enseignantes, les liens d'appartenance des parents des élèves à un groupe linguistique, à un groupe socioéconomique et à un groupe ethnique se recoupaient. Ainsi, nous présenterons dans les prochaines sections les différentes pratiques que les enseignantes mobilisaient pour prendre en compte tous les facteurs de différenciation relatifs à l'appartenance ethnoculturelle des parents de leurs élèves. Toutefois, pour mieux interpréter nos résultats, nous avons séparé l'analyse de ces résultats en deux parties, lesquelles renvoient aux deux manières dont les participantes de notre étude tenaient compte des facteurs ethnoculturels caractérisant les familles de leurs élèves immigrants. Ainsi, la première partie expose les interventions différenciées que les enseignantes qui considéraient les parents comme des ressources et/ou des sources de connaissance de leurs élèves mettaient en place auprès de ces derniers et parallèlement auprès de leurs élèves. La deuxième rend compte des pratiques de différenciation des enseignants visant à pallier le manque d'implication des parents dans la scolarité de leur enfant.

2.2.1 Les parents en tant que ressource et/ou source de connaissance de l'enfant

Toutes les enseignantes ont mentionné que l'implication des parents dans la scolarité des élèves était indispensable. Toutefois, seules Michèle, Marie-Ève et Suzanne ont rapporté que leur relation avec les parents était importante pour compléter leur travail avec leur enfant.

Par exemple, Michèle était d'avis que ses élèves devaient pouvoir bénéficier de trois types de support différents : un temps de soutien individuel de sa part, une aide par d'autres élèves durant le travail d'équipe et un accompagnement de la part de leur parent. En les comptant comme un support additionnel et essentiel à l'apprentissage, Michèle considérait les parents comme une ressource pour leur enfant et leur accompagnement à la maison comme une extension de son travail.

Pour Michèle, les rencontres qu'elle avait avec les parents de ses élèves avaient deux utilités. La première était de s'informer sur l'enfant et sur ses conditions familiales pour mieux pouvoir agir avec ce dernier. Par exemple, à travers les discussions qu'elle avait eues avec les parents d'un de ses élèves qui semblait manquer de confiance dans sa classe, elle avait pu comprendre sa trajectoire scolaire pour mieux intervenir auprès de lui par la suite. La deuxième utilité de ses rencontres avec les parents était de pouvoir intervenir auprès d'eux et auprès de l'enfant en cas de problèmes. Par exemple, Michèle avait remarqué que certains de ses élèves immigrants n'avaient pas la chance de bénéficier d'un accompagnement à la maison parce que leur mère était allophone et que, pour plusieurs, leur père était peu présent parce qu'il habitait ou travaillait à l'étranger. Pour remédier à ces situations qu'elle jugeait inadéquates pour l'enfant, elle avait conseillé à leur mère d'apprendre le français en même temps que leur enfant pour pouvoir mieux le soutenir dans sa scolarité plutôt que de tenter de compenser pour ce manque avec des cours privés.

Ainsi, Michèle semblait reconnaître les compétences des parents à accompagner leur enfant dans sa scolarité. Pour cette raison, elle les motivait à le faire pour favoriser la réussite scolaire de leur enfant. Toutefois, les façons de faire de Michèle relevaient, à notre avis, davantage d'une posture d'individualisation que d'une posture de reconnaissance. Selon Payet *et al.* (2011), dans une posture d'individualisation, les enseignants entrent généralement en relation avec les parents de leurs élèves pour remédier à leurs difficultés scolaires, mais la discussion ne porterait que rarement sur les pratiques des enseignants pour plutôt mettre l'accent sur l'écart de leur enfant à la norme scolaire. Si cela semble être le cas de Michèle, c'est aussi le cas de Suzanne qui s'assurait d'obtenir l'aide des parents en faisant appliquer son code de vie (un contrat selon lequel les parents devaient s'engager à

prendre conscience des travaux de leur enfant et des commentaires inscrits dans l'agenda par l'enseignante en signant les travaux et l'agenda chaque semaine). Pour elle, travailler avec les parents de ses élèves signifiait que les parents et elle s'investissent ensemble pour améliorer le rendement scolaire de leur enfant, mais elle communiquait avec eux davantage pour les informer de la progression scolaire ou des difficultés de leur enfant que pour entendre leur perspective sur ses propres façons de faire avec leur enfant.

D'autre part, dans une posture d'individualisation, les mesures de remédiation envisagées pour répondre aux difficultés de l'enfant seraient normalement prescrites aux parents par les enseignants. Même lorsqu'elle provient d'une attitude compassionnelle et compréhensive et d'une connaissance approfondie de la condition des élèves et de leurs familles, cette façon de faire implique qu'il est de la responsabilité de la famille de changer leurs façons de faire avec l'enfant, et ce, sans nécessairement que les enseignants se questionnent sur leurs responsabilités ou sur celle de l'école à l'égard des problèmes constatés ou encore qu'ils prennent une position critique au regard des normes scolaires (*Ibid.*).

Pour sa part, Marie-Ève, dans une visée bienveillante, travaillait en équipe avec les parents pour améliorer le rendement scolaire de ses élèves en s'assurant d'abord que ceux-ci soient en mesure de soutenir leur enfant dans sa scolarité. Pour ce faire, elle était à l'écoute de leurs besoins et les guidait vers des organismes (financiers ou autres) si elle le jugeait nécessaire. Dans cette veine, elle avait aussi conseillé au père d'un de ses élèves d'inscrire son fils dans une équipe sportive pour qu'il puisse pratiquer son français durant l'été.

Par ailleurs, pour favoriser l'implication des parents de ses élèves à l'école, elle tentait de se mettre à leur disposition en leur ouvrant la classe pour qu'ils soient libres d'y assister s'ils le désiraient, en plus de communiquer fréquemment avec eux pour qu'ils comprennent sa façon de procéder et ses attentes à leur égard. De plus, pour faciliter leur accompagnement pour les devoirs et les leçons, elle leur montrait même comment utiliser le matériel de l'école (ex. le duo-tang de mathématique) et utilisait plusieurs stratégies pour les élèves et leurs parents comprennent le devoir (ex. la modélisation du devoir ou l'utilisation

de pictogrammes pour illustrer la signification de certains mots). En cas de difficultés académiques particulières chez ses élèves, elle rencontrait les parents pour les motiver à accompagner leur enfant avec leurs devoirs et leurs leçons et pour leur donner des outils (ex. des livres de vocabulaire que les parents pouvaient faire lire à leur enfant chaque soir).

De surcroît, Marie-Ève tentait de composer avec une variété de problématiques et de conditions familiales (liées à la diversité des niveaux d'éducation des parents, à leurs valeurs, à leur appartenance ethnoculturelle, etc.) en faisant preuve de souplesse dans sa relation avec les parents, mais également au niveau de ses interventions avec ses élèves. Par exemple, après s'être rendu compte que les parents d'un de ses élèves nouvellement arrivés au Québec ne faisaient pas faire les devoirs à leur enfant, elle les avait rencontrés dans le but d'arriver à un compromis avec eux. Ainsi, elle avait pris le temps de connaître leurs perspectives et leurs objectifs quant à la scolarité de leur enfant. Puis, ils s'étaient entendus sur un cadre assez flexible pour respecter leur propre mode de fonctionnement, mais assez stricte pour que leur enfant atteigne les objectifs d'apprentissage.

En outre, les pratiques différenciées en fonction des besoins des familles et des élèves de Marie-Ève représentent celles qui cadrent le mieux dans une posture de reconnaissance. Ses façons de faire satisfaisaient la plupart des critères de Leanza (2008) quant à la prise en compte de la diversité culturelle, dont l'identification d'un trait culturel, l'établissement de ponts avec les familles, la négociation à partir du semblable et aussi l'usage d'une créativité professionnelle pour dépasser les limites apprises de l'intervention. Toutefois, une posture de reconnaissance devrait aussi impliquer une attitude critique des enseignants envers leurs propres représentations des compétences qu'ils veulent développer chez leurs élèves ainsi qu'une visée d'affranchir les élèves de groupe d'appartenance minoritaire de leur position familiale socialement et/ou culturellement désavantagée, et ce, en valorisant les différences qui les caractérisent et non en misant sur un rattrapage pour réduire leur écart à la norme scolaire, ce qui ne semblait pas être le cas pour Marie-Ève, ni pour les autres participantes de notre étude.

2.2.2 Le manque d'implication scolaire des parents comme un déficit à combler

De façon quasi unanime, les enseignantes considéraient que la dynamique familiale, le niveau d'éducation des parents et le contexte socioéconomique d'où ils provenaient avaient une influence sur leur implication dans la scolarité de leur enfant et, en revanche, des effets négatifs sur la progression scolaire de celui-ci. Par exemple, selon Marie-Ève, le fait que son école soit localisée en milieu défavorisé faisait en sorte que beaucoup de parents n'étaient pas disponibles ou en mesure d'aider leur enfant avec ses devoirs et ses leçons. Pour sa part, Caroline avait constaté que certains parents supportaient peu ou pas du tout leur enfant à l'école pour plusieurs raisons associées à des conditions économiques et/ou post-migratoires (ex. « les familles en état de survie » ou qui avaient « de la misère à arriver »). Caroline a mentionné que les conditions familiales étaient parfois tellement défavorables à l'apprentissage de l'enfant qu'elle « [essayait] de sauver l'enfant à l'école ». Dans une optique similaire, Sylvie avait constaté que les élèves les plus en difficulté étaient ceux dont les parents s'impliquaient le moins à l'école. Or, trois des quatre élèves immigrants de sa classe étaient en difficulté d'apprentissage. Sylvie attribuait ces difficultés en partie au fait que ceux-ci obtenaient un support déficient à la maison en raison des difficultés linguistiques et du faible niveau d'éducation des parents.

Afin de trouver une solution aux difficultés scolaires de leurs élèves, les enseignantes intervenaient parfois auprès de leurs parents. Toutefois, ces rencontres servaient généralement à mettre sur pied, avec les intervenants de l'école, un plan d'intervention pour leur enfant ou alors à prescrire aux parents des mesures compensatoires (ex. chercher de l'aide à l'extérieur). Dans certains cas, des services d'aide aux devoirs étaient aussi proposés aux parents qui ne pouvaient pas soutenir leur enfant à l'école (ex. la maison des jeunes, le service d'aide aux devoirs de l'école, études dirigées, l'école du samedi, etc.). Seules Marie-Ève et Michèle ont rapporté avoir cherché à comprendre les perspectives des parents et leurs conditions familiales pour tenter d'impliquer les parents dans cette recherche de solutions visant à différencier leurs pratiques pour aider leur enfant à réussir (ex. leur réexpliquer comment ils pouvaient aider leur enfant avec leurs devoirs et leur donner plus de moyens pour le faire).

Par ailleurs, toutes les enseignantes, sauf Michèle et Suzanne, tentaient de compenser le fait que l'accompagnement des parents était limité à la maison, en baissant leurs exigences pour les devoirs et les leçons afin que leurs élèves soient en mesure de les faire seuls. Par exemple, les enseignantes s'assuraient d'expliquer les devoirs et les leçons en détail pour que les tâches soient bien comprises. Caroline, pour sa part, acceptait d'utiliser un cahier d'exercices qu'elle considérait relativement inadéquat uniquement parce qu'il ne comprenait que peu de consignes écrites, ce qui permettait aux élèves de faire leurs exercices de façon autonome. Certaines enseignantes ont également rapporté qu'elles donnaient davantage d'outils et de stratégies en classe pour tenter de pallier pour leur manque d'accompagnement à la maison.

Ces résultats rejoignent les conclusions de Vatz Laaroussi *et al.* (2008) qui ont observé que « plus le niveau scolaire des parents est bas, plus le recours à la médiation des organismes est élevé. Et plus le capital socioculturel est élevé (haut niveau de scolarité, expériences professionnelles qualifiées au pays d'origine), plus le partenariat est structuré en termes de connaissance et de reconnaissance réciproques » (p. 304) entre les enseignants et les parents. En effet, la plupart des enseignantes, sauf Michèle, qui enseignait en milieu scolaire favorisé, ont associé le manque d'implication des parents au fait que leur école se trouvait en milieu défavorisé et au fait que certains parents étaient allophones, analphabètes ou avaient un faible niveau d'éducation.

Par contre, Marie-Ève et Caroline ont mentionné certaines nuances. Selon Caroline, l'implication dépendait de la communauté d'appartenance de l'enfant : « Il y a certaines communautés où les parents [...] veulent vraiment que leur enfant réussisse et les enfants ont énormément de pression [...]. Par contre, il peut y avoir d'autres communautés, ou d'autres milieux, où les parents sont moins derrière, ils ont beaucoup de problèmes. » Pour sa part, Marie-Ève croyait que l'implication des parents dépendait aussi, avant tout, de la dynamique familiale qui pouvait être modifiée avec des interventions de sa part (ex. la famille d'un de ses élèves d'origine sud-américaine pour qui les devoirs n'étaient pas une priorité).

Selon Payet *et al.* (2011), lorsque le milieu familial est tenu responsable des mauvaises performances scolaires de leur enfant (ex. démission parentale), l'enseignant se retrouve dans une posture d'individualisation. Dans cette posture, les comportements des parents qui ne sont pas conformes à la norme ou aux règles implicites du milieu scolaire sont considérés comme des déficits. Les acteurs scolaires se voient alors contraints de compenser pour cet écart à la norme ayant recours, pour l'enfant, à « des politiques scolaires devant répondre aux besoins de catégories identifiées comme nécessitant des mesures spécifiques pour appuyer leur scolarité » (p. 33). Suivant cette idée, les mesures compensatoires auxquelles les participantes de notre étude avaient recours (les plans d'intervention, les services d'aides aux devoirs, les baisses d'exigences au niveau des devoirs et des leçons, etc.) pour compenser les manques perçus dans le milieu familial pourraient être considérées comme telles (des mesures spécifiques servant à appuyer la scolarité de l'enfant).

Or, il semble que ce type de recours à des traitements compensatoires risque de compromettre le partenariat prôné dans le discours officiel entre les parents et les enseignants, en plus d'être en contradiction avec une posture de reconnaissance qui voudrait que les enseignants construisent des références communes et établissent des valeurs partagées avec les élèves immigrants et leurs parents (*Ibid.*). Tel qu'évoqué par Broccolichi et Ben-Ayed (1999), les enseignants conservent généralement le « monopole de l'action pédagogique, ne laissant aux parents que les tâches de " suivi " supposées à la portée de tous » (p.42). Si certaines enseignantes de notre étude prenaient le temps d'expliquer leurs façons de faire aux parents pour favoriser leur accompagnement (comme Marie-Ève et Michèle), d'autres envisageaient des mesures compensatoires pour l'enfant, et ce, souvent sans même consulter les parents au regard leurs propres représentations de ce qui est attendu d'eux par l'école.

3. LES PRESCRIPTIONS ET LES CONTRAINTES LIÉES À L'USAGE DE LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Selon la perspective ergonomique que nous avons privilégiée pour l'analyse de la pratique professionnelle, il existe toujours un écart entre les pratiques prescrites et les pratiques effectives qui pourrait être expliqué par le filtre subjectif (leur posture

professionnelle, les contraintes auxquelles elles considéraient être confrontées, la réalité de leur classe, etc.) des enseignants concernés (Faulx et Petit, 2010; Saujat, 2002). Nous avons eu accès à ce filtre subjectif à travers le discours des participantes de notre étude sur leurs connaissances au sujet de la différenciation pédagogique. Dans cette section, nous présenterons les diverses sources d'où provenaient les connaissances des enseignantes sur la différenciation pédagogique et quelques exemples des façons dont elles se les ont appropriés pour les appliquer dans leur pratique.

3.1 Les sources de connaissance de la différenciation pédagogique

3.1.1 Les connaissances acquises en formation continue

Certaines connaissances des enseignantes sur la différenciation pédagogique provenaient de formations fournies par leur commission scolaire. Très peu de formations portaient directement sur la différenciation pédagogique, mais des notions en lien avec la prise en compte des caractéristiques des élèves leur avaient néanmoins été transmises. Par exemple, Sylvie a mentionné qu'elle avait suivi une formation en mathématique à travers laquelle certaines explications et stratégies lui avaient été fournies dans le but de répondre aux besoins des élèves avec des difficultés particulières en mathématique.

Deux d'entre elles, Caroline et Marie-Ève, avaient aussi complété une maîtrise en éducation. Ce faisant, leurs connaissances en lien avec les caractéristiques des apprenants, tels que les styles d'apprentissage et les intelligences multiples, étaient plus approfondies. Durant leur maîtrise, elles avaient par ailleurs été sensibilisées aux bénéfices de l'apprentissage par pairs (le travail d'équipe). Ce sont potentiellement des raisons pour lesquelles ces enseignantes avaient fréquemment recours à des supports visuels pour appuyer leur enseignement et à des modalités de travail en équipe.

3.1.2 Les ressources offertes, les pratiques en place et les informations véhiculées au sein des écoles

Les enseignantes se fiaient beaucoup aux connaissances qu'elles avaient acquises sur la différenciation pédagogique à travers leur expérience et leurs échanges (ou la coopération)

avec d'autres acteurs scolaires de leur école (collègues, conseiller pédagogique, orthopédagogue, psychologue, psycho-éducateur, etc.) pour adapter leur pratique. Par exemple, la plupart des enseignantes ont fait mention de l'usage de plans d'intervention par les intervenants scolaires de leur école ciblant les élèves avec des difficultés particulières. C'est le cas de Marie-Ève et de Caroline qui recevaient des conseils et de l'aide des intervenants scolaires de leurs écoles pour ajuster leur enseignement aux caractéristiques spécifiques de leurs élèves.

Par ailleurs, certaines pratiques considérées différenciées par certaines enseignantes avaient été mises en place dans leur école. Par exemple, le directeur d'école de Sylvie avait proposé aux enseignants une activité de lecture, se voulant différenciée, qui visait l'amélioration des compétences en lecture des élèves. Même si le cadre de l'activité était rigide (les modalités de travail, le matériel pédagogique, les méthodes de corrections et le temps alloué pour compléter l'activité lui étaient imposés), Sylvie nous a présenté cette activité comme différenciée en soulignant que cette activité se faisait en jumelant les élèves selon leur niveau d'aptitude en lecture et que le matériel avait été conçu pour améliorer les compétences en lecture de tous les élèves. Dans une optique similaire, Marie-Ève a mentionné que son école avait proposé à tous les enseignants de l'école, un matériel qui facilitait leur usage de pratiques différenciées. De plus, les pratiques de décroisement étaient employées par les enseignants de l'école de Marie-Ève. Cette dernière considérait cette approche comme différenciée parce que les élèves, regroupés selon leur niveau académique, pouvaient apprendre à leur rythme.

Ainsi, le fait que des ressources et des informations étaient offertes sur la différenciation pédagogique et que certaines pratiques étaient déployées dans leur école en ce sens pourrait avoir eu des répercussions ou des influences sur la façon dont les enseignantes comprenaient le terme ainsi que la manière dont cette compréhension se traduisait dans leur pratique d'individualisation et/ou de catégorisation. D'ailleurs, les enseignantes semblaient se fier davantage sur les connaissances qu'elles avaient acquises au sein de leur école pour différencier leur pratique que sur les prescriptions gouvernementales sur la différenciation pédagogique, du moins en considérant leur discours sur le sujet.

Suivant ces propos, Marie-Ève intervenait possiblement davantage que les autres enseignantes auprès des parents immigrants que les autres enseignantes en milieu socioéconomique défavorisé parce que son école offrait des formations pour sensibiliser les enseignants à répondre aux besoins des familles immigrantes (ex. être plus à l'écoute, être en mesure de recommander des organismes au besoin et d'utiliser les services de traduction, etc.).

3.1.3 Les connaissances provenant des prescriptions ministérielles

Caroline est la seule enseignante qui a fait référence aux prescriptions gouvernementales pour définir ce qu'elle entendait par « différencier sa pratique ». En effet, selon elle, sa propre conception de la différenciation pédagogique avait évolué en suivant les changements ayant eu lieu à ce sujet dans le discours officiel et au sein de son école.

Les seuls autres propos en lien avec les prescriptions gouvernementales étaient en rapport avec les pratiques d'évaluation formative, et les prescriptions à ce sujet étaient traitées comme des contraintes systémiques de l'organisation scolaire. Par exemple, Marie-Ève a rapporté différencier ses évaluations formatives uniquement en fonction des mesures préétablies dans le plan d'intervention de certains élèves et selon les mesures de francisation qui étaient permises pour ses élèves allophones. Dans la même optique, Caroline modifiait rarement ses évaluations formatives pour respecter les indications ministérielles à ce sujet et pour que ses élèves en difficultés d'apprentissage aient un bulletin représentatif de leurs niveaux académiques afin qu'ils puissent bénéficier de services (ex. d'intervenants scolaires), lesquels étaient offerts généralement pour les élèves en situation d'échec.

3.2 Le rôle du filtre subjectif des enseignantes dans le transfert entre les connaissances et leur application pratique

Les cinq participantes s'étaient appropriées, à leur manière, les connaissances qu'elles avaient acquises par l'entremise des différentes sources d'informations sur la différenciation pédagogique, en les transformant à partir de leur filtre subjectif. Par exemple, la compréhension de Michèle des pratiques de différenciation prônées renvoyait à des formules

d'enseignement (travail en ateliers, utilisation de divers matériels et de beaucoup de manipulation, etc.) qui, à son avis, étaient difficilement réalisables dans un groupe-classe de 30 élèves. De plus, le travail d'équipe ou en atelier n'était à son avis adéquat que pour un nombre limité d'activités d'apprentissage. Par ailleurs, elle a souligné qu'elle avait seulement une période de temps limité pour faire intégrer les notions du programme qui lui était prescrit. En mettant en perspective, entre autres, les contraintes temporelles et celles liées à l'effectif ainsi qu'aux notions qu'elle avait à faire apprendre par cœur, elle avait décidé de différencier sa pratique en se limitant à la prise en compte des différents acquis et des rythmes d'apprentissage variés des élèves de sa classe. Ainsi, elle jugeait qu'il était plus efficace de faire avancer son groupe-classe à un rythme homogène et d'offrir, si nécessaire, du soutien individuel aux élèves qui ne progressaient pas au même rythme.

Dans une optique similaire, Suzanne était d'avis que, dans le contexte de sa classe de 25 élèves, le principe de la différenciation pédagogique tel qu'elle le comprenait, c'est-à-dire « l'adaptation que l'on peut faire à chacun des élèves », désavantageait les élèves les plus doués. Selon elle, si la différenciation pédagogique signifiait offrir un soutien et des outils à tous les élèves afin d'augmenter leurs chances de réussite, l'effectif élevé de sa classe l'obligeait à suivre le rythme d'apprentissage du groupe et à supporter davantage les élèves qui ne suivaient pas ce rythme. Dans cette veine, elle déplorait le fait qu'elle devait ralentir le rythme de son enseignement pour reprendre un apprentissage que certains n'avaient pas acquis puisque cela risquait de démotiver les élèves qui avaient déjà intégré les notions à apprendre. Dans ce contexte, la seule façon qu'elle avait trouvée d'offrir un traitement favorable à ces élèves était d'utiliser du renforcement positif et de « donner le goût à l'enfant de venir à l'école le matin ».

Il est important de noter que les deux enseignantes qui ont mobilisé une rationalité du déficit (Suzanne et Michèle) sont aussi celles qui ont le plus d'années d'expérience en enseignement (respectivement 26 et 25 années). De plus, ce sont celles pour qui l'effectif de la classe et le temps limité d'une année scolaire semblaient être les facteurs les plus déterminants les empêchant d'utiliser des pratiques différenciées, possiblement parce que

leur compréhension de la différenciation pédagogique était liée à des pratiques d'individualisation ou à une adaptation personnalisée de l'enseignement.

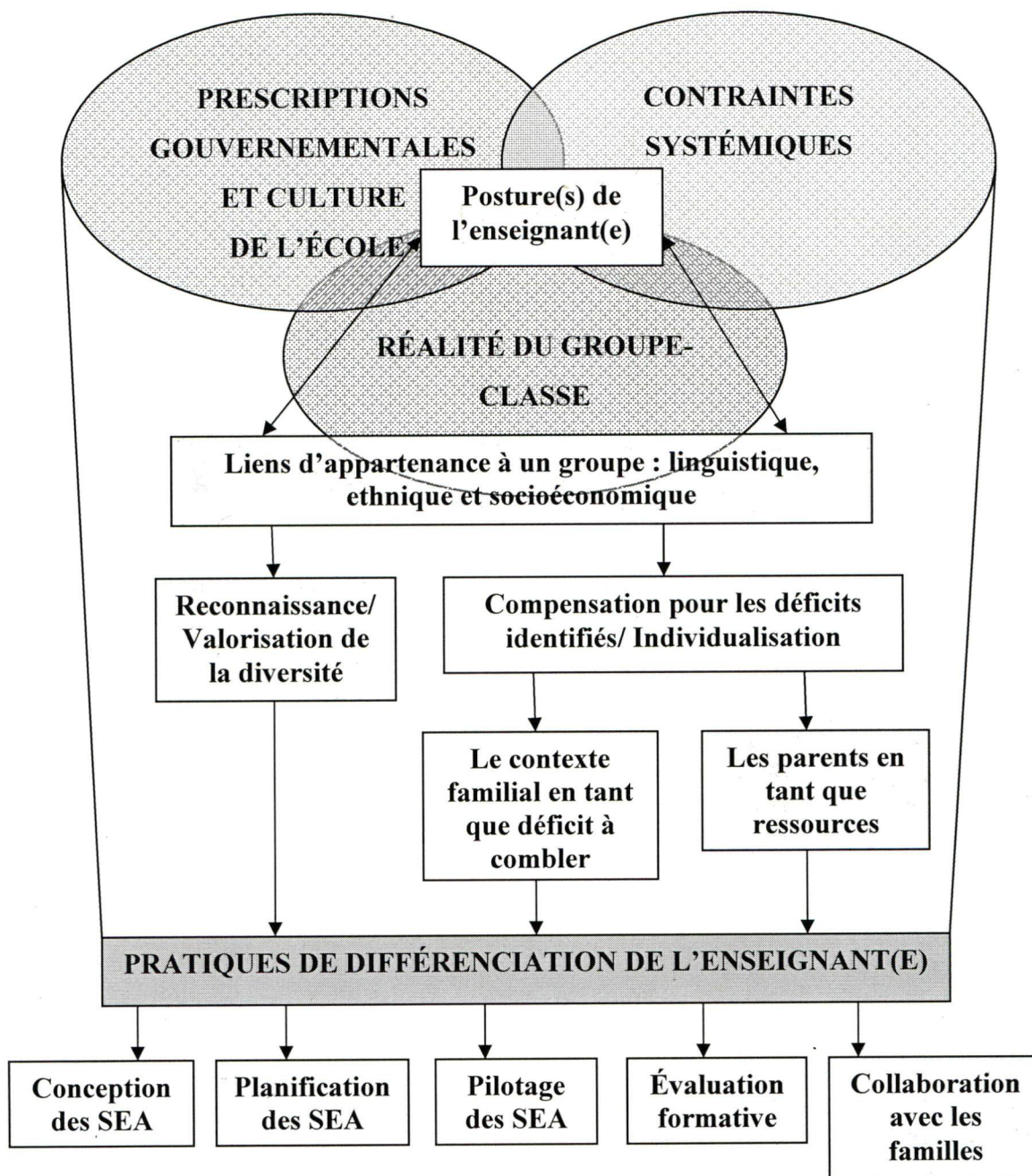
4. MODÈLE ÉMERGENT DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Nous terminons ce chapitre en présentant le modèle qui a émergé de l'interprétation des résultats de notre recherche. Notre analyse des données a permis de confirmer certains éléments de notre modèle théorique, tandis que d'autres éléments ont été démentis. Les principaux changements qui ont été apportés à notre modèle théorique ont été faits au niveau des liens d'appartenances (seuls les liens d'appartenance à un groupe linguistique, à un groupe ethnique et à un groupe socioéconomique ont été pris en compte par les enseignantes) et des cadres de références (aucune enseignante n'a mobilisé le cadre de l'égalité formelle qui renvoyait à une attitude d'indifférence aux différences), donc nous l'avons éliminé. Certains ajouts ont également été apportés au modèle. Par exemple, puisque l'école (ou la culture de l'école) faisait aussi partie des sources de connaissance des enseignantes sur la différenciation pédagogique au même titre que les prescriptions gouvernementales, nous avons ajouté cet élément.

De plus, nous avons inséré deux éléments en lien avec le rôle de la relation parents-enseignant : « le contexte familial en tant que déficit à combler » et « le rôle des parents en tant que ressources ». Métraux (2011) souligne que l'acte de reconnaître peut se comprendre de deux manières : « identifier la diversité des familles, en distinguer les types, déceler celles à risque ou reconnaître le droit des familles à la diversité » (p. 214). Dans la première, la reconnaissance renvoie à un diagnostic des écarts des familles à la norme scolaire comme un déficit ou un problème à régler. Dans la deuxième, les différences des familles sont comprises et respectées. Ces propos rejoignent la signification des éléments ajoutés dans notre modèle. D'une part, dans une rationalité du déficit ou de la catégorisation, où des pratiques d'individualisation sont mises en place en fonction des besoins des élèves, leurs parents peuvent être considérés comme une aide additionnelle pour répondre aux difficultés académiques de leur enfant. Cette perspective influencera les attitudes que les enseignantes auront durant la partie de leur pratique professionnelle où ils devront collaborer avec les

parents. D'autre part, lorsque le milieu familial est considéré comme déficitaire en raison de l'incapacité des parents de supporter leur enfant à l'école, les enseignantes qui adoptent de telles rationalités de pratique adapteront leurs interventions en fonction de ce facteur en mettant en place des mesures compensatoires pour l'élève ou en intervenant de façon différenciée auprès de celui-ci en classe, mais dans un seul but, celui de pallier les difficultés qu'engendre le milieu familial dans sa scolarité.

Figure 8 – Le modèle émergent de l'analyse des résultats de la recherche



Par ailleurs, nos résultats confirment l'adoption par les enseignants de différentes postures professionnelles ou rationalités de pratique. Toutefois, dans le cas des participantes de notre étude, les frontières entre les pratiques de différenciation et d'individualisation semblent minces. En effet, plusieurs d'entre elles mobilisaient des rationalités du déficit ou de la catégorisation liées à un cadre de référence de l'équité tout en ayant occasionnellement recours à l'une des trois postures documentées par Prud'homme (2007), lesquelles devaient, selon nos attentes théoriques, être exclusivement en lien avec un cadre de référence de la reconnaissance. C'est donc dire que, dans le cadre de notre étude, les postures documentées par Prud'homme (2007) ont aussi été mobilisées par les enseignantes à travers des interventions individualisées plutôt qu'à travers une pluralisation des normes et des références et une valorisation de la diversité comme dans un cadre de la reconnaissance.

Certains enjeux liés à des pratiques d'individualisation, dont le risque d'enfermer les élèves dans leurs différences ou de traiter la diversité comme un problème plutôt que d'une richesse à valoriser, mettent cependant en lumière des incohérences existantes entre la mobilisation d'un cadre de l'équité et l'adoption de postures sous-jacentes à un usage de la différenciation pédagogique telles que documentées par Prud'homme (2007). En effet, bien que les participantes de notre étude avaient parfois recours à de telles postures tout en se situant dans un cadre de l'équité, leurs interventions visaient davantage à réduire l'écart des élèves à la norme qu'à employer une diversité de méthodes pédagogiques leur permettant de rejoindre leurs différentes façons d'apprendre ou de les sensibiliser à la diversité. Comme l'ont constaté Conover (2001) et Lebaume (2002), il semble y avoir là un écart entre le sens attribué au concept de différenciation pédagogique parmi la communauté scientifique et sa mise en œuvre dans le milieu de pratique.

Nos résultats soulignent également l'importance de clarifier la différence entre un usage de la différenciation pédagogique qui mobilise, entre autres, une variété d'approches, de dispositifs et de modalités d'apprentissage pour répondre aux différents besoins des élèves et celui qui vise un éveil à la diversité et aux idéaux démocratiques par les élèves (Astolfi, 1998; Corno et Snow, 1986 ; Ducette *et al.*, 1996). Si, selon Prud'homme (2007), ces deux formes de différenciation pédagogique renvoient aux postures éthique et

idéologique ou politique, toutes deux liées à un usage de pratiques différenciées, les enseignantes de notre étude semblaient négliger davantage la seconde forme de différenciation liée à une valorisation de la diversité que la première.

CONCLUSION

Cette étude poursuivait trois objectifs spécifiques, celui d'identifier les facteurs de différenciation pris en compte par les enseignantes de notre étude durant les diverses composantes de leur pratique professionnelle, celui d'analyser les pratiques de différenciation pédagogique mises en place au regard des liens d'appartenance des élèves tels que perçus par celles-ci et celui d'analyser le rôle de la relation parents-enseignant comme source de connaissance des élèves et de leur situation familiale et/ou comme ressources pour la mise en place de pratiques de différenciation. L'étude de cas multiples que nous avons menée nous a permis d'atteindre ces objectifs à travers l'analyse des pratiques rapportées et effectives des cinq participantes de notre étude. Pour répondre à ces objectifs, nous avons jeté un éclairage sur leurs rationalités de pratique sous-jacentes à leur usage de la différenciation pédagogique en mettant de l'avant les aspects intentionnels et réflexifs de ce processus et en identifiant les facteurs de différenciation pris en compte durant les diverses composantes de leur pratique professionnelle, soit la conception, la planification et le pilotage de situation d'enseignement-apprentissage ainsi que l'évaluation formative et la relation parents-enseignant.

L'analyse de nos résultats nous a permis de constater que, contrairement à nos attentes théoriques de départ, les activités d'apprentissage proposées par les enseignantes de notre étude étaient très rarement conçues ou planifiées avec une intention de prendre en compte la diversité ethnoculturelle du groupe-classe. De plus, les pratiques différenciées qui ont été observées n'étaient pas spécifiquement adaptées à la multiethnicité caractérisant le milieu d'enseignement des participantes de l'étude ; les enseignantes intervenaient auprès des élèves immigrants et auprès de leur famille de manière similaire à la façon dont elles interviendraient auprès d'élèves natifs du Québec et auprès de leur famille.

De plus, les rationalités de pratique que nous avons relevées à partir de notre analyse étaient plus orientées vers une individualisation ou vers une compensation des déficits que vers une posture de reconnaissance. Dans cet ordre d'idées, les enseignantes qui ont participé à cette étude semblaient prendre en compte les facteurs de différenciation

ethnoculturels principalement lorsqu'ils posaient problème ou risquaient de contribuer à creuser un écart entre les performances scolaires des élèves immigrants par rapport aux élèves natifs du Québec (ex. en termes d'habiletés linguistiques, de rythme, de maîtrise des pré-requis, de niveau d'accompagnement à la maison. etc.). Les difficultés linguistiques des élèves immigrants et le manque d'accompagnement scolaire de leurs parents étaient fréquemment perçus comme des manques à pallier et justifiaient l'usage de pédagogies compensatoires ou une baisse des exigences, particulièrement lorsqu'il était question des devoirs envoyés à la maison.

Ces résultats soulignent donc la nécessité d'explorer le fossé existant entre la place importante des facteurs liés à la diversité ethnoculturelle dans les écrits scientifiques et gouvernementaux et la place marginale qu'ils occupent au sein du milieu de pratique. En effet, tandis que le discours officiel et la recherche valorisent une ouverture interculturelle qui intégrerait une prise en compte de la diversité dans sa globalité ainsi que dans un cadre plus large de reconnaissance de la pluralité à l'école et en dehors de l'école, par exemple, au regard des familles des élèves (Akkari et Gohard-Radenkovic, 2002; Gouvernement du Québec, 1990, 1998, 2001*a*, 2007, 2010; Payet et Giuliani, 2010), très peu de facteurs de différenciation ethnoculturels sont pris en compte dans le milieu de la pratique, sauf lorsqu'ils sont perçus comme une lacune à combler.

Outre l'écart qu'elle a permis de relever entre les prescriptions gouvernementales, la recherche et le milieu de pratique en lien avec la reconnaissance de l'appartenance ethnoculturelle des élèves et de leur famille, cette étude de cas multiples contribue, selon nous, à une meilleure compréhension du processus décisionnel d'enseignantes québécoises sous-tendant un usage de pratiques différenciées. En effet, la prise en compte de plusieurs aspects de la pratique professionnelle des enseignantes (conception, planification, pilotage, évaluation formative de situations d'enseignement-apprentissage et relation parents-enseignant) dans l'étude de ce phénomène a permis une analyse en profondeur, sachant que les peu nombreuses études antérieures se sont généralement limitées à l'examen de l'enseignement sans rendre compte de toute la complexité du phénomène de différenciation.

Du point de vue théorique, cette recherche a aussi contribué à identifier les multiples facteurs de différenciation interconnectés que les enseignantes prenaient en compte dans leur pratique auprès de clientèles d'origines ethnoculturelles, contrairement aux études menées en milieu multiethnique (Kennedy, 2002; Ramburuth et McCormick, 2001) qui ont mis l'emphase sur un seul facteur de différenciation. De plus, en analysant le rôle de la relation parents-enseignants dans l'utilisation de pratiques différenciées, nous avons pu identifier la façon dont les enseignantes prenaient en compte les liens d'appartenance à un groupe linguistique, à un groupe socioéconomique et à un groupe ethnique pour mettre en place des interventions visant à engager les parents comme des ressources pour la différenciation pédagogique ou pour compenser leur manque d'implication dans la scolarité de leur enfant. Ce faisant, nous avons pu rendre compte de la complexité du processus de reconnaissance de la diversité ethnoculturelle (à partir des divers facteurs de différenciation interconnectés qui la composent, dont les environnements social et familial des élèves).

Enfin, notre étude nous a permis de mettre en perspective le sens qu'attribuaient les enseignantes aux prescriptions gouvernementales sur la différenciation pédagogique en analysant à la fois leur discours sur son importance et les contraintes auxquelles elles étaient confrontées dans leur pratique qui rendaient son usage plus complexe et difficile. Nous avons aussi soulevé les écarts identifiés entre le discours et la pratique des enseignantes pour mieux comprendre les postures qu'elles mobilisaient pour différencier leur pratique.

Le protocole choisi pour cette étude comporte également plusieurs points d'originalité dont le principal reste son accès à la pratique par le biais du discours des enseignantes sur leur pratique, d'observations de celles-ci durant l'action et d'un retour immédiat sur l'action avec les enseignantes concernées. D'une part, ce protocole nous a permis de pousser notre analyse au-delà de l'étape descriptive des attitudes des enseignants qui ont déjà été examinées (Prud'homme *et al.*, 2005), pour identifier les pratiques de différenciation effectives de nos cinq participantes. D'autre part, le retour sur l'activité qu'implique l'entretien post-observation permet aux enseignantes d'interpréter leurs propres actions et de réfléchir sur ces dernières. Dans l'optique où les réflexions sur les actions posées en classe sont importantes pour le perfectionnement de la pratique des enseignants

(Lenoir *et al.*, 2002), cette étude, ne serait-ce que parce qu'elle a permis aux enseignantes participantes un retour réflexif sur leur pratique, pourrait avoir contribué à leur développement professionnel.

Toutefois, ce protocole de recherche comporte aussi certaines limites. D'abord, nous n'avons pas collecté de données spécifiquement sur les caractéristiques sociodémographiques des élèves (ex. immigrants de première ou de deuxième génération, pays d'origine, langues parlées, etc.). Ainsi, nous n'avons pas été en mesure d'exploiter les variables sociodémographiques propres aux élèves pour mettre en perspective les résultats obtenus en lien avec les pratiques de différenciation mise en place par les enseignantes. Notre choix de ne pas collecter ces informations supplémentaires est justifié, en partie, par les difficultés additionnelles que cet ajout aurait engendrées au niveau du recrutement (obtention de l'autorisation parentale afin de pouvoir utiliser les données, manœuvres administratives additionnelles au niveau de l'école, etc.).

Dans la même optique, notre choix d'utiliser la prise de notes au détriment d'enregistrements vidéo pour les observations en classe représente une autre limite de notre protocole de recherche. Si la prise de notes comporte l'avantage de la faisabilité comparativement à un enregistrement vidéo qui nécessite l'accord parental et qui implique davantage de difficultés de recrutement, elle comporte en revanche le désavantage d'être entièrement soumise à notre propre subjectivité. En effet, de par notre cadre théorique et nos préconceptions sur la différenciation pédagogique, les prises de notes effectuées pourraient être biaisées. Or, il nous a été impossible de faire un retour objectif, par l'entremise d'un accord inter-juge ou d'un second regard sur les actions des enseignantes, pour valider nos observations en classe puisque les seules traces restantes à cet effet étaient nos notes ainsi que les données issues des entretiens post-observation.

Une limite additionnelle de notre recherche concerne la temporalité, laquelle renvoie à trois points. En premier lieu, le fait que le temps de l'action a été contrôlé par les participantes jouait en défaveur de la représentativité de leurs actions par rapport aux pratiques d'autres enseignants. En décidant des leçons qui allaient être observées, les

enseignantes pouvaient les préparer de sorte qu'elles présenteraient plus de pratiques de différenciation qu'à l'habitude, ce qui est aussi une conséquence de la désirabilité sociale. En second lieu, l'interprétation de l'action effectuée par les enseignantes tout de suite après l'observation (durant les entretiens post-observation) est en soi un avantage, dans la mesure où la mémoire des enseignants par rapport à leurs actions est fraîche lors de l'entrevue. Pourtant, elle comporte aussi des inconvénients puisqu'elle oblige les enseignants à interpréter leurs actions spontanément dans le cadre d'une entrevue formelle. Ainsi, certaines réflexions plus poussées sur l'action n'ont probablement pu être recueillies. En dernier lieu, les longs laps de temps entre les différentes étapes de la recherche (ex. entre les entrevues individuelles et les observations en classe) sont une limite additionnelle puisque les enseignantes ont eu le temps de reconstruire du sens à partir des informations qu'elles ont recueillies au fur et à mesure que l'étude a évolué. Cette reconstruction de sens a pu faire en sorte que leurs croyances et leur cadre théorique se transforment et qu'entre la première et la dernière enseignante interrogée, il existe un écart assez important à ces égards.

Enfin, la dernière limite que nous soulignerons concerne le fait que les résultats obtenus provenaient d'un petit échantillon, ce qui n'a pas permis une généralisation statistique. Pour cette raison, entre autres, il n'a pas été possible d'analyser les impacts des pratiques effectivement utilisées par les enseignants sur la réussite scolaire des élèves. Pour examiner cet impact, nous planifions orienter notre projet doctoral en ce sens. Ce projet doctoral s'articulerait également avec un projet-cadre portant sur les pratiques pédagogiques différenciées et la réussite scolaire des élèves à risque¹⁹. Ainsi, le projet de recherche présenté dans ce travail, qui a permis de décrire et analyser les pratiques de différenciation employées par des enseignants, consiste, selon nous, en l'une des étapes préliminaires menant à des recherches subséquentes analysant l'impact de ces pratiques sur la performance scolaire des élèves.

¹⁹ Ce projet bénéficie de l'appui financier du FQRSC (actions concertées 2011-2014).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ackerman, P. L., Sternberg, R. J. et Glaser, R. (1989). *Learning individual differences: advances in theory and research*. New York, NY : Freeman.
- Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (2011). *Programme de réussite éducative. Rapport d'enquêtes sur la place des familles dans les projets de réussite éducative*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.lacse.fr/ressources/files/les_etudes_de_l_acse/Acse_Rapport_PRE_2010.pdf>
- Akkari, A. J. et Gohard-Radenkovic, A. (2002). Vers une nouvelle culture pédagogique dans les classes multiculturelles : les préalables nécessaires. *Revue des sciences de l'éducation*. 28(1), 147-170.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue Française de pédagogie*, 138, 85-93.
- American Federation of Teachers (2012). *The American Federation of Teachers' Quality Education Agenda*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.aft.org/newspubs/press/qualityagenda.cfm>>
- Anderson, L. W. et Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York : Longman.
- Argyris, C. et Schön, D. A. (1996). *Organizational Learning II. Theory, Method, and Practice*. Reading, MA : Addison Wesley
- Association des cadres scolaires du Québec. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.acsq.qc.ca/differentiation>> Consulté le 21 septembre, 2012.
- Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens (2007). *À l'écoute de chaque élève grâce à la différenciation pédagogique*. Document téléaccessible à

l'adresse <http://aladecouverte.aefo.on.ca/ma_profession/gerer_ma_classe/enseignement_efficace/index_f.php>

- Astolfi, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF.
- Astolfi, J.-P. (1998). *La pédagogie différenciée ou, mieux : la différenciation de la différenciation!* Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.ac-creteil.fr/maths/modulo/M9/pedaM9.html>>
- Avanza, M. et Laferté, G. (2005). Dépasser la « construction des identités » ? *Identification, image sociale, appartenance*, 4(61), 134-152.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : De Boeck.
- Barth, F. (1969). *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Differences*. London and Oslo : Allen & Unwin and Forgalet.
- Beecher, M. et Sweeny, S. M. (2008). Closing the Achievement Gap with Curriculum Enrichment and Differentiation: One School's Story. *Journal of Advanced Academics*, 19(3), 502-530.
- Beillerot, J. (1998). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Bhattacharya, G. (2000). The school adjustment of South Asian immigrant children in the United States, *Adolescence*, 35, 77-86.
- Blanchard-Laville, C. et Fablet, D. (1996). *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Bloom, B. S. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Paris : Nathan.
- Boethel, M. (2003). *Diversity: School, family and community connections* (Annual synthesis 2003). Austin, TX : Southwest Educational Development Laboratory, National Center for Family and Community Connections with Schools.

- Boulanger, D., Larose, F., Larivée, S. J., Couturier, Y., Mérini, C., Blain, F., Cusson, V., Moreau, D. et Grenier, N. (2011). Critique des fondements et usages de l'écosystémie dans le domaine du partenariat école-famille-communauté : application d'une perspective contextuelle et socioculturelle dans le cadre du programme *Famille, école, communauté, réussir ensemble*. *Service social*, 52(2), 129-157.
- Bourdieu, P. (1981). *Questions de sociologie*. Paris, France : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourhis, R. et Leyens, J.-P. (1999). *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes*. Belgique : Mardaga.
- Bouteyre, E. (2004). Réussite et résilience scolaires chez l'enfant de migrants. Paris : Dunod.
- Bressoux, P. (2002). Contribution à l'analyse de l'effet-maître et des pratiques de classe. In J. Fijalkow, J. et T. Nault (dir.), *Handbook of action research* (p. 343-351). Thousand Oaks : Sage Publications, Inc.
- Broccolichi, S. et Ben-Ayed, C. (1999). L'institut scolaire et la réussite de tous aujourd'hui : « pourrait mieux faire ». *Revue française de pédagogie*, 129.
- Brown, A. L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141-178.
- Brubaker, R. (2004). *Ethnicity without groups*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Campbell, L. et Campbell, B. (1999). *Multiple intelligences and student achievement: Success stories from six schools*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.

- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences : guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal : Chenelière.
- Caron, J. (2007). *Différencier au quotidien. Cadre d'expérimentation avec points de repère et outils-support*. Montréal : Chenelière.
- Chamboredon, J.-C., Mathy J.-P., Méjean A. et Weber F. (1985). L'appartenance territoriale comme principe de classement et d'identification. *Sociologie du Sud-Est*, 41(44), 61-68.
- Chénard, P. et Fortier, C. (2005). La réussite scolaire, évolution d'un concept. *Annuaire du Québec*. Document téléaccessible à l'adresse URL : http://www.uquebec.ca/capres/fichiers/Art_CIRST-Nov05.shtml
- Chevrier, J., Fortin, G., Le Blanc, R. et Théberge, M. (2000). La construction du style d'apprentissage. *Éducation et francophonie*, XXV(1). Document téléaccessible à l'adresse : <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/28-1/03-chevrier.html>
- Coelho, E. (1998). *Teaching and learning in multicultural school: an integrated approach*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Codol, J-P. (1984). La perception de la similitude interpersonnelle : influence de l'appartenance catégorielle et du point de référence de la comparaison. *L'année psychologique*, 84(1), 43-56.
- Cohen-Émerique, M. (1993). L'approche interculturelle dans le processus d'aide. *Santé mentale au Québec*. 18(1), 71-91.
- Conover, L. A. (2001). *Effects of the school environment on teachers' responses to student differences and to change initiatives*. Thèse de doctorat, University of Virginia, Charlottesville.

- Coopérative régionale de développement de la Montérégie. (2007). *Recherche-action sur la différenciation pédagogique en Montérégie*. Document téléaccessible à l'adresse : <<http://différenciationpedagogique.com>>
- Corno, L. et Snow, R. E. (1986). Adapting teaching to individual differences among learners. In American Educational Research Association. *Handbook of research on teaching* (p. 605-629). New York, NY : Merlin C. Wittrock.
- Couturier, Y. (2001). *Construction de l'intervention par des travailleuses sociales et infirmières en CLSC*. Thèse de Doctorat en sciences humaines appliquées, Université de Montréal, Montréal.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. et Koestner, R. (1999). A Meta-Analytic Review of Experiments Examining the Effects of Extrinsic Rewards on Intrinsic Motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627-668.
- Délégation interministérielle de la ville. (2007). *Mettre en œuvre un projet de réussite éducative. Guide méthodologique*. (s.l.) : Éditions de la DIV.
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2001). *La création d'une véritable communauté éducative autour de l'élève : une intervention cohérente et des services mieux harmonisés*. Rapport de recherche, CQRS/MEQ.
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411-433.
- Doyle, W. (1979). Learning the classroom environment: An ecological analysis. *Journal of Teacher Education*, 28, 51-55.
- Ducette, J. P., Sewell, T. E. et Poliner Shapiro, J. (1996). Diversity in Education: Problems and possibilities. In F. B. Murray (Éds), *The Teacher educator's handbook*, (p.323-381). San Francisco, CA : Jossey Bass.

- Dunn, R. et Dunn, K. (1978). *Teaching students through their individual learning styles*. Reston, VA : Prentice Hall Company.
- Dunn, R., Gemake, J., Jalali, F. et Zenhausern, R. (1990). Cross-cultural Differences in Learning Styles of Elementary-Age Students from Four Ethnic Backgrounds. *Journal of Multicultural Counselling & Development*, 18(2), 68-93.
- Durkheim, E. (1968). *Éducation et Sociologie*. Paris : PUF.
- Dweck, C. (1986). Motivational Processes Affecting Learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- Faulx, D. et Petit, L. (2010). La formation en organisation : mise en perspective des approches psychosociologiques et ergonomiques. *Relations industrielles*, 65(3), 447-469.
- Fenstermacher, G. D. et Goodlad, J. I. (1983). *Individual Differences and the Common Curriculum (Part 1 of the Eighty-second Yearbook of the National Society of the Study of Education)*. Chicago : University of Chicago Press.
- Gagné, R.M. (1967). *Learning and individual differences*. Columbus, OH : Merrill.
- Garcia-Debanc, C. (1987). Théorie et pratique de la différenciation pédagogique. *Pratiques*, 53, 6-38.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York : Basic Books.
- Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences : New Horizons*. New York : Basic Books.
- Gillig, J. M. (1999). *Les pédagogies différenciées : origine, actualité, perspectives*. Bruxelles : de Boeck.
- Glaser, R. (1977). *Adaptive education: Individual diversity and learning*. New York, NY : Holt, Rinehart & Winston.

Glaser, B. et Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago : Aldine.

Gossot, B. (2003). L'aide individualisée à l'école primaire. *Éducation et Formations*, 65, 75-83.

Gouvernement de l'Alberta. *Site internet téléaccessible à l'adresse : <<http://education.alberta.ca/admin/aisi/themes/differentiatedinstruction.aspx>>* Consulté le 21 septembre 2012.

Gouvernement de l'Alberta (2003). *Alberta's Commission on Learning. Every child learns, every child succeeds: Report and recommendations*. Alberta : Alberta Education. Document téléaccessible à l'adresse <<http://education.alberta.ca/media/413413/commissionreport.pdf>>

Gouvernement du Canada (2005). *Énoncé de politique des trois conseils : Éthiques de la recherche avec des êtres humains*. Ottawa : IRSC, CRSNG, CRSH.

Gouvernement du Québec. *Site internet téléaccessible à l'adresse : <<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=956>>* Consulté le 12 décembre, 2010.

Gouvernement du Québec (1963-1965). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec - Rapport Parent*. Québec : Gouvernement du Québec.

Gouvernement du Québec (1964a). *Les structures pédagogiques du système scolaire. A. Les structures et les niveaux de l'enseignement. Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec – Rapport Parent*. Québec : Gouvernement du Québec.

Gouvernement du Québec (1964b). *Les structures pédagogiques du système scolaire. B. Les programmes d'Études et les services éducatifs. Rapport de la Commission royale*

d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec - Rapport Parent.
Québec : Gouvernement du Québec.

Gouvernement du Québec (1987). *Les visées et pratiques de l'école primaire.* Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

Gouvernement du Québec (1990). *Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration.* Québec : Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration.

Gouvernement du Québec (1991). *Retard scolaire au primaire et risque d'abandon scolaire au secondaire.* Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de la recherche.

Gouvernement du Québec (1994). *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire.* Avis au ministre de l'Éducation. Sainte-Foy : Conseil supérieur de l'éducation.

Gouvernement du Québec (1997a). *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès.* Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Gouvernement du Québec (1997b). *L'école, tout un programme.* Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Gouvernement du Québec (1998). *Une école d'avenir, politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle.* Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Gouvernement du Québec (1999a). *Politique d'adaptation scolaire : une école adaptée à tous ses élèves.* Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Gouvernement du Québec (1999b). *Plan d'action en matière d'adaptation scolaire : une école adapté à tous ses élèves.* Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Gouvernement du Québec (2001a). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Gouvernement du Québec (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Gouvernement du Québec (2002). *Pour des élèves différents, des programmes motivants. Avis au ministre de l'Éducation sur les programmes différenciés et les programmes à option au cycle de diversification du secondaire*. Québec : Commission des programmes d'études.

Gouvernement du Québec (2003a). *Stratégie de mise en œuvre 2003-2006 de l'Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation*, Québec : ministère de la Santé et des Services sociaux et Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Gouvernement du Québec (2003b). *Le plaisir de réussir se construit avec mon entourage. Cadre de référence*, Québec, Ministère de la Santé et des Services Sociaux et Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Gouvernement du Québec (2004). *Programme de formation de l'école québécoise – Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Gouvernement du Québec (2007). *Pour le renouvellement de la pratique enseignante. Avis à la ministre de l'Éducation, du loisir et du sport sur le programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire, enseignement secondaire*. Québec : Comité-conseil sur les programmes d'études.

Gouvernement du Québec (2008). *Deux réseaux, un objectif : le développement des jeunes*, Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

- Gouvernement du Québec (2009a). *Prendre le virage du succès : L'école tout un programme – énoncé de politique éducative*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2009b). *Plan d'immigration du Québec pour l'année 2010*. Québec : Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration.
- Gouvernement du Québec (2010). *Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010*. Québec : Conseil Supérieur de l'éducation.
- Grant, C. A. et Sleeter, C. E (2009). *Turning on learning*. New York, NY : Wiley.
- Groupe de travail sur la différenciation pédagogique en Outaouais. (2005). *La différenciation pédagogique : Théories et applications*. Québec. Québec : Direction régionale de l'Outaouais.
- Guay, J. (1991). L'approche proactive et l'intervention de crise. *Santé mentale au Québec*, XVI(2), 139-154.
- Guay, M. H., Legault, G. et Germain, C. (2006). Pour tenir compte de leurs différences. *Vie pédagogique*, 141. Document téléaccessible à l'adresse : <http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/numeros/141/vp141_DifferenciationPed.pdf>
- Haramein, A., Hutmacher, W. et Perrenoud, P. (1979). Vers une action pédagogique égalitaire : pluralisme des contenus et différenciation des interventions. *Revue des sciences de l'éducation*. 5(2), 227-270.
- Institut national de la statistique et des études économiques. *Site téléaccessible à l'adresse* : <<http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=definitions/zone-urbaine-sensible.htm>>

- Institut universitaire de formation des maîtres. *Site téléaccessible à l'adresse :*
<<http://www.iufm.education.fr/connaitre-iufm/presentation/loi-orientation-1989.html>>
- Jonassen, D.H. et Grabowski, B.L. (1993). *Handbook of individual differences, learning and instruction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kanouté, F. (2003). *Les relations école-familles en contexte de défavorisation socioéconomique. Guide à l'intention des écoles*. Montréal : Comité de gestion de la taxe scolaire de l'Île de Montréal.
- Kanouté, F. (2007). Intégration sociale et scolaire des familles immigrantes au Québec. Une prise en compte globale des familles, *Informations sociales*, 7(143), 64-74.
- Kanouté, F., et Sainfort, M. (2003) La relation école-famille immigrante. *Éducation Canada* 43(1), 28-31
- Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L. et Tchimou Doffouchi, M. (2008). Familles immigrantes et réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), p. 265–289.
- Kao, G. (2004). Social capital and its relevance to minority and immigrant populations. *Sociology of Education*, 77(2), p. 172-175.
- Kelly, L. (2003). Réfugiés bosniaques en Grande-Bretagne : questionnement de la communauté : Réfugiés mondialisés : sociologie de l'exile, du déplacement et de l'appartenance. *Sociology*, 37(1), 35-49.
- Kennedy, P. (2002). Learning cultures and learning styles: myth-understandings about adult (Hong Kong) Chinese learners. *International Journal of Lifelong Education*, 21(5), 430-445.
- Knowles, M. (2011). *The adult learner, a neglected species* (7^e éd.). Houston, Texas : Gulf (1^{re} éd. 1973).

- Kolb, D. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lafortune, L. (2006). S'ouvrir à la diversité des élèves : vers une équité sociopédagogique. *Québec français*, 142, 86-88.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon : PUL.
- Lahire, B. (1998). La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse. *Ville-École-Intégration*, 114, 104-109.
- Lambert, M. et Suchaut, B. (2010). *Éléments d'évaluation externe du Programme de Réussite Éducative de l'agglomération dijonnaise*. Dijon : Université de Bourgogne. Document téléaccessible à l'adresse : <<http://hal.inria.fr/docs/00/52/74/88/PDF/10058.pdf>>
- Langlois, L. et Lapointe, C. (2004). *Gérer la réussite éducative*. Québec : Éditions de la Francophonie.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : Presses universitaires de France.
- Larose, F., Bédard, J., Couturier, Y., Larivée, S. J., Lenoir, A., Lenoir, Y. et Terrisse, B. (2010). *Étude évaluative des impacts du programme " Famille, école, communauté, réussir ensemble " (FECRE) sur la création de communautés éducatives soutenant la persévérance et la réussite scolaire d'élèves " à risque " au primaire*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse : <[http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF_FrancoisLarose\(1\).pdf](http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF_FrancoisLarose(1).pdf)>
- Leanza, Y. (2008) La reconnaissance comme principe d'une éthique de l'altérité. Une réflexion à partir de pratiques médicales. In J. -P. Payet et A. Batteguay (Éds.), *La reconnaissance à l'épreuve. Explorations socio-anthropologiques* (p.132-140). Lille : Presses Universitaires du Septentrion.

- Lebaume, J. (2002). L'enseignement régulier de la technologie dans l'hétérogénéité des acteurs et des contextes. *Aster*, 35, 65-83.
- Le Doeuff, M. (1998). *Le sexe du savoir*. Paris : Aubier.
- Legrand, L. (1986). *La différenciation de la pédagogie*. Paris : Éditions du Scarabée.
- Legrand, L. (1995). *Les différenciations de la pédagogie*. Paris : PUF.
- Legrand, L. (1999). Pédagogie différenciée et pertinence didactique. *Spirale – Revue de recherches en éducation*, 77-106.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Montréal : Guérin (1^{er} éd. 1993)
- Lenoir-Achdjian, A., Lenoir, A., Pudelko, B. et Steinbach, M. (2008). Le discours québécois sur les relations entre l'école et les familles issues de l'immigration : un état de la question. *Dossier des sciences de l'éducation*, 19, 171-190.
- Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, J.-C. et Roy, G.-R. (2002). L'intervention éducative : clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Esprit critique*, 4(4). Document téléaccessible à l'adresse : <<http://www.espritcritique.org/0404/article06.html>>
- Legault, G. et Rachédi, L. (dir.) (2008). *L'intervention interculturelle* (2^e éd.). Montréal : Gaëtan Morin (1^{re} éd. 2000).
- Lingard, B. (2011). Redistribution et reconnaissance : le refus des pédagogies de l'indifférence. *Éducatons et Sociétés*, 27, 39-52.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : PUF.

- Lorcerie, F. (1998). La coopération des parents et des maîtres : Une approche non psychologique. *Ville-école-intégration* 114, 20-34.
- Marchesi, A. (1998). Meeting the needs of students at risk. *Education Canada*, 38(2), p. 22-30.
- Markell, P. (2003). *Bound by recognition*. Princeton : Princeton University Press.
- Maslow, A. (1968). *Towards a Psychology of Being*. New York, NY : Van Nostrand-Reinhold.
- McGarvey, B., Marriott, S., Morgan, V. et Abbott, L. (1997). Planning for differentiation: the experience of teachers in Northern Ireland primary schools. *Journal of curriculum studies*. 29(3), 35-363.
- McQuarrie, L. M. et McRae, P. (2010). A provincial perspective on differentiated instruction : The Alberta Initiative for School Improvement. *Journal of Applied Research on Learning*, 3(4), 1-18.
- Meirieu, P. (1985). *L'école, mode d'emploi – Des méthodes actives à la « pédagogie différenciée »*. Paris : ESF.
- Meirieu, P. (1987). *Apprendre... oui, mais comment*. Paris : ESF.
- Meirieu, P. (1996). *Itinéraire des pédagogies de groupe – Apprendre en groupe? 1* (7^e éd.) Lyon : Chronique sociale (1^{re} éd. 1984).
- Meirieu, P. (2004). *L'école, mode d'emploi : des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*. Issy-les-moulineaux : ESF éditeur.
- Melnick, S. L. Et Zeichner, K. M. (1998). Teacher education's responsibility to address diversity issues: enhancing institutional capacity. *Theory into Practice*, 37(2), 88-95.

- Merriam, S. B. (1993). Adult learning: Where have we come from? where are we headed? In S. B. Merriam (Ed.), *An update on adult learning theory* (p. 5-14). San Francisco, CA : Jossey Bass.
- Métraux, J. -C. (2011). *La migration comme métaphore*. Paris : La Dispute.
- Miller, R. (1997). *What are schools for? Holistic Education in American Culture* (3e éd.). Brandon, VT : Holistic Education Press (1^{re} éd. 1990).
- Mosconi, N. (1994). *Femmes et savoir : la société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris : L'Harmattan.
- Murray, F. B. (1996). *The Teacher educator's handbook*. San Francisco, CA : Jossey Bass.
- Nélisse, C. (1997a). L'intervention : Catégorie floue et construction de l'objet. In C. Nélisse (dir.), *L'intervention : les savoirs en action* (p. 17-43). Sherbrooke : Éditions GGC.
- Nélisse, C. et Zuniga, R. (1997b). Intervention : Les savoirs en action. In C. Nélisse (dir.), *L'intervention : les savoirs en action* (p.5-16). Sherbrooke : Éditions GGC.
- Noble, T. (2004). Integrating the revised Bloom's taxonomy with multiple intelligence: A planning tool for curriculum differentiation. *The Teachers College Record*, 106(3), 193-211.
- Observatoire national des zones urbaines sensibles. (2011). *Synthèse du rapport 2011*. (s.l.) : Éditions du CIV. Document téléaccessible à l'adresse : <http://www.ville.gouv.fr/IMG/pdf/onzus_synthese_2011.pdf>
- Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (2008). L'éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir. Communication à la 48^e Conférence internationale de l'éducation du Centre international de conférences, Genève, 25-28 novembre 2008.

- Paillé, P. (1991). *Procédures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-directive : un modèle et une illustration*. Communication au congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences, Sherbrooke, 21-24 mai.
- Paillé, P. et Muchelli, A. (2010). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. (2^e éd.). Paris : Armand Colin (1^{re} éd. 2008).
- Pagé, M. (1994). Préface. In E. G. Cohen, *Le travail de groupe : Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène* (p. v-viii). Montréal : de la Chenelière.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138, 9-17.
- Payet, J.-P. et Giuliani, F. (2010). Du tabou au débat : le problème de la ségrégation ethnique dans l'école française. In M. Mc Andrew, M. Millot et A. Triki-Yamani (Éds), *L'école et la diversité : perspectives comparées. Politiques, programmes, pratiques* (p. 172-180). Laval : Presses universitaires de Laval.
- Payet, J.-P., Sanchez-Mazas, M., Giuliani, F. et Fernandez, R. (2011). L'agir scolaire entre régulations et incertitudes. Vers une typologie des postures enseignantes de la relation à autrui. *Education et sociétés*, 27, 23-37
- Périer, P. (2007). Écoles et familles populaires. *XYZep Publication du centre Alain Savary de l'INRP*, 26.
- Perrraudeau, M. (1997). *Les cycles et la différenciation pédagogique*. Paris : Armand Colin.
- Perrraudeau, M. (1997). *Les cycles et la différenciation pédagogique*. Paris : Armand Colin.
- Perrenoud, P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (1996). *La pédagogie à l'école des différences : fragments d'une sociologie de l'échec* (2^e éd.). Paris : ESF (1^{re} éd. 1995).

- Perrenoud, P. (2001) *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : Presses universitaires de France.
- Perrenoud, P. (2004). *La pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. (3^e éd) Paris : ESF (1^{re} éd. 1997).
- Picot, G. et Hou, F. (2003). *La hausse du taux de faible revenu chez les immigrants au Canada*. Ottawa : Statistique Canada.
- Pizarro, N. (1999). Appartenances, places et réseaux de places : la reproduction des processus sociaux et la génération d'un espace homogène pour la définition des structures sociales. *Sociologie et sociétés*, 31(1), 143-161.
- Pogrow, S. (1990). Challenging at-risk students: Findings from the HOTS program. *Phi Delta Kappan*, 71(5), 389-397.
- Poncelet, D. et Francis, V. (2010). L'engagement parental dans la scolarité des enfants. Questions et enjeux. *La Revue internationale de l'Éducation familiale*. 28, 6-17.
- Przesmycki, H. (1991). *Pédagogie différenciée*. Paris : Hachette Éducation.
- 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*. Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec en Outaouais.
- Prud'homme, L., Dolbec, A., Brodeur, M., Presseau, A. et Martineau, S. (2005). La construction d'un îlot de rationalité autour du concept de différenciation pédagogique. *Journal of the Canadian Association for Curriculum*, 3(1), 1-32.
- Putnam, R. (1995). Bowling alone: America's declining social capital. *Journal of Democracy*, 35, 93-105.

- Ramburuth, P. et McCormick, J. (2001). Learning Diversity in Higher Education: A Comparative Study of Asian International and Australian Students. *Higher Education*, 42(3), 333-350.
- Renahy, N. (2005). *Les gars du coin. Enquête sur une jeunesse rurale*. Paris : La Découverte.
- Renaud, J. (2005). Limites de l'accès à l'emploi et intégration des immigrants au Québec : quelques exemples à partir d'enquêtes. *Santé, société et solidarité*, 1, 109-117.
- Renaud, J., Germain, A. et Leloup, X. (2004). *Racisme et discrimination. Permanence et résurgence d'un phénomène inavouable*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Rogers, C. (1968). *Le développement de la personne*. Paris : Dunod.
- Rouchy, J. -C. (2001). Identification et groupes d'appartenance. In De Rivoire, F. (dir.). *Psychanalyse et malaise social* (p. 121-135). Toulouse : Erès.
- Sanders, M. G. et Simon, B. S. (2002). A comparison of program development at elementary, middle, and high schools in the National Network of Partnership Schools. *The School Community Journal*, 12(1), 7-27.
- Sarbaugh, L. E. (1988). *Intercultural communication*. NJ : Transaction.
- Saujat, F. (2002). *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle : une approche clinique du travail de professeur*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Provence, Aix-en-Provence.
- Sensevy, G., Turco, G., Stallaerts, M. et Le Tiec, M. (2002). Prise en compte de l'hétérogénéité : le travail de régulation du professeur - le cas de l'étude d'une fourmière en découverte du monde au cycle 2. *Aster*, 35, 85-122.
- Slavin, R. et Madden, N. (2012). *Research on Achievement Outcomes of Success for All*. Baltimore : Johns Hopkins University.

- Slavin, R., Madden, N., Dolan, L., Wasik, B., Ross, S., Smith, L. et Dianda, M. (1996). Success for All: A Summary of Research. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 1(1), 41.
- Sprenger, M. (2010). *La différenciation pédagogique : enseigner en fonction des styles d'apprentissage et de la mémoire*. Montréal : Chenelière.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. New York, NY : Guilford Press.
- Statistique Canada (2003). *Enquête sur la diversité ethnique : portrait d'une société multiculturelle*. Ottawa : Gouvernement du Canada.
- Sternberg, R. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. New York, NY : Viking.
- Stradling, B. et Saunders, L. (1993). *Differentiation in practice: responding to the needs of all learners*. Alexandria: ASCD.
- Tajfel, H. (1981). *Human Groups and Social Categories*. Cambridge, MA : Cambridge University Press.
- Tardif, J. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, J. et Presseau, A. (2000). L'échec scolaire en Amérique du Nord : un phénomène insidieux pour un grand nombre d'enfants et d'adolescents. *Revue Française de Pédagogie*, 130, 89-105.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2003). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom: Strategies and tools for responsive teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K. B., Conover, L. A. et Reynolds, T. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2/3), 119-45.
- Tomlinson, C. A. et Demirsky Allan, S. (2000). *Leadership for differentiating schools and classrooms*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Turney, K. et Khao, G. (2009). Barriers to School Involvement: Are Immigrant Parents Disadvantaged? *The journal of Educational Research*, 102(4), 257-271.
- Université de Sherbrooke (2012). *Politique institutionnelle en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains*. (Politique 2500-028). Sherbrooke : Université de Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse : <<http://www.usherbrooke.ca/accueil/fileadmin/sites/accueil/documents/direction/politiques/2500-028.pdf>>
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Vatz-Laaroussi, M. (1996). Les nouveaux partenariats famille-école au Québec : l'extériorité comme stratégie de survie des familles défavorisées. *Lien social et politique-RIAC*, 35, 87-97.
- Vatz Laaroussi, M. (2006). Le *nous familial* comme vecteur d'insertion pour les familles immigrantes. *Canadian Issues – Thèmes canadiens*, 72-75.
- Vatz-Laaroussi, M., Rachédi, L. Kanouté, F. et Duchesne, K. (2005). *Favoriser les collaborations familles immigrantes-écoles. Soutenir la réussite scolaire. Guide d'accompagnement*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

- Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F. et Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 291-311
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Weinstock, D. M. (2008). Trois concepts de reconnaissance. In J. -P. Payet et A. Batteguay (Éds.), *La reconnaissance à l'épreuve. Explorations socio-anthropologiques* (p.132-140). Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods*. (4 éd). Newbury Park : Sage Publications (1^{re} éd. 1984).
- Yvon, F. et Durand, M. (dir.) (2012). *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité*. Bruxelles : De Boeck.
- Zéroulou, Z. (1988). La réussite scolaire des enfants immigrés – L'apport d'une approche en termes de mobilisation. *Revue française de sociologie*. XXIX(3), 447-470.

ANNEXE A / LE FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Formulaire de consentement pour le projet de recherche
La différenciation pédagogique : représentations et pratiques d'enseignants au primaire

Mirela Moldoveanu

Faculté des sciences de l'éducation, Département d'enseignement au préscolaire et au primaire

Projet financé par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada,
Programme Subventions ordinaires de recherche

Madame, Monsieur,

Nous vous invitons à participer à la recherche en titre. Les objectifs de ce projet de recherche sont :

1. Décrire et analyser les conceptions des enseignants au sujet de la différenciation de l'enseignement;
2. Identifier les facteurs de différenciation significatifs pour la conception et le pilotage de situations d'enseignement-apprentissage au primaire;
3. Décrire et analyser les pratiques de différenciation chez des enseignants au primaire.

Votre implication dans ce projet de recherche consiste, dans une première étape, à participer à une entrevue de groupe ou individuelle, qui aura lieu à une date et à un lieu établi de concert avec les participants, d'une durée maximum de deux heures. L'entretien de groupe sera enregistré audio. Les entrevues seront organisées de septembre 2010 à avril 2012.

Dans une deuxième étape, vous serez invité à participer à une démarche d'explicitation qui consistera en trois journées d'observation en salle de classe et en une entrevue d'environ une heure. Les observations en salle de classe se feront à des moments choisis par vous-mêmes, et les entrevues se dérouleront de préférence immédiatement après. La démarche d'explicitation se déroulera en fonction de vos disponibilités, avant décembre 2012.

Le seul inconvénient lié à votre participation est le temps consacré à la recherche, soit environ 2 heures si vous participez seulement à l'entrevue de groupe, et d'environ 5 heures si vous acceptez de participer à la démarche d'explicitation.

Pour éviter votre identification comme personne participante à cette recherche, les données recueillies dans cette étude seront traitées de manière **entièrement confidentielle**. La confidentialité sera assurée par l'attribution d'un numéro de code. Les enregistrements ne seront jamais diffusés, par quelque moyen que ce soit. Les données recueillies seront conservées sous clé au bureau de la chercheuse, les fichiers électroniques seront protégés par un mot de passe et les seules personnes qui y auront accès sont la chercheuse et son assistant(e) de recherche. Les résultats seront diffusés sous forme de communications dans des congrès et des articles dans des revues scientifiques ainsi que sous forme de présentations et de résumé à l'intention des milieux de pratique intéressés. Les références aux participants se feront seulement en utilisant les numéros de code attribués et en les dépouillant de tout indice favorisant une reconnaissance directe ou indirecte de la personne participante. Les données seront détruites au plus tard en 2018 et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement **libre de participer ou non**, de participer seulement à certaines activités sollicitées et de vous retirer en tout temps sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit.

Au-delà des inconvénients reliés au temps alloué à cette recherche, la chercheuse considère que les risques possibles sont minimaux. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de la pédagogie différenciée ainsi qu'une réflexion approfondie au sujet de votre pratique éducative sont les bénéfices prévus. Pour vous dédommager du temps que vous accorderez à ce projet, une compensation symbolique de 40 \$ pour chacune des trois participations à la démarche d'explicitation est offerte.

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi aux coordonnées indiquées ci-dessous.

Mirela Moldoveanu

Professeure adjointe

Chercheuse responsable du projet de recherche

Université de Sherbrooke, Faculté des sciences de l'éducation

Département d'enseignement au préscolaire et au primaire, bureau A7-105

Courriel : Mirela.Moldoveanu@USherbrooke.ca

*J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet **La différenciation pédagogique : représentations et pratiques d'enseignants au primaire**. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.*

Participante ou participant : Nom :

Signature :

Date :

S.V.P. Signez les deux copies.

Conservez une copie et remettez l'autre à la chercheuse.

Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales, de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la protection des participantes et participants. Si vous avez des questions sur les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), n'hésitez pas à communiquer avec M. André Balleux, président de ce comité, au (819) 821-8000 poste 62439 ou à Andre.Balleux@USherbrooke.ca.

Accord de participer à la démarche d'explicitation dans le cadre du projet

La différenciation pédagogique : représentations et pratiques d'enseignants au primaire

Projet financé par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada,
Programme Subventions ordinaires de recherche

Mirela Moldoveanu

Faculté des sciences de l'éducation, Département d'enseignement au préscolaire et au primaire

Madame,
Monsieur,

Après avoir pris connaissance des buts, de la manière prévue de déroulement ainsi que de la nature de votre implication dans la démarche d'explicitation de vos pratiques reliées à la pédagogie différenciée, vous êtes invité(e) à donner votre accord de participation. Les observations en salle de classe s'effectueront sur invitation de votre part, avant décembre 2012. L'entrevue sera réalisée tout de suite après l'observation et ne dépassera pas une heure. Vous êtes libre de vous retirer de cette démarche à tout moment. Une compensation symbolique de 40\$ est offerte pour chacune des trois participations prévues.

Nom :

Prénom :

Numéro de téléphone :

Adresse de correspondance :

Courriel :

Moyen préféré pour vous contacter (veuillez cocher) :

- téléphone
- courriel

Merci de l'intérêt que vous portez à ce projet de recherche.

Mirela Moldoveanu

Professeure adjointe

Chercheuse responsable du projet de recherche

Université de Sherbrooke, Faculté des sciences de l'éducation

Département d'enseignement au préscolaire et au primaire, bureau A7-105

Courriel : Mirela.Moldoveanu@USherbrooke.ca

ANNEXE B / LETTRE D'INFORMATION À L'INTENTION DES PARENTS

Lettre d'information à l'intention des parents
La différenciation des pratiques professionnelles des enseignants d'écoles
multiethniques au primaire

Mirela Moldoveanu
Faculté des sciences de l'éducation, Professeure adjointe

Madame, Monsieur,

Nous vous informons que l'enseignante de votre enfant a accepté de participer à la recherche en titre. Les objectifs de ce projet de recherche sont :

1. Identifier les facteurs de différenciation significatifs pour la conception, la planification, le pilotage et l'évaluation formative de situations d'enseignement-apprentissage ainsi que pour les relations avec les parents dans des contextes multiethniques au primaire;
2. Décrire et analyser les pratiques de différenciation chez des enseignants d'écoles multiethniques au primaire selon les liens d'appartenance des élèves tels que perçus par leurs enseignants.

Dans le cadre de ce projet, trois observations en salle de classe sont prévues. Une assistante de recherche, étudiante à l'Université de Sherbrooke (*Maîtrise en sciences de l'éducation*), sera présente dans la classe de votre enfant aux dates suivantes (le _____, le _____ et le _____). Ses observations porteront uniquement sur les actions de l'enseignante et non sur celles des enfants. Aucun enregistrement sonore ou vidéo ne sera réalisé lors de ces observations.

L'enseignante informera verbalement les enfants de la présence de l'observatrice dans leur classe.

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi aux coordonnées indiquées ci-dessous.

Mirela Moldoveanu

Professeure adjointe

Chercheuse responsable du projet de recherche

Université de Sherbrooke, Faculté des sciences de l'éducation

Département d'enseignement au préscolaire et au primaire, bureau A7-105

Courriel : Mirela.Moldoveanu@USherbrooke.ca

ANNEXE C / L'ENTREVUE INDIVIDUELLE SEMI-DIRIGÉE

I. INTRODUCTION

1. Présentation de la personne intervieweuse.
2. Présentation de la personne interviewée : nombre d'années d'expérience en enseignement au primaire; nombre d'années de travail à l'école actuelle; à quelles années (cycles) enseignant-il/elle? nombre d'élèves dans sa classe.
3. Bref rappel du projet de recherche :
 - Objectifs poursuivis; respect des règles d'éthique (anonymat des participants, confidentialité des données); accès aux résultats – un rapport sera produit à l'intention de la commission scolaire.
 - Question obligatoire à la fin de cette partie : si la personne participante est à l'aise avec les conditions de participation. Signature du formulaire de consentement en deux exemplaires. La personne participante en garde une copie.

II. SENS DE LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

1. L'enseignant devrait-il prendre en considération les différences entre les élèves? Expliquez.
2. Que comprenez-vous par « différenciation pédagogique »?
3. Avez-vous enseigné dans des écoles moins hétérogènes du point de vue ethnoculturel? si oui, quelles sont les différences que vous avez observées? (aide : du point de vue des intérêts, des capacités, des habiletés, des connaissances, des manières d'apprendre, du comportement...)
4. Y a-t-il des formes spécifiques de différenciation pédagogique que vous faites en raison du caractère multiethnique de vos classes? (aide au besoin : adaptation linguistique, utilisation des gestes ou d'images, activités spécifiques, organisation en groupes de travail - comment les groupes sont-ils organisés, le cas échéant; devoirs individualisés en fonction des difficultés personnelles et évaluation formative) si oui, lesquelles (exemples). sinon, pourquoi?

III. BASES THÉORIQUES ET CONCEPTUELLES

1. Avez-vous déjà lu des livres ou des articles sur la différenciation pédagogique? si oui, nommez-les (au moins les auteurs, ou le titre, ou la source – un livre, la revue *Vie pédagogique* ou *Vivre le primaire*). Qu'avez-vous retiré de ce que vous avez lu?
2. Avez-vous déjà suivi des formations en lien avec la différenciation pédagogique? si oui, indiquez quand, dans quel contexte (journée pédagogique régionale, locale,

autre), combien de temps (une demi-journée, deux jours...). Qu'avez-vous retiré de cette formation?

IV. LES PRATIQUES DIFFÉRENCIÉES UTILISÉES

1. Prenez-vous en compte les différences entre les élèves? Expliquez et donnez des exemples.
2. Comment prenez-vous en compte les différences entre les élèves quand vous faites votre planification – à long terme, à moyen terme, à court terme ? Donnez des exemples. (aide : prévoir des activités différentes pour certains élèves, prévoir des modalités d'organisation du travail différentes pour certains élèves – en groupe pour certains, individuel pour d'autres, prévoir des supports différents pour la même activité – écrit pour certains, oral pour d'autres ou avec des images, prévoir des activités d'évaluation formative différentes pour certains élèves, etc.)
3. Comment prenez-vous en compte les différences entre les élèves quand vous enseignez? Donnez des exemples. (aide : donner des consignes adaptées pour certains élèves, fournir plus d'explications à certains élèves, accompagner de façon plus soutenue certains élèves dans la réalisation de leur tâche, leur indiquer des activités supplémentaires, discuter avec eux des meilleures modalités de s'y prendre pour réaliser la tâche...)
4. Comment prenez-vous en compte les différences entre les élèves quand vous évaluez? Donnez des exemples. (aide : des supports différents pour la même activité – écrit, oral, avec des images; des activités d'évaluation formative différentes pour certains élèves)
5. Vous est-il arrivé de ne pas respecter complètement votre planification, une fois la leçon ou l'activité commencée? Donnez un exemple et commentez-le : pourquoi avez-vous senti le besoin de changer votre plan? comment avez-vous changé votre activité? avec quels résultats?

V. FACTEURS DE DIFFÉRENCIATION

1. Quels sont les facteurs que vous prenez en compte quand vous planifiez une activité ou une leçon (tu peux dire une situation d'enseignement-apprentissage, mais je ne suis pas sûre qu'ils utilisent ce vocabulaire). (aide, aussi pour les deux questions suivantes : niveau acquis de connaissances des élèves, intérêts des élèves, liens avec leur réalité, certaines caractéristiques individuelles ou du groupe, etc.)
2. Quels facteurs prenez-vous en compte quand vous enseignez?
3. Quels facteurs prenez-vous en compte quand vous évaluez?

4. Quels sont les facteurs déterminants pour adapter votre enseignement aux caractéristiques des élèves de votre classe?
5. Pensez à une leçon que vous avez enseignée récemment. Le feriez-vous exactement de la même façon si vous aviez devant vous un autre groupe d'élèves? Expliquez.
6. Pensez à un contenu que vous enseigné chaque année, mais à des groupes différents. Le faites-vous de la même façon, chaque année? expliquez. Si vous apportez des changements, quels sont les facteurs qui déterminent ces changements? expliquez.

VI. BÉNÉFICES ET DÉFIS DE LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE. BESOINS DE FORMATION.

1. Pensez-vous qu'adapter l'enseignement aux caractéristiques des élèves les aide dans leurs apprentissages? Expliquer et donner des exemples.
2. Quels sont selon vous les principaux bénéfices de l'utilisation de la différenciation pédagogique? Les avez-vous observés dans vos classes?
3. Quels sont les défis de l'utilisation de la différenciation pédagogique? Explications et exemples.
4. Qu'est-ce qui vous aiderait à utiliser davantage la différenciation pédagogique? (aide : moins d'élèves dans la classe; plus de ressources pédagogiques – livres, cahiers d'activités, ordinateurs; plus de temps alloué à la planification et à la correction des évaluations formatives écrites).
5. Pensez-vous avoir besoin de formation supplémentaire en lien avec la différenciation pédagogique? expliquer pourquoi. Quels seraient les aspects essentiels que cette formation devrait aborder?

VII. RELATION AVEC LES PARENTS

1. Selon votre expérience, comment les parents vous voient-ils? Comment comprennent-ils le rôle de l'école?
2. Comment s'impliquent-ils dans le cheminement de leur enfant?
3. Collaborent-ils avec vous et avec l'école en général pour la réussite scolaire de leur enfant? (ex. suivi des activités scolaires, participation à des activités parascolaires).
4. Rencontrez-vous des difficultés particulières dans les relations avec les parents immigrants? Si oui, comment y remédiez-vous?
5. Informez-vous les parents de l'adaptation que vous faites dans votre pratique avec leur enfant en classe?
6. Invitez-vous les parents à collaborer avec vous? (ex. en les informant de vos façons de faire et des particularités que vous avez remarqué chez leur enfant, en leur

suggérant d'utiliser certains outils ou stratégies afin de soutenir leur enfant dans leur scolarité ou dans la complétion de leurs devoirs, etc.)

7. Durant vos interactions avec les parents, les interrogez-vous sur leur point de vue quant à la trajectoire scolaire et quant aux caractéristiques particulières de leur enfant?
8. Vous informez-vous auprès des parents par rapport à leur situation familiale actuelle (ex. des contraintes financière qu'ils pourraient rencontrer, contraintes de temps, difficultés linguistiques, etc.).
9. Est-ce que vous utilisez votre connaissance de la situation familiale pour adapter votre enseignement?

QUESTIONS DE LA PERSONNE PARTICIPANTE.

MERCI.

ANNEXE D / GRILLE D'OBSERVATION

Informations générales :

Numéro de code de l'enseignant :

Numéro de code de l'école :

Cycle d'apprentissage :

Année :

Date de l'observation :

Nom et prénom de la personne qui réalise l'observation :

Informations sur l'activité pédagogique observée :

Sujet :

Résumé du déroulement de l'activité :

Modalités de travail (frontal, en petits groupes, manière de formation des groupes le cas échéant – au hasard, libre choix des élèves, choix de l'enseignant) :

Activités d'apprentissage réalisées : par tout le groupe; par certains élèves

Interventions spécifiques de l'enseignant (rappel des informations – pour tout le groupe, pour certains élèves seulement; explications supplémentaires – pour tout le groupe, pour certains élèves; précision des consignes – pour tout le groupe, pour certains élèves; accompagnement auprès de certains élèves)

Activités d'intégration et d'évaluation formative : pour tout le groupe; par certains élèves

ANNEXE E / ENTRETIEN POST-OBSERVATION

1. Informations sur l'activité pédagogique observée, du point de vue de l'enseignant :
 - Le sujet
 - Les objectifs
 - Matériels utilisés
 - Séquences de l'activité
 - Activités d'apprentissage, tâches, activités de transfert, d'intégration, d'évaluation formative
2. Le processus de conception et de planification de cette activité pédagogique :
 - Pourquoi avoir choisi ce sujet?
 - Pourquoi avoir identifié ces objectifs précis?
 - Comment avez-vous choisi les matériels utilisés?
 - Comment avez-vous décidé des formules d'enseignement utilisées?
 - Comment avez-vous choisi la manière de travail pour chaque séquence de l'activité pédagogique observée (tout le groupe, petits groupes, dyades, etc.).
 - Comment avez-vous décidé des activités d'intégration, de transfert et d'évaluation formative?
 - Quels facteurs ont influencé votre décision?
 - Y a-t-il des caractéristiques de votre groupe-classe qui ont influencé votre décision? Si oui, lesquels?
3. Le pilotage de cette activité pédagogique :
 - Avez-vous effectué des changements par rapport à ce que vous aviez l'intention de faire? Si oui, lesquels et pourquoi? Quels facteurs ont influencé ces changements?
4. Quelles interventions différenciées avez-vous réalisées dans cette activité pédagogique? Quels facteurs ont-ils influencé votre choix?
5. Vous avez toujours enseigné de cette manière ce contenu, ou vous avez apporté des changements d'une année à l'autre ? Si oui, pourquoi?
6. Quels sont les bénéfices des interventions différenciées mises en place dans cette activité pédagogique?
7. Quelles sont les difficultés de conception, de planification, de pilotage et d'évaluation formative que vous avez rencontrées pour cette activité pédagogique?