

LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE : REPRÉSENTATIONS ET PRATIQUES RAPPORTÉES D'ENSEIGNANTES DU PRIMAIRE

MIRELA MOLDOVEANU, NAOMI GRENIER et CHARLES STEICHEN
Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ. La différenciation pédagogique compte parmi les mesures censées améliorer la réussite scolaire de tous les élèves. Toutefois, le construit théorique reste flou et les enseignants y recourent rarement de façon systématique. Dans ce contexte, cet article vise à apporter des éclaircissements théoriques, en opérant tout d'abord la distinction entre différenciation pédagogique et pratique de différenciation. Une conceptualisation de la différenciation pédagogique appuyée sur le construit d'intentionnalité d'action est proposée. Des caractéristiques des pratiques de différenciation sont décrites afin de contribuer à leur opérationnalisation. Les résultats présentés proviennent d'une recherche qui s'est déroulée auprès de 24 enseignants du primaire au Québec, qui a compris une étape d'exploration de leurs représentations relatives à la différenciation pédagogique et une deuxième étape d'observation des pratiques effectives.

DIFFERENTIATED INSTRUCTION: REPRESENTATIONS AND REPORTED PRACTICES OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS

ABSTRACT. Differentiated instruction is one of the measures intended to improve academic achievement for all students. However, its theoretical construct remains unclear and teachers rarely use it systematically. In this context, this article aims to provide theoretical clarification by first operating a distinction between differentiated instruction and the practice of differentiation. A conceptualization of differentiated instruction based on the construct of intentionality of action is then proposed. Features of practices of differentiation are also described in order to contribute to their operationalization. The results presented stem from a research conducted with 24 elementary teachers in Quebec, which included a first phase of exploration of their representations concerning differentiated instruction and a second phase of observation of actual practices.

La différenciation pédagogique fait partie des mesures censées favoriser la réussite scolaire de tous les élèves (Garrett et Moltzen, 2011 ; McQuarrie et McRae, 2010 ; Reis, McCoach, Little, Muller et Burcu, 2011). Les milieux de pratique semblent partager cette position (American Federation of Teachers, 2012 ;

Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens, 2007 ; Coopérative régionale de développement de la Montérégie, 2007 ; Groupe de travail sur la différenciation pédagogique en Outaouais, 2005). Pour sa part, la recherche témoigne d'un intérêt croissant pour cette problématique, au moins par le nombre d'études qui lui ont été consacrées. Cet engouement pour la différenciation reflète les changements que vit l'école d'aujourd'hui (Dupriez et Dumay, 2006) et poursuit une longue tradition de recherche en lien avec les caractéristiques personnelles des apprenants, qui a mené à la conclusion que l'enseignement, de par son caractère essentiellement interactif, ne peut se livrer à tous de la même manière (Tardif et Lessard, 1999).

Malgré le consensus dans le discours des décideurs (Commission des programmes d'études, 2002) et des chercheurs (Kozochkina, 2009) sur les bénéfices de la différenciation pédagogique, les enseignants ne semblent pas l'adopter de façon explicite et systématique (Conover, 2001 ; Lebaume, 2002 ; Prud'homme, Dolbec et Guay, 2011 ; Sensevy, Turco, Stallaerts et Le Tiec, 2002 ; Tomlinson et Demirsky, 2000). Plusieurs obstacles ont été identifiés, dont le flou conceptuel qui l'entoure et la formation insuffisante des enseignants (Kirouac, 2010 ; Presseau, Lemay et Prud'homme, 2006 ; Prud'homme et coll., 2011).

La différenciation pédagogique apparaît donc, autant dans le discours officiel que dans la recherche, comme une modalité à privilégier dans l'enseignement, associée à une haute qualité éducative. Toutefois, la différenciation pédagogique constitue un concept qui reste encore à définir et à opérationnaliser, et ce, malgré des contributions récentes (De Jager, 2011 ; Roy, Guay et Valois, 2012) : que signifie *différenciation pédagogique* pour les enseignants ? Pourquoi la mettre en pratique ? Comment ? Avec quels bénéfices ? Moyennant quels efforts de la part de l'enseignant ? Comment caractériser les pratiques de différenciation ?

Dans ce contexte, nous avons entrepris une recherche¹ qui visait à combler certaines de ces zones grises. Ce texte structuré en cinq parties focalisera sur les représentations que des enseignants du primaire entretiennent de la différenciation pédagogique et sur la caractérisation des pratiques de différenciation telles que rapportées par les participants, afin de documenter des réponses aux trois questions suivantes : 1. Quelles sont les représentations des enseignants du primaire au sujet de la différenciation pédagogique ? 2. Quelle place la différenciation pédagogique occupe-t-elle dans l'activité professionnelle des enseignants ? 3. Quelles sont les caractéristiques des pratiques de différenciation rapportées par des enseignants du primaire ? La première partie jettera les assises théoriques sur lesquelles notre recherche prend appui, tandis que la deuxième partie décrira la méthodologie suivie. La troisième partie du texte est consacrée à la présentation des résultats, qui seront discutés dans la quatrième partie. Enfin, dans les conclusions, nous identifierons les éléments d'originalité et les limites de notre recherche et esquisserons des pistes pour des recherches futures.

CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE

Du point de vue conceptuel, notre recherche s'appuie sur le construit de *différenciation pédagogique* tel que développé jusqu'à présent dans les écrits scientifiques. La théorie de l'intentionnalité de l'action constitue le cadre général d'analyse.

La différenciation pédagogique

Relevant d'une préoccupation « ancestrale » (Prud'homme, Dolbec, Brodeur, Presseau et Martineau, 2005), les recherches sur les liens entre différences individuelles, apprentissage et enseignement précèdent l'apparition d'une dénomination spécifique de ce type d'approche sensible aux facteurs de différenciation pédagogique (Ackerman, Sternberg et Glaser, 1989 ; Bloom, 1979 ; Ducette, Sewell et Poliner Shapiro, 1996 ; Dunn et Dunn, 1978 ; Gagné, 1967 ; Glaser, 1977 ; Jonassen et Grabowski, 1993). Stradling et Saunders (1993, p. 129) définissaient la différenciation pédagogique comme 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 sa part, Legrand (1986) la présente comme « une activité de diagnostic et d'adaptation prenant en compte la réalité et la diversité des publics » (p. 38). En examinant les origines et le développement du concept, Prud'homme et coll. (2005) soulignent la polysémie du terme, conçu 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).

Ces définitions nous semblent lacunaires de deux points de vue. Premièrement, elles renvoient à des réalités très différentes, redevables à l'organisation du système éducatif, donc à un niveau macro-structurel (la définition de Legrand, 1986 et des éléments de celle de Prud'homme et coll., 2005), mais aussi à des processus liés à l'acte d'enseigner et à la gestion de la classe, donc à un niveau micro-structurel. Pour enlever cette ambiguïté constitutive, nous proposons d'opérer une première distinction entre les *stratégies de flexibilisation des trajectoires scolaires*, rattachées strictement au niveau macro-structurel, et les *pratiques de différenciation*, manifestes au niveau micro-structurel. Nous réservons l'usage du syntagme *différenciation pédagogique* à ce que Prud'homme et coll. (2005) appellent « approche » ou « philosophie ». La différenciation pédagogique resterait donc ancrée dans les croyances et postures des enseignants (Prud'homme, 2007), donc aux niveaux épistémologique et axiologique, avec des influences certaines sur les finalités de l'action éducative. Les pratiques de différenciation signifieraient les outils mis en œuvre au niveau praxéologique et incluraient l'ensemble des gestes professionnels de l'enseignant, dont certains, tels l'évaluation ou la collaboration avec les familles, sont habituellement exclus de la différenciation pédagogique.

Deuxièmement, trop larges et incluant sous la même étiquette des référents multiples, ces définitions ne permettent ni une description fonctionnelle ni une opérationnalisation des pratiques de différenciation qui puissent guider leur appropriation par le personnel scolaire ou encore leur utilisation. D'une part, pour reprendre les termes de Prud'homme et coll. (2005), « approche » et « philosophie » renvoient à des aspects épistémologiques et axiologiques, reliés, dans une contribution plus récente, à un « regard pluriel sur l'enseignement » (Prud'homme et coll., 2011). Mais que signifie précisément une « philosophie » de la différenciation pédagogique ? Et comment la transposer en action ? D'autre part, les définitions existantes établissent un lien direct entre différenciation pédagogique et « adaptation » de l'action éducative aux besoins d'apprentissage des élèves (depuis la définition de Legrand, 1986, on retrouve cette idée dans toutes les définitions inventoriées, incluant celles adoptées par Prud'homme et coll., 2011, par Tomlinson et Moon, 2013 ainsi que le construit résultant de la recherche de Roy et coll., 2012). Mais en quoi consiste exactement « adapter » les pratiques d'enseignement ? Comment caractériser ses adaptations de pratiques ? Quelles sont les conditions de mise en place de ces adaptations ? Nous proposons de recourir à des éléments de théorie de l'action humaine afin d'inscrire la différenciation pédagogique dans une logique d'analyse qui prenne en compte autant les niveaux épistémologique et axiologique (la « philosophie » de l'approche) que ceux praxéologique (sa mise en action) et téléologique (la finalité de l'approche).

L'intentionnalité de l'action

La théorie de l'action inspirée des travaux de Wittgenstein (1953, 1964) et d'Anscombe (1957) constitue le cadre structurant d'analyse retenu pour les fins de cette recherche. Les pratiques de différenciation, telles que circonscrites par les définitions précédentes, apparaissent comme un ensemble d'actions effectuées par l'enseignant dans le cadre de son activité professionnelle. Dans une autre perspective théorique, cette action pourrait s'identifier aux pratiques professionnelles (Blanchard-Laville et Fablet, 1996 ; Pastré, 2002 ; Perrenoud, 2001 ; Saujat, 2002 ; Yvon et Durand, 2012). Toutefois, nous choisissons de rester dans les cadres de la théorie de l'action humaine, qui fournit une modélisation plus robuste que celle des pratiques professionnelles, par le biais de concepts tels l'intentionnalité, le sens pour l'agent et le contexte d'action.

Intentionnalité de l'action. Selon Anscombe (1957) et dans la continuité des travaux de Wittgenstein (1953, 1964), la description de toute action humaine concerne premièrement la question du *pourquoi* de cette action. Les réponses à cette question s'inscrivent sur deux axes différents, soit celui de la causalité et celui de la raison. Les causes d'une action renvoient à une relation de succession temporelle et de déterminisme logique, la cause précédant nécessairement l'action et la justifiant. Les raisons d'une action, au contraire, expriment ses intentions et peuvent s'actualiser en simultanéité avec l'action ou même se

révéler a posteriori, renvoyant à une logique herméneutique plutôt qu'à une logique causale. Autrement dit, comme le soutient Anscombe (1957), l'intention d'une action n'est pas un événement qui précède l'action, mais un *outil* qui permet de décrire et d'expliquer l'action.

L'intentionnalité d'une action, comprise comme ses motifs et sa visée, se retrouve inévitablement liée au sens que l'acteur accorde à cette même action. Analyser une action équivaldrait non seulement à identifier ses schémas et structures, mais aussi à comprendre le sens que l'acteur lui attribuait au moment de l'effectuer. Le sens de l'action, quant à lui, se définit par le biais des circonstances particulières de la réalisation de l'action et s'inscrit dans ce qu'Augoucturier (2008) appelle « l'histoire individuelle et conceptuelle » de celui qui l'entreprend. Le contexte de l'action devient ainsi constitutif de son sens et doit être considéré dans l'analyse. En l'absence de ce corollaire sémantique, toute analyse d'action risque de tomber dans le piège structuraliste dénoncé par Sensévy (2001).

L'intentionnalité représente par conséquent un outil de description de l'action, défini par rapport à des motivations et visées précises qui, dans le cas de notre recherche, concernent la pertinence et la volonté d'utiliser des pratiques de différenciation. L'intentionnalité est exclusivement ancrée dans le contexte de l'action et renvoie au sens que l'acteur attribue à celle-ci. Le contexte de l'action inclut autant des facteurs circonstanciels que des facteurs relevant de la subjectivité de l'acteur, de l'interprétation qu'il fait de la situation. Du point de vue temporel, l'intentionnalité précède l'action, mais elle peut se révéler pendant ou après celle-ci, à la suite d'une activité herméneutique.

MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

De 2010 à 2014, nous avons mené une recherche exploratoire de type qualitatif qui visait à contribuer à définir la différenciation pédagogique et à caractériser les pratiques de différenciation mises en œuvre par des enseignants du primaire. Après avoir obtenu l'approbation du comité d'éthique de la recherche conformément aux lois et règlements en vigueur, le projet s'est déroulé en deux étapes. Premièrement, les représentations des participants furent recueillies à l'aide d'entrevues semi-dirigées. Ensuite, les enseignants ont participé à une démarche d'explicitation de leurs pratiques. Cette démarche a consisté en trois observations en salle de classe, chacune suivie d'une brève entrevue. Puisque ce texte concerne uniquement les données des entrevues préliminaires, nous ne nous attarderons pas sur cette deuxième étape de la recherche.

Participants

Les 24 enseignants du primaire impliqués dans notre recherche (23 femmes et un homme) provenaient de 14 commissions scolaires francophones et de deux écoles alternatives au Québec. À l'exception d'une enseignante originaire de la

France et établie au Québec depuis plus de 20 ans, tous les autres participants étaient d'origine québécoise. Les participants cumulaient de 3 à 29 années d'expérience en enseignement, et travaillaient dans des écoles en milieu urbain (8) ou rural (16) et classées selon les indices du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) en aisées (2), moyennement aisées (14) ou défavorisées (8). Deux participants enseignaient en milieu autochtone et cinq dans des milieux avec une forte concentration d'élèves immigrants.

Outil de collecte de données

Le guide d'entrevue utilisé pour la première étape de cette recherche comportait six sections, dont une première portait sur les caractéristiques socioprofessionnelles des participants. Les entrevues abordaient, par le biais de questions ouvertes, les grands thèmes inspirés du cadre de référence construit pour les fins de cette recherche, soit la définition de la différenciation pédagogique et les caractéristiques des pratiques de différenciation, le tout inscrit dans une logique visant à explorer les raisons et les finalités de l'action. Ainsi, les répondants étaient invités à préciser le sens et l'importance qu'ils attribuaient à la différenciation pédagogique, à fournir des exemples de pratiques de différenciation utilisées lors de la planification et du pilotage des situations d'enseignement-apprentissage ainsi que lors de l'évaluation formative des apprentissages et à discuter des facteurs de différenciation qu'ils prenaient en considération dans leur pratique professionnelle. Enfin, une dernière section explorait les bénéfices et défis perçus de l'usage de pratiques de différenciation par les participants.

Analyse des données

Les données des entrevues préliminaires ont été soumises à une analyse inspirée de la méthodologie proposée par Glaser et Strauss (1967). Après avoir transcrit intégralement les entrevues, nous avons procédé à la codification. Dans la phase initiale de « codage ouvert », nous avons identifié les catégories. Durant la phase de « codage axial », nous avons cherché les liens entre les catégories. Enfin, dans la phase de « codage sélectif », nous avons identifié les catégories principales. Après la construction de catégories empiriques issues de l'analyse, nous avons entrepris l'étape de l'analyse thématique, durant laquelle des matrices de catégories et des regroupements de citations ont été réalisées. La segmentation, la codification et les regroupements catégoriels ont été effectués à l'aide du logiciel d'analyse qualitative NVivo. Dans l'interprétation des résultats, nous avons utilisé la technique de la construction de l'explication (Miles et Huberman, 2003).

Critères de scientificité de la recherche

Comme dans le cas de toute recherche utilisant des données de nature qualitative, les résultats obtenus ne visent pas à proposer une généralisation, mais des éléments de théorisation. La triangulation des sources des données se réalise

par rapport à la multiplicité des informateurs, mais la triangulation des outils de collecte de données est absente pour la première étape de recherche dont ce texte fait état. Trois chercheurs ont constamment participé à la démarche de traitement des données, ce qui assure la fiabilité des résultats.

RÉSULTATS

Les principaux résultats de recherche présentés dans ce texte se structurent autour de la place que les enseignants accordent à la différenciation pédagogique, de la compréhension qu'ils ont du construit, ainsi que des pratiques rapportées de différenciation.

Pertinence et utilité de la différenciation pédagogique

De façon générale, les enseignants participants s'accordent pour affirmer que la différenciation pédagogique est nécessaire et utile, même si plusieurs contraintes la rendent difficile à mettre en place. Adapter ses pratiques aux multiples dimensions en fonction desquelles diffèrent les élèves tient de l'obligation professionnelle, selon les répondants à cette recherche. « Il n'y a pas deux élèves pareils », affirme la totalité des enseignants interrogés, et ces différences influencent, entre autres, leur manière d'apprendre et subséquemment la réussite scolaire des élèves.

Plusieurs caractéristiques des élèves joueraient un rôle important dans le processus d'apprentissage, parmi lesquelles les suivantes ont été le plus souvent invoquées par les participants à notre recherche : le style d'apprentissage (16 enseignants sur 24 participants), les acquis scolaires et expérientiels (15/24), les intérêts (7/24), les difficultés et les besoins particuliers (6/24), les attitudes et les attentes (6/24), le rythme d'apprentissage (5/24) et l'autonomie de travail (2/24). Devant cette grande hétérogénéité, il devient important pour les enseignants d'ajuster leurs pratiques en fonction des besoins des élèves : « il faut essayer de s'adapter et de trouver des moyens, justement pour que les élèves puissent réussir le plus possible » (E05). Selon les enseignants interrogés, l'utilisation de la différenciation pédagogique favorise une progression adaptée à tous (20 participants sur 24 l'ont mentionné), contribue à augmenter l'estime de soi chez l'élève (18/24), la motivation (17), le respect du rythme de chacun (14), l'autonomie et le sens de l'organisation (10), les relations positives dans le groupe (10), la réalisation des tâches (9), la compréhension de la matière (6) et conduit à augmenter les chances d'avoir recours à de l'aide spécialisée (3).

Toutefois, plusieurs contraintes limitent les possibilités de mise en œuvre des pratiques de différenciation. Parmi celles-ci, la grande majorité des enseignants participants pointe premièrement la gestion du temps et du nombre d'élèves dans le groupe-classe (21 enseignants sur 24 interviewés), aspects qui fragiliseraient l'utilisation de pratiques différenciées :

c'est pénalisant pour certains élèves qui sont moyens-faibles, qui, selon moi, pourraient mieux réussir, si j'avais plus de temps pour eux. Moins d'élèves. En tout cas, s'ils étaient moins nombreux. Si j'en avais vingt-sept, mais pas avec huit plans d'intervention, bien, ça pourrait être correct, mais avec autant de plans d'intervention, si j'en avais moins en quantité, je ne serais pas obligée de couper en qualité. (E13)

Et E21 d'ajouter :

les défis sont énormes, là. Ce serait *fun* de pouvoir faire... étudier un enfant pendant trois semaines, lui seulement, puis tout bâtir en fonction de lui, mais je ne peux pas, là, j'en ai 21, puis x nombre d'heures dans une semaine. Fait que j'essaie du mieux que je peux de répondre, mais dans mes limites...

La nécessité de l'évaluation sommative est aussi souvent mentionnée parmi les limitations :

C'est rare que je vais dire « OK, là, j'ai une période d'évaluation ». C'est vraiment rare. Ça arrive juste quand, mettons, les examens du Ministère, les examens de la Commission scolaire, on n'a pas le choix, c'est une date précise. Là je ne peux pas rien faire, je ne peux pas différencier, sauf si c'est écrit au plan d'intervention. (I07)

D'autres défis semblent de nature personnelle, telles la solitude du métier et le besoin d'aller chercher d'autres intervenants (22 participants sur 24), d'apprendre à connaître ses élèves (20/24) et de s'auto-sensibiliser à ajuster ses pratiques (19/24). Certains enseignants expriment des réserves par rapport à la différenciation pédagogique, qui pourrait les amener à privilégier certains élèves :

Les enfants en difficulté, ça, je m'y prends quand même bien, parce que je le fais bien dans ce que je fais, mais par rapport à mes élèves les plus forts... une chance que mes élèves présentement sont forts, ils aiment énormément la lecture, ils sont très autonomes, ils ne sont pas dérangeants. Ils vont s'occuper, ils vont me donner de l'aide, je peux les utiliser pour m'aider, mais je sens que je ne les pousse pas au maximum. Ça, ça me dérange. (E17)

Il appert de ces résultats que les enseignants participants considèrent généralement la différenciation pédagogique comme une approche pertinente, justifiée premièrement par la grande diversité des élèves de la classe. La mise en place de la différenciation pédagogique se heurte toutefois à des obstacles qui renvoient le plus souvent à des aspects pratiques et, dans certains cas, à des principes d'équité. Après avoir présenté les points de vue des participants à la recherche au sujet de l'importance de la différenciation pédagogique, abordons dans ce qui suit les sens qu'ils lui attribuent.

Représentations des enseignants au sujet de la différenciation pédagogique

Les enseignants ayant participé à notre recherche définissent le plus souvent la différenciation pédagogique dans les termes suivants : « prendre en considération » les différences (10/24) ; « tenir compte » des rythmes de travail, des

difficultés et des besoins des élèves (8/24) ; « adapter » ses pratiques selon le niveau de l'élève (7/24) ou les adapter à certaines problématiques personnelles spécifiques (12/24). Pour d'autres répondants, la différenciation pédagogique signifie « varier ses façons d'enseigner » ou « présenter des scénarios différents » aux élèves (6/24).

La différenciation pédagogique devient pour certains une véritable « philosophie » de l'enseignement, qui s'appuie sur une reconnaissance et une acceptation des « forces et faiblesses des autres » :

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. On différencie au niveau des approches, on varie les approches pour essayer de toucher tous les différents types d'intelligences, pour les styles d'apprenants aussi. (E08)

Dans cette optique, la différenciation pédagogique concerne l'ensemble des formules pédagogiques utilisées et ne se limite pas à un ajustement à certaines catégories d'élèves ou à certaines caractéristiques, mais implique une organisation spécifique du processus d'enseignement-apprentissage. Selon certains participants, elle concerne également la variation du « mode de regroupement des élèves », ainsi que la modulation des tâches « en fonction du niveau des élèves » (E16). Mais quelles pratiques de différenciation les enseignants affirment-ils mettre en place ?

Pratiques de différenciation mises en œuvre

Les pratiques rapportées par les enseignants participants à notre recherche concernent la planification des activités d'apprentissage, leur pilotage et l'évaluation formative.

La planification. Il faut avant tout mentionner que les conceptions des participants au sujet de la portée des planifications varient considérablement. Ainsi, pour certains, la planification à long terme signifie l'année au complet, tandis que, pour d'autres, cela renvoie à l'étape. Dans la même optique, la planification à court terme équivaut pour plusieurs à la semaine, pour d'autres, à la journée ou même à une période d'enseignement dans une matière. Toutefois, quel que soit le sens attribué à la durée, de façon générale, la différenciation pédagogique n'est pas incluse dans les planifications à long terme. Les objectifs d'apprentissage prévalent dans ces planifications, en lien avec les contenus prévus dans les programmes de formation.

Pour ce qui est de la planification à court terme, les pratiques rapportées se situent sur un continuum qui va de l'absence complète de planification à une planification détaillée des contenus et des moyens pédagogiques. Certains enseignants ont développé un mode de fonctionnement ancré dans l'expérience et la routine, sans aucune planification, tel que le mentionne le participant 01 : « C'est à l'instinct un peu. C'est de voir avec le groupe. C'est comme une

danse, on voit où ils sont rendus, jusqu'où je peux aller et là, oups, là, je suis allé trop loin, ça ne fonctionne pas, on recule un peu. » Les participantes 03 et 24 vont dans le même sens quand elles affirment explicitement ne pas faire de planification, mais partir de l'élève et des idées spontanées.

Au pôle opposé se situent ceux qui font une planification rigoureuse des périodes. Par exemple, E16 prévoit en égale mesure les contenus à faire apprendre et les moyens pédagogiques pour y arriver :

C'est sûr que dans la planification d'une leçon, par exemple, à court terme, 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. Ça c'est plus à court terme, une leçon.

Les enseignants qui réalisent des planifications détaillées à court terme affirment tenir compte de plusieurs facteurs susceptibles d'influencer l'apprentissage des élèves. Le plus souvent, les activités seraient planifiées en fonction des forces et des faiblesses des élèves, qui incluent leurs performances académiques, mais aussi certaines de leurs caractéristiques observées par les enseignants ou des déficiences diagnostiquées faisant partie des plans d'intervention adaptée (PIA). Ces facteurs serviraient tout d'abord à planifier le contenu des activités : « Lorsque je planifie, c'est ça, je prévois du matériel d'enrichissement pour mes plus habiles, mes plus rapides, les enfants qui sont les plus autonomes » (E06). L'organisation du travail dépendrait largement des mêmes facteurs :

J'ai toujours mes trois niveaux, donc parce qu'on les a regroupés par niveau, puis là, je sais, exemple, ben de ce matin, exemple, j'en ai fait la lecture, mon niveau 3, puis eux, je voulais qu'ils fassent un travail complet. Le niveau 2, ben eux, ils avaient... je différencie par rapport aux exigences que je peux donner à ces élèves-là. (E17)

D'autres facteurs entrent en jeu dans la planification à court terme, tel le biorythme des élèves, comme le témoigne E11 : « J'y vais même selon le temps de la journée. Le matin mes élèves sont plus disponibles et, plus la journée avance plus c'est difficile, et mes élèves qui ont besoin de différenciation, ils sont très sensibles ». Les intérêts particuliers des élèves peuvent parfois déterminer le choix des activités pédagogiques ou du matériel utilisé en classe :

J'axe beaucoup mon enseignement sur les intérêts des élèves de ma classe. Je choisis les thèmes des livres et des activités en fonction des garçons et des filles. Par exemple, le cirque est un thème que les élèves apprécient beaucoup. Pour les garçons, nous travaillons aussi sur les thèmes des pirates ou des chevaliers. Les filles sont souvent rejointes dans ces thèmes aussi parce qu'il y a les princesses. Cette année, j'ai un élève qui aime beaucoup les revues. Je n'en avais pas vraiment les autres années, mais dès que j'ai su cet intérêt, j'ai trouvé plein de revues qui sont maintenant dans la classe. Bref, je suis très attentive à ce genre de besoin et j'essaie d'y répondre. (E04)

Si les exemples précédents font fi d'une planification frontale, qui tente de prendre en considération certaines caractéristiques des élèves (niveau académique, capacités observées et/ou diagnostiquées, intérêts, biorythme), la participante E19 met de l'avant un fonctionnement qui part des besoins des élèves :

On essaie de prendre du temps collectif. À chaque fin de semaine, on appelle ça le bilan. Qu'est-ce qui a bien été, qu'est-ce qu'il faut qu'on travaille ? Qu'est-ce que... on as-tu besoin de quelque chose ? Il y a des enfants qui : aye, là, on a vraiment besoin d'un outillage maths, parce que là, la soustraction est toute mêlée. Parfait, la semaine prochaine on met ça à l'horaire. Fait que... ils participent. Puis plus ils vont vieillir, plus c'est eux autres qui vont prendre le livre de... c'est sûr qu'on doit se mettre à bord en tant qu'enseignants, on sait, c'est nous autres qui savons où on s'en va, mais ils ont de plus en plus de place plus ils vieillissent. (E19)

Pilotage des situations d'enseignement-apprentissage. Les pratiques de différenciation utilisées lors du pilotage de situations d'enseignement-apprentissage rapportées concernent des aspects variés, tels l'approche pédagogique pour explication de concepts, le type et la nature des tâches, l'organisation du travail, la gestion de la classe. Le tableau suivant détaille et exemplifie ces dimensions des pratiques rapportées par les enseignants participants.

TABLEAU 1. *Pratiques de différenciation rapportées par les enseignants participants à la recherche*

Aspect concerné par la pratique rapportée	Pratique de différenciation	Catégories d'élèves ciblées	Enseignants qui rapportent cette utilisation
Approche pédagogique	Explications frontales avec des interpellations spécifiques : des questions, des rappels, des exemples supplémentaires	Les élèves qui, lors de l'activité, présentent des difficultés	02, 03, 04, 06, 09, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 20, 22, 23, 24
		Les élèves conçus comme plus lents, ceux qui ne maîtrisent pas les prérequis ou qui présentent des difficultés d'attention	03, 06, 11, 14, 16, 19, 20
	Approche par projets	Tous	06, 18, 19, 24
	Variation des approches en tout temps (enseignement frontal, participatif)	Tous	01, 03, 04, 07, 08, 11, 14, 16, 18, 19, 21, 24
	Adaptations linguistiques	Les élèves qui présentent des difficultés lors de l'activité	02, 08, 09, 11, 15
		Les élèves conçus comme faibles	01, 08, 09, 11, 15
	Modélisation	Les élèves qui présentent des difficultés lors de l'activité	14
		Tous	02, 08, 11, 13
	Adaptations spontanées des activités, incluant le changement complet du plan initial	Dynamique d'intérêts du groupe-classe lors d'une activité	01, 03, 04, 05, 06, 07, 17, 18, 19
		Les élèves présentant des difficultés lors de l'activité, ne semblant pas disponibles à l'apprentissage	02, 05, 07, 10, 13, 14, 17
Enseignement stratégique	Tous, particulièrement les élèves en difficulté	03, 07, 11, 20	
Type et nature de la tâche demandée	Diminution ou hausse des exigences de tâches, en termes quantitatifs ou qualitatifs	Les élèves en difficulté, avec ou sans plan d'intervention/ les élèves qui réussissent bien	Tous les participants
	Adaptations aux difficultés particulières des élèves (exemple : agrandir l'écriture sur une fiche)	Les élèves qui présentent des difficultés lors de l'activité	11, 14
	Segmentation de la tâche	Élèves conçus comme faibles	13, 17, 21
Modalités de réalisation de la tâche	Permettre de façon exceptionnelle une autre façon de réaliser la tâche (exemple : explication orale au lieu d'un texte écrit)	Les élèves qui présentent des difficultés lors de l'activité	02
	Au moins deux façons de réaliser la tâche proposée depuis le début	Tous	07, 11
	Toute façon de réaliser la tâche acceptée, au choix de l'élève	Tous	03, 07, 08, 09, 23, 24

(continué)

TABLEAU 1. Pratiques de différenciation rapportées par les enseignants participants à la recherche (continué)

Aspect concerné par la pratique rapportée	Pratique de différenciation	Catégories d'élèves ciblées	Enseignants qui rapportent cette utilisation	
Organisation du travail	Au choix : seul ou en équipe	Tous	03, 08, 10, 12, 24	
	Ateliers imposés, mais qui respectent le rythme des élèves, tel que perçu par l'enseignant	Tous	02, 05, 08, 10, 11, 17, 18	
	Jumelage d'élèves (forts avec faibles)		Élèves conçus comme forts, ayant terminé un travail, élèves qui présentent des difficultés lors du travail	08, 09, 13, 14, 23
			Élèves conçus comme faibles	06, 09, 11, 12, 13, 14, 15, 19, 21, 24
	Regroupements selon le niveau académique (forts, moyens, faibles)	Tous, en fonction des acquis	04, 07, 08, 10, 11, 17, 18, 19, 21,	
	Adapter le rythme d'avancement : prendre plus longtemps pour une activité, faire de la récupération d'un objectif qui n'a pas été acquis	Élèves qui présentent des difficultés lors de l'activité	01, 02, 03, 06, 07, 08, 09, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 23	
	Adaptée en fonction du plan de travail	Tous	02, 03, 16, 24	
Décloisonnement de la classe – activités en jumelage avec d'autres enseignants	Tous	04, 06, 11, 13		
Gestion de la classe	Ressources humaines supplémentaires – TES, orthopédagogue	Tous	04, 06, 11, 13	
	Explications et encouragements supplémentaires individualisés	Les élèves qui présentent des difficultés lors de l'activité	02, 04, 06, 10, 12, 13, 14, 17, 18, 20, 24	
		Les élèves conçus comme généralement faibles	01, 04, 05, 06, 07, 08, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 21, 24	
	Reformulation des consignes	Les élèves qui présentent des difficultés lors de l'activité	18	
		Les élèves conçus généralement comme faibles	04, 05, 14, 21	
	Rappel des stratégies de travail	Les élèves qui présentent des difficultés lors de l'activité	17	
		Les élèves conçus comme faibles	04	
	Ressources matérielles variées (matériel de manipulation)	Les élèves faibles ayant besoin d'encadrement	05	
		Les élèves ayant besoin de manipuler, de visualiser des concepts d'apprentissage, les élèves en difficulté	02, 04, 05, 07, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 24	
		Coin d'enrichissement – lecture ou jeux éducatifs	Les élèves ayant fini une tâche	02, 13
	Les élèves conçus comme forts	02		

Évaluation formative. Tel qu'affirmé par la quasi-totalité des enseignants participants, l'évaluation formative est différenciée en premier lieu en fonction des modalités prévues dans les plans d'intervention adaptés. La diminution des attentes, en termes de quantité et de qualité du travail exigé, constitue le choix le plus fréquent quand il est question d'évaluation des élèves en difficulté (14 enseignants sur 24). Accorder plus de temps aux élèves en difficulté pour réaliser une tâche évaluée constitue la deuxième forme de différenciation la plus souvent évoquée par nos répondants (8 enseignants sur 24), accompagnée d'explications supplémentaires individualisées (8) et de reformulations des consignes (7). Plusieurs enseignants rapportent la permission accordée aux élèves en difficulté de réaliser la tâche différemment. Par exemple, répondre à l'oral au lieu d'écrire (dans le cas de six enseignants), manipuler du matériel et utiliser des dictionnaires ou outils informatiques (huit enseignants), permettre une préparation supplémentaire préalable à la réalisation de la tâche évaluée, telle une lecture à la maison du texte qui sera utilisé pour évaluer la compréhension en lecture (E02) ou une discussion de groupe pour familiariser les élèves avec le sujet et leur rappeler certains concepts étudiés (E06). Certains participants rapportent utiliser le portfolio d'apprentissage comme moyen d'évaluation différenciée, dans la mesure où l'élève choisit lui-même les travaux qui vont être évalués (E03, E07).

Certains enseignants font appel à des formules différentes d'évaluation. Ainsi, la participante E06 utilise l'autoévaluation comme point de départ de toutes ses interventions auprès de ses élèves :

Je vais me servir beaucoup de ce qu'ils vont me dire dans l'autoévaluation. Ça, c'est beaucoup de faire avancer l'enfant dans « où est-ce que je suis rendu ? » et « est-ce que j'avance ? ». Donc dans le prochain, « qu'est-ce que je vais faire, est-ce que je vais être capable d'aller un petit peu plus loin ? ». Donc je pense que la différenciation, c'est partir de « ce que je suis capable de faire » et « est-ce que je m'améliore ? ». Pas « est-ce que je suis bon par rapport aux autres », mais « est-ce que je m'améliore, comparé la fois d'avant ».

Dans la même veine, la participante E16 affirme faire des évaluations individuelles des plans de travail et les utiliser comme point de départ pour les interventions futures :

C'est sûr que moi, je vais faire de l'évaluation formative tout au long de la semaine ; en début de la semaine, je fais davantage... c'est là que je pense ma matière, où 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. C'est des tâches défi, c'est les plus rapides élèves 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, 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 telle tâche, puis je les revois dans la fin de la semaine dans l'évaluation plus formelle, à ce moment-là.

Les résultats de notre recherche font état d'une multitude de pratiques professionnelles que les participants qualifient de différenciées. Dans la section suivante, nous discuterons et interpréterons ces résultats de la perspective du cadre de référence construit pour cette recherche.

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

L'analyse des résultats de cette recherche nous a permis, dans une première étape, de décrire les représentations que les enseignants participants entretiennent au sujet de la différenciation pédagogique. Dans une deuxième étape, nous proposons une définition de la différenciation pédagogique et une caractérisation des pratiques de différenciation, censées contribuer à opérationnaliser ce construit encore flou et peu mobilisé en action.

L'intentionnalité d'action, pivot de la différenciation pédagogique

Les réponses des participants à la question du pourquoi de la différenciation pédagogique révèlent une importante polarisation entre une réaction de type causal et une action intentionnelle. La réaction de type causal comprend les définitions qui pointent de façon spécifique et exclusive une relation de cause à effet entre certains comportements des élèves et l'action de l'enseignant. L'action devient ainsi une réaction immédiate à une situation particulière, toujours déclenchée par un facteur extérieur, mais elle n'inclut aucune intentionnalité de différenciation, dans le sens que nous lui avons attribué selon Anscombe (1957). Une incompréhension ponctuelle de la part des élèves ou l'incapacité à effectuer de façon adéquate une tâche constituent les déclencheurs les plus fréquents. L'action de l'enseignant dans ce cas a plutôt une visée de clarification et non pas une de différenciation. Elle est postérieure à la manifestation d'un facteur déclencheur extérieur et cesse de se manifester dès que le déclencheur semble disparaître ou au moins diminuer (par exemple, les élèves visés démontrent une compréhension du concept ou réussissent la tâche assignée).

Au pôle opposé, on retrouve les réponses qui démontrent une intentionnalité de l'action et se caractérisent par une rationalité qui peut être objectivée, bien qu'elle reste souvent latente et implicite pour l'enseignant lui-même. Nous distinguons deux ordres d'intentionnalité de différenciation, qui renvoient à la nature des raisons qui déterminent l'action et qui sont en lien avec des postures éthiques et axiologiques face à la diversité. Il s'agit premièrement d'une intentionnalité que nous proposons de nommer *compensatoire* et qui s'inscrit dans une logique du déficit telle que définie par Métraux (2011). La différence y apparaît comme une difficulté qui doit être normalisée par une action dirigée. En effet, dès que situé dans une telle logique, l'enseignant iden-

tifie chez ses élèves des difficultés cognitives, affectives, motrices ou autres. Il applique par conséquent des mesures correctives qui ciblent spécifiquement les déficits observés. Parmi ces mesures correctives, citons la diminution de tâches, l'ajustement du temps de réalisation ou des moyens acceptables, la mobilisation de ressources supplémentaires, la mise en place d'un plan d'intervention adapté.

Dans un deuxième temps, nous retrouvons une intentionnalité que nous appellerons *d'émancipation*, dans la continuité des théories de la reconnaissance formulées par Honneth (2006, 2010) et Ricœur (2004). L'acceptation de la légitimité de la diversité constitue la prémisse principale de toute action redevable à ce type d'intentionnalité. L'affirmation constante des qualités d'un élève ou d'un groupe, l'anticipation de ce qui pourrait interpeller de façon positive tel ou tel élève, la planification en fonction des forces, caractéristiques et intérêts représentent les spécificités de ce type d'intentionnalité d'émancipation. Mais quels liens s'établissent entre ces types d'intentionnalité et les pratiques de différenciation mises en place ?

Types d'intentionnalité de différenciation pédagogique

L'analyse des représentations de la différenciation pédagogique et des pratiques rapportées par nos répondants a mis au jour deux pôles définis en fonction de l'intentionnalité de différenciation, que nous avons précédemment nommés de relation causale et d'action intentionnelle. Dans le cas d'une relation causale, il s'agirait d'un « degré zéro » d'intentionnalité de différenciation : le sens de l'action ne se construit pas en relation avec la prise en considération de caractéristiques des élèves, mais en relation avec leurs comportements en situation. Au pôle opposé, on distingue deux types d'intentionnalité de différenciation, soit compensatoire et d'émancipation, identifiés en fonction de certains choix de nature éthique et axiologique.

Tel qu'antérieurement démontré dans des recherches portant sur les liens entre les attitudes et les croyances des enseignants et leurs pratiques professionnelles (Malo, 2005 ; Murray, 1996 ; Payet, Sanchez-Mazas, Giuliani, F. et Fernandez, 2011), la perspective épistémologique adoptée influence les caractéristiques des pratiques pédagogiques utilisées, et conséquemment celles des pratiques de différenciation. Dans la continuité de ces recherches, nous posons que les résultats recueillis dans le cadre de notre projet permettent de caractériser les pratiques des enseignants en relation avec le type d'intentionnalité de différenciation qui sous-tend l'action.

Dans le cas du degré zéro d'intentionnalité de différenciation, qui définit ce que nous avons appelé une relation de type causal entre la manifestation de certains comportements de la part des élèves et l'action de l'enseignant, nous observons la présence quasi-exclusive d'ajustements spontanés aux difficultés contextuelles. L'action n'est pas planifiée et sa justification gravite autour de l'observation immédiate d'une difficulté quelconque. Son objectif se limite

à très court terme et peut se résumer à la nécessité que les élèves comprennent le concept en discussion ou qu'ils effectuent une tâche conformément aux attentes prédéterminées. Le point d'ancrage de ce type d'action reste l'observation directe des réactions en situation du groupe-classe. Le schéma action de l'enseignant – comportement des élèves – réaction de l'enseignant caractérise ce type d'intervention. Quant aux pratiques mises en œuvre, elles émergent de la situation et ne sont pas planifiées. Principalement, ces pratiques consistent en des adaptations langagières (explications plus détaillées, utilisation de synonymes), des adaptations temporelles (passer plus de temps que prévu sur un concept ou une tâche), des rappels de concepts antérieurement expliqués, des changements spontanés de plan pour assurer la bonne compréhension de tous. L'intentionnalité de ce type d'action en serait une de réaction spontanée et non de différenciation.

Dans les cas d'une intentionnalité de différenciation, quel que soit son type, nous retrouvons des modulations des contenus, des tâches et des approches pédagogiques, planifiées en fonction de caractéristiques de certains élèves ou du groupe. Le point principal d'ancrage de cette action reste une prise raisonnée en considération des caractéristiques individuelles des élèves mais aussi de la dynamique de groupe. Du point de vue temporel, les intentions accompagnent l'action, dans une approche en trois temps qui comprend une phase pré-action (les intentions guident le choix des outils pédagogiques et didactiques à utiliser), une phase in-action (les intentions donnent forme à l'action en contexte) et une phase post-action (les intentions donnent un sens à l'action et constituent le point de départ pour un nouveau cycle).

L'intentionnalité compensatoire est étroitement associée à un enseignement de type thérapeutique, tel que défini par Lenoir (2009) et Payet et coll. (2011). Le déficit diagnostiqué constitue le focus de l'action, dans la visée principale de ramener tous les élèves à un standard prédéterminé, conformément à une norme socialement acceptée, concrétisée dans les apprentissages à réaliser dans un temps prédéterminé par le programme de formation. Du point de vue temporel, l'intention compensatoire précède et modélise l'action. Une planification rigoureuse est mise en place pour des ajustements en termes d'exigences concernant la tâche à réaliser. La diminution des attentes à l'égard de certains élèves caractérise de façon générale la différenciation intentionnelle compensatoire : par exemple, de la part des élèves problématiques, les principaux ciblés, les enseignants exigent la rédaction de textes plus courts, la résolution de moins de situations-problèmes en une période de temps donnée, la lecture de textes plus faciles, la révision de tests avec accompagnement. Plus de temps leur est souvent accordé. Parfois, pour compenser des difficultés observées ou diagnostiquées, des moyens différents de réalisation d'une tâche leur sont permis, telles l'utilisation de l'ordinateur au lieu de l'écriture à la main ou la manipulation d'objet dans des situations où les autres élèves utilisent la pensée abstraite. Des ressources supplémentaires sont mises à leur

disposition : des techniciens en éducation spécialisée, des professionnels, du temps additionnel d'encadrement de la part de l'enseignant.

L'intentionnalité d'émancipation, pour sa part, s'appuie sur une perspective de reconnaissance des différences. Ainsi, la diversité n'est plus un écart à la norme. Par conséquent, chacun peut cheminer dans le respect de sa spécificité, que ce soit en termes de rythme d'appropriation des contenus, de préférences d'apprentissage ou d'intérêts. Cela se concrétise dans des tâches diversifiées et souvent au choix de l'élève, dans la planification de plusieurs moyens pédagogiques à mettre en place pour atteindre les mêmes objectifs d'apprentissage et dans la diversité du matériel pédagogique utilisé. Les attentes restent élevées pour tous les élèves. L'évaluation peut être différenciée, pas principalement en termes de quantité ou de degré de difficulté, mais plutôt en termes de nature de la tâche ou d'approches utilisées pour atteindre l'objectif évalué.

À l'issue de cette analyse, il nous semble que l'intentionnalité constitue la caractéristique déterminante de la différenciation pédagogique. L'intentionnalité de différenciation se définirait comme la volonté de mettre en œuvre des actions ajustées à certaines caractéristiques des élèves ou du groupe. Tel que montré, certaines actions restent uniquement redevables à ce que nous avons nommé le degré zéro d'intentionnalité de différenciation et constituent des ajustements contextuels, spontanément effectués par les enseignants en réaction à des comportements ponctuels des élèves ; elles présentent seulement une intentionnalité de réaction. Nous proposons de les exclure de la sphère de la différenciation pédagogique. Dès lors, la différenciation pédagogique devient une approche caractérisée par le choix et la mise en œuvre intentionnelle de pratiques qui tiennent compte des spécificités des élèves et de la dynamique du groupe, visant à contribuer à leur réussite scolaire. Elle s'appuierait sur une connaissance approfondie du groupe de la part de l'enseignant et sur le choix raisonné de pratiques, considérées appropriées pour soutenir la réussite scolaire de chacun des élèves du groupe. Mais comment caractériser ces pratiques de différenciation ?

Vers une caractérisation opérationnelle des pratiques de différenciation

Le Tableau 1 fait l'inventaire des pratiques de différenciation rapportées par les participants à cette recherche. Leur analyse a conduit à l'identification de quatre dimensions caractéristiques, que nous proposons de regrouper en composantes relationnelles, temporelles, instrumentales et réflexives.

La composante relationnelle concerne les acteurs auprès de qui et avec qui les pratiques de différenciation sont utilisées. Elle explicite ainsi, dans un premier temps, auprès de qui les enseignants utilisent des pratiques de différenciation. Tel que montré dans le Tableau 1, les enseignants participants affirment que certaines pratiques mises en place visent l'ensemble des élèves de la classe tandis que d'autres ciblent des sous-groupes bien précis.

La composante relationnelle inclut également les rapports de collaboration que l'enseignant peut établir avec des pairs ou avec d'autres intervenants (spécialistes, autres professionnels ou même parents). Ainsi, le tableau 1 fait état d'une large panoplie de pratiques mises en place individuellement par les enseignants, mais aussi d'activités de décloisonnement de la classe. Par ailleurs, l'enseignant peut bénéficier de ressources humaines supplémentaires (orthopédagogue, technicien d'éducation spécialisée), ce qui facilite selon les participants la mise en place des pratiques différenciées. Enfin, même si notre recherche n'a pas exploré cet aspect, cette composante pourrait inclure la collaboration avec les parents.

La composante temporelle concerne le moment où la différenciation se manifeste. En cohérence avec notre proposition théorique de considérer l'intentionnalité comme la dimension fondamentale de la différenciation pédagogique, les pratiques de différenciation devraient être planifiées. Par conséquent, nous excluons, des pratiques rapportées par les enseignants participants à cette recherche et inventoriées dans le Tableau 1, les adaptations spontanées durant le pilotage des situations d'enseignement-apprentissage, qu'elles prennent la forme d'adaptations linguistiques, d'explications supplémentaires, de questions ciblées, d'exemples ou de changement complet de la planification. Les pratiques de différenciation peuvent se manifester durant le pilotage de la situation d'enseignement-apprentissage ou durant l'évaluation formative, incluant par exemple les retours sur certaines activités ou évaluations. Comme on le voit dans le Tableau 1, les pratiques manifestées durant le pilotage peuvent concerner l'approche pédagogique choisie, la démarche à suivre pour réaliser la tâche ou bien la modalité d'organisation du travail.

La composante instrumentale détaille les formules pédagogiques, évaluatives et de gestion de la classe utilisées. Le Tableau 1 établit l'inventaire des pratiques rapportées par les enseignants : des consignes (ajustés à certains élèves en fonction d'aspects linguistiques ou de manière de présentation – orale, écrite), la nature de la tâche et sa réalisation (imposée ou au choix, pour tout le groupe ou en sous-groupes), des modalités de travail flexibles imposées ou au choix (travail en solitaire, en équipe, critères de formation des équipes), l'organisation temporelle du travail (durée prédéterminée, flexibilité dans la durée en fonction de certaines caractéristiques des élèves, durée déterminée par l'élève lui-même), le matériel didactique utilisé (variété, caractère imposé ou au choix), des stratégies d'accompagnement pendant la réalisation de la tâche, des ressources variées ou adaptées à certains besoins spéciaux, dont la plupart sont inscrits dans les plans d'interventions adaptées (temps, personnes, matériel).

La composante réflexive concerne les impacts de la différenciation perçus par les enseignants eux-mêmes ainsi que par les élèves, en lien avec des aspects de la réussite éducative et scolaire. Les données des entrevues préliminaires ne fournissent pas de l'information sur l'activité réflexive des enseignants, mais seulement sur des activités de préparation et/ou de retour sur des tâches, évaluées ou non, effectuées par les élèves.

La grille de description des pratiques de différenciation que nous proposons enrichit les modèles antérieurs par l'ajout de deux dimensions, soit ce que nous avons nommé composantes relationnelle et réflexive, et par un découpage différent des composantes temporelle et instrumentale. En effet, le modèle descriptif de Tomlinson (2004), repris par Gillig (2008), pivote autour de ce qui peut être différencié : des « objets » de différenciation, regroupés en structures organisationnelles, processus d'enseignement-apprentissage, contenus d'apprentissage et productions des élèves. Cette grille permet ainsi une analyse fine des objets de différenciation, mais exclut complètement les questions des bénéficiaires de la différenciation et de l'analyse de son impact sur les apprentissages des élèves. Ces deux aspects sont toutefois constitutifs des pratiques de différenciation, comme le démontre l'inventaire des définitions antérieures, réalisé en début de ce texte.

Cette absence de la composante relationnelle du modèle descriptif de Tomlinson (2004), surtout de sa dimension « auprès de qui différencier », conduit à des importantes limitations des analyses et, conséquemment, à des conceptions réductrices du construit même de différenciation pédagogique. Par exemple, Nootens, Morin et Montésinos-Gelet (2012) mobilisent le modèle des objets de différenciation pour analyser des pratiques utilisées en enseignement de l'écrit. Les pratiques retenues par les trois chercheuses précitées gravitent toutes autour de la priorité exclusive accordée à la maîtrise des niveaux de compétences par les élèves et aboutissent à une équivalence directe entre différencier et mieux soutenir les élèves en difficulté, ce qui exclut les autres élèves de la catégorie des bénéficiaires des pratiques de différenciation. La même idée ressort de la recherche de Turcotte (2009) portant sur les pratiques différenciées en lecture.

Une deuxième limite du modèle de Tomlinson (2004), découlant en égale mesure de l'exclusion des dimensions relationnelle et réflexive, consiste selon nous dans l'utilisation mécanique d'objets de différenciation, sans égard aux caractéristiques des élèves concernés ni aux impacts sur les apprentissages. Les pratiques analysées par Nootens et coll. (2012) en écriture ou par Dubé, Dorval et Bessette (2013) en lecture témoignent très souvent d'une utilisation de structures de différenciation (par exemple, les ateliers, les travaux d'équipe ou encore des modalités de décroisement de la classe) justifiée uniquement par l'efficacité généralement affirmée de la formule pédagogique, mais déconnectée de l'analyse des caractéristiques du groupe-classe et de son impact sur les apprentissages des élèves concernés. La nécessité d'inclure la dimension réflexive dans un modèle descriptif des pratiques de différenciation est mise en lumière par exemple par la recherche de Montésinos-Gelet, Saulnier-Beaupré et Morin (2011), laquelle explore le lien entre les pratiques de différenciation utilisées par des enseignants et leur impact sur la progression des élèves en lecture et en écriture.

CONCLUSIONS

Cette contribution s'inscrit dans l'effort de nourrir la réflexion autour de la différenciation pédagogique. Malgré que le discours des décideurs lui accorde une place de premier rang, des données de recherche récentes démontrent une faible utilisation de celle-ci par les enseignants. Les hypothèses explicatives formulées en lien avec cette réserve des enseignants à implanter des pratiques de différenciation concernaient principalement le flou conceptuel et le manque de formation des enseignants, dans un contexte où la mise en pratique de la différenciation pédagogique impliquerait des changements structurels de l'activité de l'enseignant.

En s'appuyant sur des données d'entrevues préliminaires réalisées auprès de 24 enseignants du primaire qui travaillent au Québec, cette recherche descriptive-interprétative visait à proposer une première conceptualisation de la différenciation pédagogique et une caractérisation des pratiques de différenciation. D'emblée, nous avons entrepris une démarche de clarification terminologique, à la suite de laquelle nous opérons la distinction entre les niveaux de manifestation de la différenciation, soit macro- et micro-systémique. Dans un deuxième temps, nous suggérons d'éviter l'équivalence d'utilisation entre les syntagmes *différenciation pédagogique* et *pratiques de différenciation*. Du point de vue conceptuel, nous avons proposé une définition de la différenciation pédagogique structurée autour du concept d'intentionnalité, pour ensuite identifier différents types d'intentionnalité qui sous-tendent les pratiques de différenciation. Enfin, nous avons proposé une grille d'analyse des pratiques de différenciation structurée en quatre dimensions, selon les composantes relationnelle, temporelle, instrumentale et réflexive. Cette grille d'analyse enrichit, notamment par l'ajout des composantes relationnelle et réflexive, le modèle de Tomlinson (2004).

Ce texte a utilisé uniquement des données d'entrevues, donc le discours sur les pratiques des enseignants, sans exploiter les données provenant de la démarche d'explicitation (observations en classe et entrevue d'explicitation). L'analyse des données relatives aux pratiques observées permettra de valider et de nuancer certaines propositions théoriques présentées dans cet article. De plus, une analyse approfondie de chaque cas permettra de consolider les liens entre les perspectives épistémologiques et les caractéristiques des pratiques de différenciation mises en œuvre.

NOTES

1. *La différenciation pédagogique : représentations et pratiques d'enseignants du primaire au Québec* (Conseil national de recherches en sciences humaines, subventions ordinaires de recherche, 2010-2014). Chercheure : Mirela Moldoveanu. Projet réalisé avec la collaboration de Naomi Grenier et Charles Steichen, assistants de recherche.

RÉFÉRENCES

- Ackerman, P. L., Sternberg, R. J. et Glaser, R. (1989). *Learning individual differences: Advances in theory and research*. New York, NY : Freeman.
- American Federation of Teachers. (2012). *The American Federation of Teachers' quality education agenda*. Repéré à http://ga.aft.org/files/article_assets/1909D029-0093-6A6A-62FFAFC527CB7EA3.pdf
- Anscombe, G. (1957). *Intention*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens (2007). *À l'écoute de chaque élève grâce à la différenciation pédagogique*. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/fre/teachers/studentsuccess/accueilpartiel.pdf>
- Aucouturier, V. (2008). Explication, description de l'action et rationalité pratique chez Anscombe. *Revue philosophie / actualité de la philosophie analytique*, 9, 32-62.
- Blanchard-Laville, C. et Fablet, D. (1996). *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris, France : L'Harmattan.
- Bloom, B. S. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Paris, France : Nathan.
- Commission des programmes d'études. (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, QC : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation Repéré à <http://www.cpep.gouv.qc.ca/pdf/MEQbrochure.pdf>
- Conover, L. A. (2001). *Effects of the school environment on teachers' responses to student differences and to change initiatives* (Thèse de doctorat inédite). University of Virginia, Charlottesville, VA.
- Coopérative régionale de développement de la Montérégie. (2007). *Recherche-action sur la différenciation pédagogique en Montérégie*. Repéré le 8 novembre 2013 à <http://diffrenciationpedagogique.com>
- De Jager, S. (2011). Guidelines to assist the implementation of differentiated learning activities in South African secondary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 80-94.
- Dubé, F., Dorval, C. et Bessette, L. (2013). Flexible grouping, explicit reading instruction in elementary school. *Journal of Instructional Pedagogies*, 10, 167-184.
- Ducette, J. P., Sewell, T. E. et Poliner Shapiro, J. (1996). Diversity in education: Problems and possibilities. Dans F. B. Murray (dir.), *The teacher educator's handbook* (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.
- Dupriez, V. et Dumay, X. (2006). Élèves en difficulté d'apprentissage : parcours et environnements éducatifs différenciés en fonction des structures scolaires. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 51, 1-24.
- Gagné, R. M. (1967). *Learning and individual differences*. Columbus, OH : Merrill.
- Garrett, L. et Moltzen, R. (2011). Writing because I want to, not because I have to: Young gifted writers' perspectives on the factors that "matter" in developing expertise. *English Teaching: Practice and Critique*, 10(1), 165-180.
- Gillig, J.-M. (2008). *Remédiation, soutien et approfondissement à l'école*. Paris, France : Hachette Éducation.
- Glaser, B. et Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Stratégies for qualitative research*. Chicago, IL : Aldine.
- Glaser, R. (1977). *Adaptive education: Individual diversity and learning*. New York, NY : Holt, Rinehart & Winston.
- Groupe de travail sur la différenciation pédagogique en Outaouais. (2005). *La différenciation pédagogique: Théories et applications*. Québec, Québec, QC : Direction régionale de l'Outaouais.
- Honneth, A. (2006). *La société du mépris*. Paris, France : La Découverte.

- Honneth, A. (2010). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris, France : CERF.
- Jonassen, D. H. et Grabowski, B. L. (1993). *Handbook of individual differences, learning and instruction*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Kirouac, M.-J. (2010). *L'intégration et la mise en œuvre de la pratique de différenciation pédagogique chez les enseignants québécois de premier cycle du secondaire* (Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal, QC). Repéré à https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/5274/Kirouac_Marie-Josée_2010_thèse.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Kozochkina, T. L. (2009). Differentiation among schools as a factor of the quality of general education. *Russian Education and Society*, 51(11), 3-9.
- Lebaume, J. (2002). L'enseignement régulier de la technologie dans l'hétérogénéité des acteurs et des contextes. *Aster*, 35, 65-83.
- Legrand, L. (1986). *La différenciation de la pédagogie*. Paris, France : Éditions du Scarabée.
- Leclair, Y. (2009). En éducation, tout commence par la fin..., mais de quelle fin est-il question ? Le cas du Québec. *Revue de l'Institut de sociologie*, 1(4), 101-130.
- Malo, A. (2005). *Parcours évolutif d'un savoir professionnel : une étude de cas multiples menée auprès de futurs enseignantes et enseignants du secondaire en stage intensif* (Thèse de doctorat, Université Laval, Québec, QC). Repéré à http://www.crifpe.ca/publications/view/3328/p_3.
- 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.
- Métraux, J.-C. (2011). *La migration comme métaphore*. Paris, France : La Dispute.
- Miles, M. et Huberman, A. (2003). *Qualitative data analysis*. Newbury Park, CA : Sage.
- Montesinos-Gelet, I., Saulnier-Beaupré, K. et Morin, M.-F. (2011). La relation entre l'importance de la différenciation en lecture et en écriture dans les pratiques effectives de huit enseignantes et la progression de leurs élèves au début du primaire en contexte montréalais. *Lettre*, 1, 43-59.
- Murray, F. (1996). *The teacher educator's handbook*. San Francisco, CA : Jossey Bass.
- Nootens, P., Morin, M.-F. et Montesinos-Gelet, I. (2012). La différenciation pédagogique du point de vue d'enseignants québécois : quelles différences pour les pratiques d'enseignement en contexte d'entrée dans l'écrit ? *Revue canadienne de l'éducation*, 35(2), 268-284.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138, 9-17.
- 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.
- Perrenoud, P. (2001) *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris, France : PUF.
- Presseau, A., Lemay, M. et Prud'homme, L. (2006). Transformations du discours d'enseignants eu égard à la différenciation pédagogique. *Brock Education*, 15(2), 84-111.
- 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, Université du Québec en Outaouais, Gatineau, QC). Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/745/1/D1599.pdf>
- 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.
- Prud'homme, L., Dolbec, A. et Guay, H. (2011). Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation. *Éducation et Francophonie*, 39(2), 165-188.
- Reis, S. M., McCoach, D. B., Little, C. A., Muller, L. M. et Burcu, R. (2011). The effects of differentiated instruction and enrichment pedagogy on reading achievement in five elementary schools. *American Educational Research Journal*, 48, 462-501.
- Ricoeur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*. Paris, France : Gallimard.

- Roy, A., Guay, F. et Valois, P. (2012). Teaching to address diverse learning needs: Development and validation of a differentiated instruction scale. *International Journal of Inclusive Education*, 17, 1186-1204.
- Saujat, F. (2002). *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle : une approche clinique du travail de professeur* (Thèse de doctorat inédite). Université d'Aix-Marseille, Aix-en-Provence, France.
- Sensévy, G. (2001). Théories de l'action et action du professeur. Dans J. Baudouin et J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation* (p. 203-224). Genève, Suisse : DeBoeck Université.
- Sensevy, G., Turco, G., Stallaerts, M. et Le Tiec, M. (2002). Prise en compte de l'hétérogénéité : le travail de régulation du professeur – le cas de l'étude d'une fourmilière en découverte du monde au cycle 2. *Aster*, 35, 85-122.
- Stradling, B. et Saunders, L. (1993). *Differentiation in practice: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA : ASCD.
- Tardif, J. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Tomlinson, C. (2004). The mobius effect: Addressing learner variance in schools. *Journal of Learning Disabilities*, 37(6), 516-524.
- Tomlinson, C. A. et Moon, T. R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. Alexandria, VA : ASCD.
- Tomlinson, C. et Demirsky, A. (2000). *Leadership for differentiating schools and classrooms*. Alexandria, VA : ASCD.
- Turcotte, C. (2009). Différencier l'enseignement de la lecture au primaire : une question de sens. *Revue des sciences de l'éducation*, 35, 21-40.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical investigations*. Oxford, Royaume-Uni : Blackwell.
- Wittgenstein, L. (1964). *Philosophical Remarks*. Chicago, IL : University of Chicago Press.
- Yvon, F. et Durand, M. (dir.) (2012). *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

MIRELA MOLDOVEANU, titulaire d'un doctorat en psychoéducation (Université d'Ottawa), occupe un poste de professeure à l'Université du Québec à Montréal. Ses projets de recherche portent sur les pratiques différenciées utilisées dans des contextes inclusifs auprès de populations scolaires vulnérables ainsi que sur le développement professionnel du personnel enseignant, et mobilisent des paradigmes de recherche interprétatifs et collaboratifs. moldoveanu.mirela@uqam.ca

NAOMI GRENIER est doctorante en éducation à l'Université du Québec à Montréal. Son projet doctoral porte sur la co-construction, l'implantation et l'évaluation d'une démarche d'enseignement mobilisant des pratiques de différenciation pédagogique visant à favoriser l'engagement scolaire et le développement de capacités d'autorégulation chez des élèves du primaire issus de milieux défavorisés. grenier.naomi@courrier.uqam.ca

CHARLES STEICHEN est titulaire d'une maîtrise en Sciences de l'Éducation de l'Université de Sherbrooke (Québec, Canada). Il travaille actuellement au Grand-Duché du Luxembourg à l'Institut de Formation de l'Éducation Nationale (IFEN) en tant que coordinateur du stage d'insertion professionnelle des enseignants de l'Enseignement fondamental. Ses intérêts portent sur le développement professionnel des enseignants dans un contexte d'inclusion. charles.steichen@education.lu

MIRELA MOLDOVEANU holds a PhD in psychoeducation (University of Ottawa) and currently occupies a teaching position at the Université du Québec à Montréal. Her research projects focus on differentiated practices tailored for vulnerable school populations in inclusive settings as well as teachers' professional development, and mobilize collaborative and interpretive research paradigms. moldoveanu.mirela@uqam.ca

NAOMI GRENIER is currently a PhD candidate in education at the Université du Québec à Montréal. Her doctoral project focuses on the co-construction, implementation, and evaluation of a teaching approach involving differentiated instruction practices aiming to promote school engagement as well as the development of self-regulatory skills among elementary students from disadvantaged backgrounds. grenier.naomi@courrier.uqam.ca

CHARLES STEICHEN holds a Master's degree in educational sciences from Sherbrooke University (Quebec, Canada). He currently works in the Grand Duchy of Luxembourg at the Institut de Formation de l'Éducation Nationale (IFEN) as the coordinator of a professional integration training program for primary school teachers. His primary focus is teacher's professional development in inclusive settings. charles.steichen@education.lu

