

POUR TENIR COMPTE DE CHACUN : LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

par Marie-Hélène Guay, en collaboration avec Guylaine Legault et Caroline Germain

Qu'est-ce que la différenciation pédagogique? Pourquoi en parle-t-on autant ces dernières années? Comment la mettre en œuvre? Un enseignant qui varie ses formules pédagogiques peut-il affirmer qu'il différencie? Est-ce que différencier implique nécessairement l'élaboration d'un plan d'intervention?

Voilà des questions auxquelles nous avons eu à répondre, à ce jour, en tant que membres d'une équipe de quatorze conseillères pédagogiques engagées dans une recherche-action portant sur la différenciation pédagogique. Amorcée dans dix commissions scolaires de la Montérégie en 2004, cette recherche a pour objectif de recenser et d'élaborer des modèles de différenciation pédagogique dans le but d'inspirer les actions d'équipes-cycles du primaire et du premier cycle du secondaire. Elle nous donne l'occasion de nous documenter, d'échanger et de faire le point sur les questions susmentionnées. Nous partageons ici le fruit de quelques-unes de nos réflexions sur la différenciation pédagogique, pour informer les pédagogues et contribuer aux recherches québécoises sur cette action essentielle à la réussite des élèves.

Pourquoi parle-t-on autant de différenciation pédagogique ces dernières années?

On a longtemps considéré que l'apprentissage et la réussite scolaire étaient une question de talent et d'aptitude. On croyait que certains élèves étaient nés doués, d'autres pas. Les premiers avaient tout pour réussir, alors que les seconds étaient condamnés à échouer. Dans les années 70, les résultats des recherches de Benjamin Bloom et de ses collaborateurs ont remis en question cette croyance vieille de plusieurs centaines d'années (Bégin 1978; Bloom 1979). Leurs travaux ont démontré qu'un enseignant peut amener la très grande majorité de ses élèves à réussir s'il ajuste ses formules pédagogiques et l'environnement d'apprentissage de façon à tenir compte de leurs préalables et caractéristiques au regard d'un objet d'apprentissage particulier. Dès lors, plusieurs actions et réflexions ont été mises en avant pour promouvoir la différenciation pédagogique. Au cours des

trois dernières décennies, plusieurs expressions ont été utilisées pour décrire cette action fondamentale du pédagogue pour susciter l'apprentissage et la réussite des élèves. En voici quelques-unes : *pédagogie différenciée* (De Lorimier 1987; Fontaine 1993; Legrand 1994), *individualisation de l'enseignement* (Bégin 1978), *individualisation* (Legendre 2005; Leselbaum 1994), *différenciation de la pédagogie* (Aylwin 1992), *différenciation de l'enseignement* (Perrenoud 1977), *differentiated instruction* (Tomlinson 1999, 2004), *différenciation de l'apprentissage* (Caron 2003). Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) réfère quant à lui, depuis la parution du Programme de formation de l'école québécoise (MEQ 2001, 2004), au concept de différenciation pédagogique.

Quelle définition de la différenciation pédagogique avons-nous adoptée?

En contexte scolaire, toute situation pédagogique peut être représentée par le modèle illustré ci-après inspiré de Legendre 2005 :

Lors d'une situation pédagogique, un **sujet** fait l'acquisition d'un **objet** d'apprentissage sous la responsabilité d'un **agent** qui utilise certaines formules pédagogiques et tient compte de différents aspects du **milieu**. Tel

qu'il est illustré, il s'établit entre ces quatre composantes différents types de relations pédagogiques (relation d'apprentissage, relation d'enseignement et relation didactique).

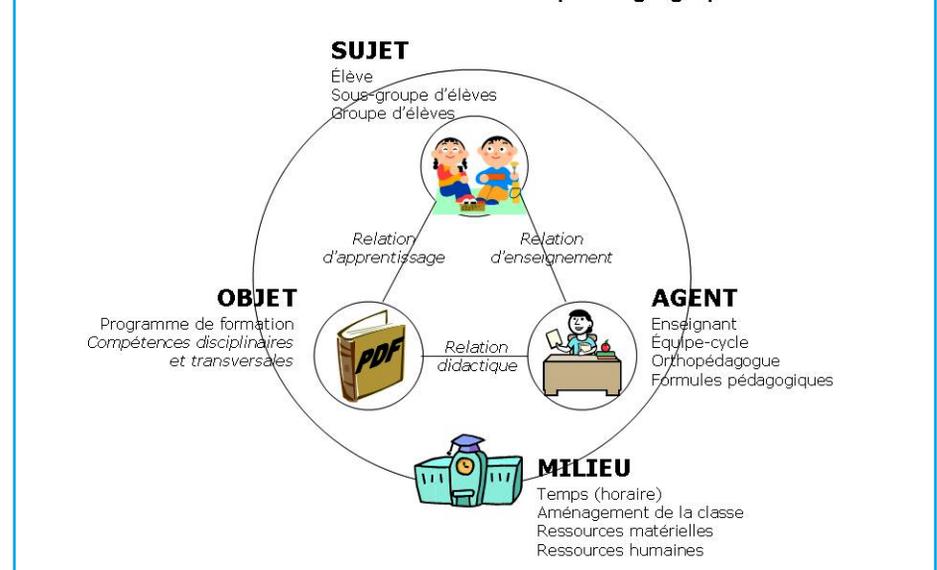
En s'inspirant de ce modèle, nous avons défini la différenciation pédagogique comme une action du pédagogue qui, sur la base d'une solide connaissance des préalables et caractéristiques d'un ou de plusieurs élèves (**sujet**), de formules pédagogiques et d'interventions diversifiées (**agent**), du programme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

En d'autres termes, différencier signifie 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.

Comment mettre en œuvre la différenciation pédagogique?

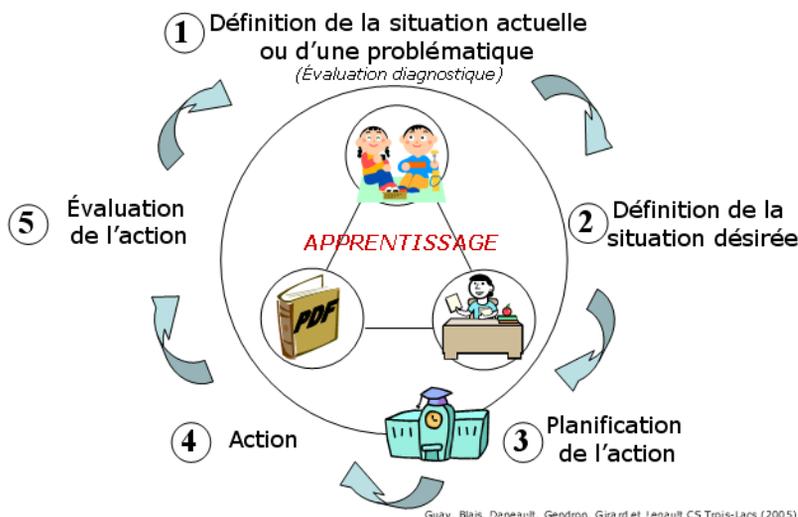
La différenciation pédagogique a pour but de favoriser l'apprentissage de tous les élèves. Autant les élèves dits surdoués que ceux qui ont des difficultés ou un handicap particulier peuvent bénéficier de la mise en œuvre d'une

Modèle de la situation pédagogique



Une démarche de différenciation pédagogique

Dans la perspective où la différenciation pédagogique est essentielle à l'apprentissage des élèves...



démarche de différenciation pédagogique. Celle-ci peut donc s'amorcer lorsqu'un enseignant ou une équipe-cycle constate un apprentissage non optimal chez un élève ou un sous-groupe ou un groupe d'élèves. Pour mettre en œuvre la différenciation pédagogique, nous adoptons et proposons la démarche suivante, qui comporte cinq étapes.

Étape 1

Définition de la situation actuelle ou d'une problématique (évaluation diagnostique)

En premier lieu, une analyse de la situation actuelle ou de la problématique relative à l'apprentissage des élèves doit être effectuée. Essentiellement, il s'agit de faire l'évaluation diagnostique des composantes et relations de la situation pédagogique. Par exemple, face aux difficultés en lecture d'un sous-groupe de quatre élèves de 1^{er} cycle du primaire, Dominique, un enseignant, pourrait se poser les questions suivantes : *Qu'est-ce je connais des attitudes, des savoirs, des démarches d'apprentissage ou des processus métacognitifs de ces quatre lecteurs? Mes interventions pédagogiques pour les aider sont-elles adéquates? Est-ce qu'elles sont adaptées à leurs préalables et à leurs caractéristiques? Les supports visuels présentés sont-ils pertinents pour eux? Ces élèves ont-ils eu suffisamment de temps pour apprendre? Une évaluation diagnostique effectuée à partir de telles questions permet d'avoir une meilleure*

compréhension de ce qui entrave l'apprentissage.

Étape 2

Définition de la situation désirée

Une fois la situation actuelle ou la problématique bien définie, il est possible de préciser la situation désirée, c'est-à-dire ce que les élèves doivent apprendre et ce qui sera amorcé ou modifié, dans la situation pédagogique, pour y contribuer. Diverses actions et différents types d'outils ou d'interventions peuvent alors être envisagés : sélectionner certains contenus, modifier les formules pédagogiques, créer un matériel ou un support visuel, ajuster le programme d'activités, varier les modes de regroupement, etc. Dans l'exemple donné plus haut, Dominique ayant constaté que ses quatre élèves qui ont des difficultés en lecture ne maîtrisent pas les stratégies d'identification de mots parce qu'il ne les enseigne pas explicitement, pourrait juger souhaitable d'accentuer l'enseignement explicite de telles stratégies, afin que les élèves soient capables de les utiliser correctement.

Étape 3

Planification de l'action

La planification de l'action correspond au moment où l'enseignant conçoit et se prépare à mettre en œuvre les modifications jugées appropriées à la situation pédagogique. Pour Dominique, cela pourrait cor-

respondre à des lectures sur l'enseignement explicite, à la préparation de quelques leçons ou au réaménagement de l'horaire pour faciliter des cliniques de remédiation¹ avec le sous-groupe d'élèves ayant des difficultés en lecture.

Étape 4

Action

L'action correspond à la mise en œuvre effective des actions planifiées qui permettront de passer de la situation actuelle à la situation désirée. Dans l'exemple retenu, l'action correspondrait au moment où Dominique enseignerait, de façon explicite, différentes stratégies de lecture aux quatre élèves ciblés, dans le contexte de cliniques de remédiation hebdomadaires échelonnées sur huit semaines.

Étape 5

Évaluation de l'action

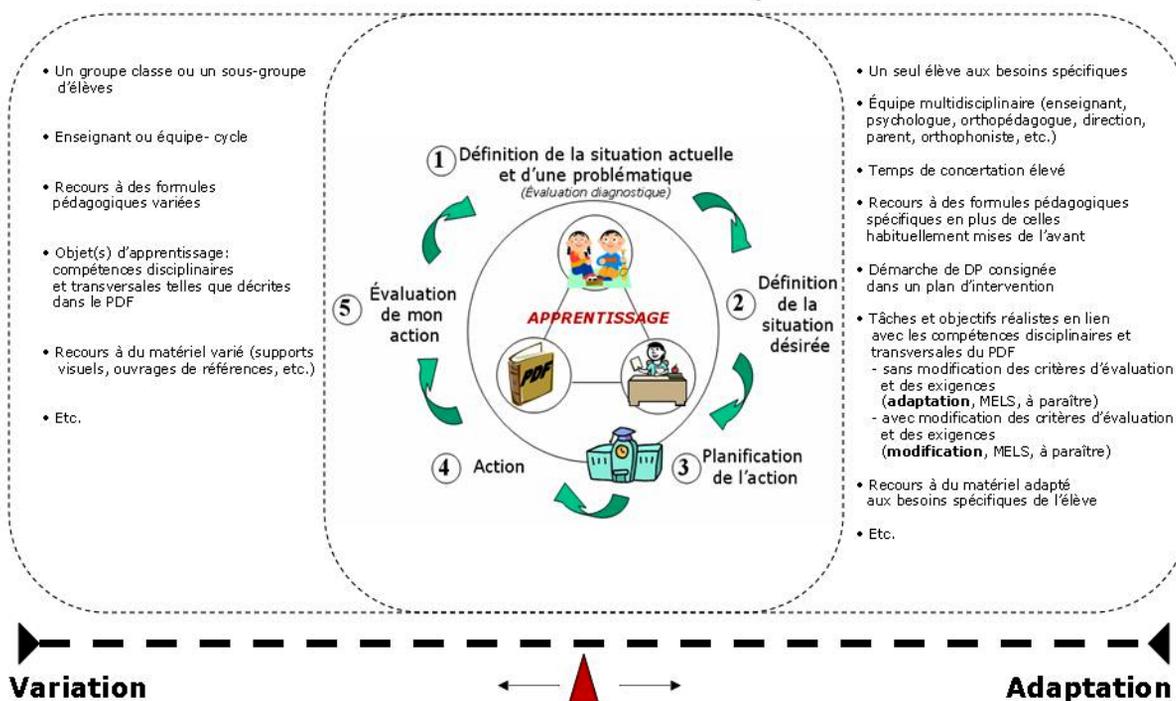
Au terme de toute démarche de différenciation pédagogique, il y a lieu d'évaluer l'impact des actions mises en œuvre sur l'apprentissage des élèves. Toujours en rapport avec notre exemple relatif aux difficultés en lecture d'un sous-groupe d'élèves, l'étape d'évaluation de l'action correspondrait au moment où Dominique, après huit semaines, rencontrerait ses quatre élèves pour évaluer leur degré d'acquisition des stratégies d'identification de mots.

Si l'analyse des impacts révèle que les actions mises en œuvre n'ont pas entraîné l'effet désiré sur les apprentissages des élèves ciblés, on entreprendra un autre cycle de différenciation pédagogique lié au même objet d'apprentissage. Par exemple, Dominique pourrait décider d'initier un nouveau cycle de différenciation pédagogique pour un des quatre lecteurs dont les difficultés persisteraient malgré les actions initiales mises en œuvre.

Pourquoi l'évaluation diagnostique est-elle importante en contexte de différenciation pédagogique?

L'évaluation diagnostique correspond à un processus d'analyse des composantes et des relations d'une situation pédagogique en trois bilans complémentaires : 1) l'identification des éléments positifs à consolider; 2) l'identification des éléments négatifs; 3) l'identification des absences à combler ou

Différenciation pédagogique... de la variation à l'adaptation



- Un groupe classe ou un sous-groupe d'élèves
- Enseignant ou équipe- cycle
- Recours à des formules pédagogiques variées
- Objet(s) d'apprentissage : compétences disciplinaires et transversales telles que décrites dans le PDF
- Recours à du matériel varié (supports visuels, ouvrages de références, etc.)
- Etc.

- Un seul élève aux besoins spécifiques
- Équipe multidisciplinaire (enseignant, psychologue, orthopédagogue, direction, parent, orthophoniste, etc.)
- Temps de concertation élevé
- Recours à des formules pédagogiques spécifiques en plus de celles habituellement mises de l'avant
- Démarche de DP consignée dans un plan d'intervention
- Tâches et objectifs réalistes en lien avec les compétences disciplinaires et transversales du PDF
 - sans modification des critères d'évaluation et des exigences (**adaptation**, MELS, à paraître)
 - avec modification des critères d'évaluation et des exigences (**modification**, MELS, à paraître)
- Recours à du matériel adapté aux besoins spécifiques de l'élève
- Etc.

Guay et autres (2006)
Coopérative régionale de développement pédagogique, Montérégie

des insuffisances à corriger (inspiré de Legendre 2005). L'évaluation diagnostique doit permettre de comprendre, au-delà des symptômes, les causes les plus importantes d'un apprentissage non optimal chez l'élève. Elle peut correspondre à une analyse spontanée et non instrumentée ou à une analyse formelle et instrumentée. Elle s'opérationnalise à l'aide de divers moyens et outils dont l'entrevue, le questionnaire, l'observation ou l'enregistrement sonore.

L'évaluation diagnostique est importante en contexte de différenciation pédagogique car, pour planifier et agir de façon efficiente, un pédagogue doit avoir une solide compréhension de la situation problématique initiale. Pour choisir des interventions susceptibles d'influer sur l'apprentissage de l'élève, il doit avoir une vision précise des éléments qui l'entravent. De plus, s'il prend le temps d'effectuer une évaluation diagnostique, il se donne des appuis pour évaluer, au terme d'une démarche de différenciation pédagogique, l'impact de ses actions sur la réussite des élèves. En effet, la comparaison des

résultats de l'évaluation diagnostique de départ et de l'évaluation qui clôt la démarche de différenciation pédagogique permet d'apprécier la valeur des actions qui ont été mises en oeuvre.

Un enseignant qui varie ses formules pédagogiques peut-il affirmer qu'il différencie? Est-ce que différencier implique nécessairement l'élaboration d'un plan d'intervention?

Dans le but de clarifier de telles interrogations, certains auteurs ont proposé de préciser la nature de la différenciation pédagogique ou de la distinguer d'autres actions, en ayant recours, entre autres, aux concepts de *variation*, de *flexibilité*, d'*adaptation*, de *modification* ou de *diversification* (Astolfi 1997; Barry 2004; Sous-comité en évaluation des apprentissages en Montérégie 2005; MELS à paraître)².

Après avoir analysé de telles propositions, nous avons développé le référentiel suivant pour expliquer aux pédagogues qui par-

tipent à notre projet les multiples formes que peut prendre la différenciation pédagogique dans leur classe.

Selon nous, une action de différenciation pédagogique peut être située sur un continuum allant de la **variation** à l'**adaptation**, selon, notamment, qu'elle s'adresse à un nombre plus ou moins grand d'élèves et qu'elle implique la concertation d'un nombre plus ou moins important d'intervenants et des modifications - ou non - aux prescriptions du programme d'études.

Une action de différenciation pédagogique qui se rapproche du pôle **variation** correspond à une action de l'enseignant qui, sur la base d'une connaissance des préalables et caractéristiques générales de ses élèves vis-à-vis un objet d'apprentissage, varie ses formules pédagogiques, le matériel qu'il leur propose et les modes de regroupement, dans le but de rejoindre le plus grand nombre d'entre eux.

Une action de différenciation pédagogique associée au pôle **adaptation** correspond, quant à elle, à une action initiée par une équipe multidisciplinaire (enseignant, psychologue, direction, etc.), pour adapter les interventions pédagogiques aux préalables et caractéristiques d'un seul élève aux besoins spécifiques (surdoué, en difficulté, ayant un handicap particulier, etc.). Un tel type de différenciation pédagogique suppose notamment l'élaboration d'un plan d'intervention et le recours à des formules pédagogiques et des adaptations appropriées, qui s'ajoutent à celles habituellement utilisées en classe par l'enseignante ou l'enseignant. En soi, aucune action de différenciation pédagogique n'est supérieure à une autre. Chaque situation pédagogique exige des pédagogues qu'ils cherchent à connaître et à harmoniser les composantes et les relations de la situation de la façon la plus susceptible de favoriser l'apprentissage.

Conclusion

Le présent article avait pour but de partager quelques-unes des réflexions sur la différenciation pédagogique d'une équipe de conseillers pédagogiques engagées dans une

recherche-action en Montérégie. Sur la base de tels repères, chaque conseillère accompagne actuellement une équipe-cycle du primaire ou du premier cycle du secondaire. Ce sont plus de soixante enseignants qui se questionnent, expérimentent et développent des modèles de différenciation pédagogique pour optimiser les apprentissages de leurs élèves en lecture, en mathématiques, en résolution de problèmes sociaux, etc. Cette recherche se poursuivra jusqu'en juin 2007. On rend compte des travaux des équipes-cycles et des outils qu'elles élaborent, dans le site Internet suivant :

[http://vitrine.educationmonteregie.qc.ca/rubrique.php?id_rubrique=248].

M^{me} Marie-Hélène Guay est conseillère pédagogique à la Commission scolaire des Trois-Lacs et elle assure la coordination de cette recherche-action initiée par la Coopérative régionale de développement pédagogique en Montérégie. M^{me} Guylaine Legault est conseillère pédagogique à la Commission scolaire des Trois-Lacs et M^{me} Caroline Germain est conseillère pédagogique à la Commission scolaire de St-Hyacinthe.

Références bibliographiques

- ASTOLFI, J.-P. « Questions de vocabulaire : Différencier, varier, diversifier... », *Cahiers pédagogiques*, n° 3, 1997.
- AYLWIN, U. « La pédagogie différenciée fait son entrée au collège », *Pédagogie collégiale*, vol. 5, n° 3, 1992, p. 30-37.
- BARRY, A. « Différenciation et diversification : Clarification conceptuelle et enjeux », *Vie pédagogique*, n° 130, février-mars 2004, p. 20-24.
- BÉGIN, Y. *L'individualisation de l'enseignement : Pourquoi?*, Québec, INRS-Education, 1978.
- BLOOM, B. S. *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*, Bruxelles, Labor, 1979.
- CARON, J. *Apprivoiser les différences : Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*, Montréal, Chenelière, 2003.
- DE LORIMIER, J. *Des stratégies pour la qualité de l'éducation en France. Réforme de système et pédagogie différenciée*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1987.
- FONTAINE, S. *L'activité pédagogique : Bilan et perspective du renouveau*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1993.
- GUAY, M.-H. et autres. *Un deuxième pas vers la différenciation pédagogique : formation de base offerte aux enseignants du primaire*, Vaudreuil-Dorion, Commission scolaire des Trois-Lacs, Services éducatifs aux jeunes, 2005.
- LEGENDRE, R. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin, 3^e éd., 2005.
- LEGRAND, L. « Pédagogie différenciée », dans P. CHAMPY et C. ÉTÉVÉ (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1994.
- LESELBAUM, N. « Individualisation », dans *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, P. CHAMPY et C. ÉTÉVÉ (dir.), Paris, Nathan, 1994.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *Cadre de référence en évaluation des apprentissages au secondaire*, Québec, à paraître.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*, Québec, 2001.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec, 2004.
- PERRENOUD, P. *La différenciation de l'enseignement, condition de l'égalité devant l'éducation*, Genève, Service de la recherche sociologique, 1977.
- SOUS-COMITÉ EN ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES EN MONTÉRÉGIE. *La différenciation et l'évaluation*, [En ligne], 2005, [<http://www.crdpmonteregie.qc.ca/productions-cadre.htm>] (11 janvier 2006).
- TOMLINSON, C.A. *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*, Alexandria, Virginia, USA, ASCD, 1999.
- TOMLINSON, C. A. *La classe différenciée*, Montréal, Chenelière, 2004.

- 1 Rencontre ponctuelle de l'enseignant avec un sous-groupe d'élèves qui ont des besoins spécifiques, durant les heures de classe, pendant que les autres élèves effectuent des tâches de façon autonome.
- 2 Les distinctions proposées concernent de façon plus ou moins spécifique l'évaluation, le curriculum ou la pédagogie. Pour plus de détails concernant chaque élément, le lecteur est invité à consulter les écrits des auteurs cités.