

ATELIER > Diversité des élèves, des enseignants et diversification des pratiques

Diversité des élèves et pratiques pédagogiques adaptées

Ce que propose la réforme québécoise et ce qu'en dit la recherche

Steve Bissonnette

*Ph.D., Université du Québec en Outaouais (UQO)
steve.bissonnette@uqo.ca*

Clermont Gauthier

*Ph.D., titulaire de la Chaire de recherche du Canada en formation
à l'enseignement, Université Laval
clermont.gauthier@fse.ulaval.ca*

Mario Richard

*Ph.D., Centre de recherche interuniversitaire sur la formation
et la profession enseignante
mario.richard@groupeproxima.qc.ca*

LA RÉFORME DE L'ÉDUCATION AU QUÉBEC

Le système d'éducation québécois a été transformé de fond en comble au début des années 1960 afin d'atteindre des objectifs quantitatifs d'accessibilité de l'école pour tous. Cependant, près de quarante ans plus tard, il a dû être réexaminé dans son ensemble afin de mieux répondre aux nouveaux besoins engendrés par les changements sociaux contemporains. La nouvelle réforme des années 2000 vise désormais des objectifs qualitatifs de réussite du plus grand nombre dans un contexte scolaire marqué par l'hétérogénéité des clientèles et les problèmes d'échec et de décrochage scolaire.

Parmi l'ensemble des mesures mises de l'avant, les responsables du système éducatif québécois ont souligné la pertinence et même la nécessité de différencier la pédagogie pour tenir le pari de la réussite scolaire de tous les élèves. Plus encore, des dispositifs comme les cycles d'apprentissage ont été mis en place afin de favoriser l'application de la différenciation pédagogique.

Différencier la pédagogie est certes une stratégie animée par une intention louable, cependant, dans le domaine de l'éducation, il arrive fréquemment que des innovations pédagogiques soient proposées à grande échelle sans pour autant bénéficier d'un appui du côté de la recherche (Bissonnette, Richard & Gauthier, 2005). Est-ce le cas pour la pédagogie différenciée? Les effets de ce type de pédagogie sur la réussite des élèves ont-ils été mesurés? Toutes les formes de différenciation sont-elles accompagnées des mêmes effets? Ce sont les questions auxquelles nous tenterons de répondre dans cet article.

NATURE ET LIMITES DE LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE

Nous avons effectué une analyse dans le but de vérifier si l'efficacité de la pédagogie différenciée a été mesurée empiriquement (Jobin & Gauthier, 2008). Plus précisément, nous avons cherché à identifier les effets de ce type de pédagogie sur la réussite des élèves. Pour ce faire, nous avons procédé en trois étapes. Nous avons d'abord recensé les études portant sur les effets de la pédagogie différenciée sur la réussite des élèves en utilisant les banques de données ERIC, FRANCIS et PsycINFO. Ensuite, nous avons tenté de classer le seuil de validité scientifique des études trouvées à l'aide du modèle des trois niveaux de recherche en éducation proposé par Ellis (2001). Il s'agit d'un modèle de classification selon lequel les recherches peuvent appartenir aux catégories « essais », « recherches de niveau 1 », « recherches de niveau 2 » ou « recherches de niveau 3 ». Les recherches de niveau 1 sont des recherches de base, généralement de type descriptif (comme des observations sur le terrain et

des études de cas). Celles de niveau 2 sont expérimentales et visent à vérifier l'efficacité de théories données à petite échelle. Les chercheurs qui mènent ce type de recherche mesurent l'efficacité d'une stratégie, d'une méthode d'enseignement ou d'un procédé pédagogique selon le schéma Groupe expérimental – Groupe contrôle. Les recherches de niveau 3 sont semblables à celles de niveau 2 (recherches expérimentales) mais elles sont réalisées à plus grande échelle. Elles se déroulent dans plusieurs écoles ou dans une commission scolaire en entier.

Puis, nous avons croisé les critères d'Ellis à ceux du *U.S. Department of Education* (2003). Ce cadre d'analyse permet de déterminer si les recherches en éducation présentent une preuve d'efficacité forte, une preuve d'efficacité possible ou encore aucune preuve d'efficacité. En substance, une pratique pédagogique qui est appuyée par une preuve d'efficacité forte a été expérimentée dans le cadre d'une recherche qui remplit trois conditions: on a eu recours à l'assignation aléatoire; elle a eu lieu dans au moins deux écoles ou deux classes; et elle a eu lieu dans un milieu similaire aux écoles ou classes dans lesquelles on pense appliquer la pratique pédagogique. Si l'une de ces conditions n'est pas remplie, la pratique pédagogique peut être appuyée par une preuve d'efficacité possible.

Dans le cadre de notre recension des études, nous avons sélectionné après lecture préliminaire 189 documents portant sur les effets de cette pratique pédagogique sur la réussite des élèves. 171 essais ont été identifiés et 13 recherches empiriques, soit huit recherches de niveau 1, une recherche de niveau 2 et quatre recherches de niveau 3 ont été analysées.

Lorsque nous avons approfondi l'étude des caractéristiques de ces treize recherches de niveau 1, 2 et 3 en examinant l'efficacité qu'elles montrent selon les critères du *U.S. Department of Education* (2003), 8 ne présentaient aucune preuve d'efficacité significative, 4 présentaient une preuve d'efficacité possible et une seule présentait une preuve d'efficacité forte. Seule l'étude de Tieso (2001) sur le « *flexible grouping* » en mathématiques combiné à une différenciation du curriculum au primaire a donné des résultats probants.

Si les écrits sur la pédagogie différenciée abondent, ce sont pour la plupart des essais qui proposent des théories et des pratiques fort variées pour répondre à l'hétérogénéité des élèves (Jobin & Gauthier, 2008). Lorsque des mesures d'effets des pratiques sont prises, les résultats sont mitigés. C'est pourquoi, sur la base des études consultées, nous pensons que la pédagogie différenciée est plus un slogan accrocheur qu'un modèle fondé sur le plan de la recherche.

Ce constat ne signifie pas qu'il faille pour autant ignorer les besoins particuliers de certaines clientèles étudiantes, mais il invite plutôt à différencier nos interventions pédagogiques sur la base de données probantes (*Evidence-Based*) afin d'augmenter les probabilités de succès des divers moyens proposés. Dans cette perspective, quelles sont alors les interventions efficaces à mettre en œuvre? Paradoxalement, la recherche montre que ce n'est pas en diversifiant les approches que la différenciation donne les meilleurs résultats mais plutôt en appliquant une même approche d'enseignement explicite à des niveaux d'intensité variables selon les besoins des élèves (modèle 1-2-3). À ce sujet, examinons le cas de l'apprentissage de la littéracie auprès des élèves allophones.

DIFFÉRENCIER PAR UNE APPROCHE UNIQUE

Au Québec, depuis 2003, plus de 40 000 immigrants sont accueillis annuellement. La proportion d'immigrants ne connaissant pas le français au moment de leur arrivée est d'environ 50 % (ministère de l'Immigration et des communautés culturelles, 2004). Près de 70 % des immigrants au Québec s'installent à Montréal. « Dans les écoles publiques (primaires et secondaires) de Montréal, sur l'ensemble des élèves inscrits en septembre 2006, 52,3 % sont issus de l'immigration récente (élèves nés à l'étranger; nés au Québec de parents nés à l'étranger; nés au Québec, mais dont un parent est né à l'étranger). L'arabe est désormais la langue allophone la plus déclarée, suivie par l'espagnol, l'italien, le créole et le chinois » (Kanouté *et al.*, 2008).

Le ministère de l'Éducation, du loisir et du sport (MELS) a dressé en 2006 le portrait socioculturel des élèves issus de l'immigration¹ couvrant la période de 1994 à 2004. Selon les données compilées par le ministère (2006), 18,1 % de l'ensemble des élèves inscrits au cours de l'année 2003-2004 étaient des élèves issus de l'immigration et 6,2 % étaient des élèves immigrants de première génération. Or, les données concernant le retard scolaire par rapport au cheminement normal des élèves indiquent que 16,7 % de l'ensemble des élèves accusaient un tel retard tandis que cette proportion s'élevait à 19,1 % pour ceux issus de l'immigration et, plus précisément à 31,8 % pour les élèves immigrants de première génération.

1. Un élève issu de l'immigration est défini comme un élève qui est né à l'extérieur du Canada (première génération) ou qui est né au Canada (deuxième génération), mais dont l'un des parents est né à l'extérieur du Canada, ou qui n'a comme langue maternelle ni le français ni l'anglais (MELS, 2006, p. 2).

Compte tenu de l'importance de la littéracie pour la réussite scolaire, il importe d'identifier les stratégies pédagogiques les plus efficaces favorisant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez les élèves du primaire dont la langue d'enseignement diffère de leur langue maternelle. C'est ce que nous avons effectué dans le cadre d'une recension récente des écrits (Richard, Bissonnette & Gauthier, 2008).

Deux synthèses de recherches nous ont permis d'identifier ces stratégies pédagogiques. Il s'agit du rapport du *National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth* (NLP) publié en 2006, ainsi que du guide pratique *Effective Literacy and English Language Instruction* publié en juin 2007. Quoique ces recherches aient été réalisées aux États-Unis avec l'anglais langue seconde comme objet d'étude, la correspondance avec les résultats de recherche sur le développement de la littéracie en français demeure très élevée (Brodeur *et al.*, 2008; Dion *et al.*, 2008; Pierre, 2003).

La conclusion centrale à laquelle sont arrivés les membres du NLP (2006) est que l'intensification de l'enseignement des composantes clés de la lecture telles qu'établies par le *National Reading Panel* (NRP, 2000) favorise grandement le développement de la littéracie chez les apprenants d'une langue seconde. Il faut rappeler que le NRP a identifié en 2000, à partir d'une somme importante de données probantes, les composantes essentielles de pratiques préventives des difficultés d'apprentissage en lecture, de la maternelle à la troisième année du primaire. « Il s'agit de pratiques explicites [enseignement explicite] favorisant l'apprentissage ou le développement de la conscience phonologique, des habiletés de décodage, de la fluidité dans l'identification des mots et dans le traitement du texte, de stratégies de compréhension, du vocabulaire, de l'orthographe et d'habiletés d'écriture » (Brodeur *et al.*, 2008, p. 11). Comme le souligne le NLP (2006), l'enseignement explicite des composantes clés en lecture apparaît tout aussi important pour le développement de la littéracie dans une langue seconde que dans la langue maternelle. Par conséquent, l'enseignement explicite des composantes essentielles de la lecture en classe régulière représente une stratégie pédagogique de premier niveau favorisant le développement de la littéracie chez les élèves allophones.

Toutefois, bien que cette stratégie soit efficace, il importe de mesurer régulièrement les progrès des élèves allophones car les études consultées indiquent que des ajustements sont nécessaires pour que ceux-ci puissent en bénéficier pleinement. « Ainsi, pour apprendre à lire et à écrire dans une langue seconde, les élèves auront besoin, d'une part, d'une explicitation plus grande et d'une intensification de l'enseignement des différentes stratégies en littéracie. D'autre part, l'enseignant devra également entreprendre un travail simultané de développement des habiletés langagières chez les élèves allophones » (Richard *et al.*, 2008, p. 45). Plus précisément, le développement des habiletés langagières repose sur l'enseignement systématique du vocabulaire, des connaissances préalables à la réalisation de diverses activités ainsi que sur l'enseignement explicite du langage formel de l'école.

Clarifier le sens des mots, enseigner les concepts en profondeur, aborder la signification des phrases usuelles, des expressions courantes, et ce, tout au long de la journée, illustrent bien l'enseignement systématique du vocabulaire. En ce qui concerne les interventions explicites sur la compréhension du langage formel de l'école, l'enseignant doit s'assurer que les élèves allophones saisissent le sens du langage utilisé dans les livres et les manuels scolaires. « Comparativement au français quotidien, le français scolaire est le langage formel de l'école, des disciplines scolaires, des textes et des livres et, par extension, du discours logique. C'est un langage plus abstrait et décontextualisé que le français utilisé couramment pour converser. Par exemple, des mots usuels comme *facteur* ou *puissance* prennent un sens particulier dans le contexte des mathématiques » (p. 47). Le développement des habiletés langagières chez les élèves allophones sera donc favorisé par un enseignement explicite du langage scolaire.

Malgré la mise en place de ces différentes mesures, les besoins de certains élèves allophones nécessiteront tout de même des interventions de second niveau. La mesure régulière des progrès des élèves permet d'identifier ceux pour lesquels une différenciation plus grande est nécessaire. Au deuxième niveau, des enseignants ou des orthopédagogues interviennent auprès des élèves pour qui l'intervention de premier niveau n'est pas suffisante, par sous-groupes de deux à cinq élèves qui présentent des lacunes ou des difficultés semblables (Brodeur *et al.*, 2008). Les interventions effectuées sont explicites, intensives et ciblées en fonction des difficultés des élèves. Finalement, des interventions de troisième niveau seront offertes aux élèves qui présentent des difficultés persistantes. À ce niveau, des orthopédagogues interviennent individuellement et de façon explicite auprès des élèves en fonction de leurs besoins spécifiques.

Démarche systémique d'enseignement explicite selon un modèle en trois niveaux**Niveau 3**

Enseignement explicite, intensif, individualisé, offert temporairement par un enseignant spécialisé, généralement l'orthopédagogue, à l'extérieur de la classe régulière.

Niveau 2

Enseignement explicite offert en classe régulière prévoyant des occasions d'apprentissage supplémentaires et l'aide de l'orthopédagogue pour y parvenir.

Niveau 1

Enseignement explicite offert en classe régulière.

Ce modèle d'intervention en trois niveaux offre aux élèves allophones une différenciation des occasions d'enseignement-apprentissage en fonction de leurs besoins et à partir d'un cadre d'enseignement explicite. « Ce modèle prévoit, dès la maternelle, un monitoring continu des progrès des élèves et de leur réponse à l'intervention, ainsi qu'une évaluation systématique de leurs apprentissages, le tout en vue d'ajuster les interventions pour mieux répondre à leurs besoins » (p. 12). Comme le font remarquer Brodeur et ses collaborateurs (2008), l'efficacité d'un tel modèle à trois niveaux a été démontrée. Il représente un bon exemple d'interventions pédagogiques fondées sur des données probantes (*Evidence-Based Instruction*) et dont l'efficacité a été démontrée également dans différents contextes (lecture, écriture, mathématiques). ■

BIBLIOGRAPHIE

AUGUST D. & SHANAHAN T. (2006): *Developing Literacy in Second-Language Learners. Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates.

BISSONNETTE S., RICHARD M. & GAUTHIER C. (2005): « Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés ». *Revue Française de Pédagogie*, 150, 87-141.

BRODEUR M., DION E., MERCIER J., LAPLANTE L. & BOURNOT-TRITES M. (2008): « Amélioration du français: mobiliser les connaissances pour prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture ». *Éducation Canada*, 48 (5), 10-13.

DION É., BRODEUR M., CAMPEAU M. È., ROUX C., LAPLANTE L. & FUCHS D. (2008): « Prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture. Le défi de la présentation du contenu et de l'organisation des services ». *Canadian Psychology*, 49 (2), 155-161.

ELLIS A. K. (2001): *Research on educational innovation*. Larchmont, NY: Eye on Education.

GERSTEN R., BAKER S.C., SHANAHAN LINAN-THOMPSON S., COLLINS P. & SCARCELLA R. (2007): *Effective Literacy and English Language Instruction for English Learners in the Elementary Grades: A Practice Guide*. Washington, DC: Institute of Education Sciences.

JOBIN V. & GAUTHIER C. (2008): « Nature de la pédagogie différenciée et analyse des recherches portant sur l'efficacité de cette pratique pédagogique ». *Brock Education Journal*, 18 (1), 34-45.

KANOUTÉ F., VATZ LAAROUSSI M., RACHÉDI L., & TCHIMOU DOFFOUCHE M. (2008): « Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire ». *Revue des Sciences de l'Éducation*, 34 (2), 265-289.

Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport (2006): *Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration: de 1994-1995 à 2003-2004*. Québec, Canada: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Immigration et des communautés culturelles (2004): *La planification triennale de l'immigration. 2005-2007*. Québec, Canada: Gouvernement du Québec.

National Reading Panel (2000): *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Summary Report*. Washington, DC: National Institute of Child and Development.

PIERRE R. (2003): Introduction: « L'enseignement de la lecture au Québec de 1980 à 2000: fondements historiques, épistémologiques et scientifiques ». *Revue des Sciences de l'Éducation*, 29 (1), 3-35.

RICHARD M., BISSONNETTE S. & GAUTHIER C. (2008): « Stratégies pédagogiques les plus efficaces pour développer la littéracie chez les élèves allophones ». *Éducation Canada*, 48 (5), 44-48.

TIESO C. L. (2001): *The effects of grouping and curricular practices on intermediate students' math achievement*. Doctor of philosophy dissertation. University of Connecticut.

U.S. Department of Education (2003): *Identifying and implementing educational practices supported by rigorous evidence: a user friendly guide*. Washington, DC: Institute of Education Sciences.