

Nature de la pédagogie différenciée et analyse des recherches portant sur l'efficacité de cette pratique pédagogique

Véronique Jobin et Clermont Gauthier
Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Canada ¹

Abstrait

Dans plusieurs pays développés, le thème de la pédagogie différenciée est fréquemment abordé dans les discours pédagogiques. Étant donné la popularité du concept et même la recommandation de l'implantation de cette pratique pédagogique, nous avons tenté d'en comprendre la nature et de vérifier si l'efficacité de ce type de pédagogie a été démontrée par la recherche sur le terrain. Parmi cent quatre-vingt-neuf documents (n = 189) analysés, treize recherches empiriques ont été identifiées. Huit d'entre elles ne présentent aucune preuve d'efficacité. Ces résultats nous ont amenés à conclure que peu d'effets de la pédagogie différenciée sur la réussite des élèves ont été démontrés empiriquement et que la prescription de cette pratique pédagogique repose sur des preuves d'efficacité fort limitées.

Introduction

Les classes d'aujourd'hui sont hétérogènes. Que ce soit sur le plan cognitif, social, culturel ou affectif, les élèves faisant partie d'un même groupe présentent des différences sans doute plus importantes que ceux d'autrefois. Dans ce contexte, les responsables des systèmes d'éducation de plusieurs régions du monde se demandent quelles pratiques pédagogiques mettre en place pour favoriser la réussite scolaire de tous. La pédagogie différenciée apparaît aux yeux de bon nombre d'entre eux comme une solution voire une nécessité pour faire face à la diversité des élèves dans les écoles. Nous pensons, à l'instar d'Ellis (2001), qu'avant de généraliser une pratique pédagogique, il faut s'assurer que l'efficacité de cette dernière a été démontrée par la recherche empirique. Qu'en est-il de la pédagogie différenciée? La première section de cet article contient une description de la nature de cette pratique pédagogique. Dans la seconde partie, nous présentons une analyse des recherches portant sur l'efficacité de ce type de pédagogie.

1. Nature de la pédagogie différenciée

Les écrits sur la pédagogie différenciée se retrouvent en abondance dans les milieux de l'éducation et les perspectives des auteurs sont nombreuses. Il peut donc être difficile de s'y retrouver. Qu'est-ce que la pédagogie différenciée? Pour répondre à cette question, nous avons étudié deux aspects de cette pratique pédagogique, soit ses définitions et les idées-

¹ . *Brock Education - A Journal of Educational Research and Practice* vol. 18 n° 1, 2008

clés figurant dans les écrits à son sujet.

1.1. Définitions

Selon Forsten et collab. (2002), différencier la pédagogie, c'est connaître une variété de stratégies d'enseignement et savoir quand et avec qui les utiliser. Partageant cet avis, Heacox (2002, p.1) définit la pédagogie différenciée comme « *a collection of strategies that help you better address and manage the variety of learning needs in your classroom* ». Elle explique que ce sont les besoins et les caractéristiques individuelles des élèves qui guident le choix des différentes stratégies d'enseignement. Cette idée nous conduit à la définition de Fresne (1994, p.4) pour qui ce type de pédagogie correspond à « *une pratique d'enseignement qui consent aux différences inter-individus et qui tente d'organiser les apprentissages en tenant compte de chacun* ». Przesmycki (2004, p.10) précise que la pédagogie différenciée s'inscrit « *dans une démarche collective d'enseignement des savoirs et savoir-faire communs exigés* ». Vecchi (2000, p.178) écrit qu'elle « *permet à chacun d'atteindre les mêmes objectifs (ou un certain nombre d'objectifs communs)* ». Les propos de ces auteurs sont bien synthétisés par Perraudeau (1997, p.112-113) qui conçoit la différenciation pédagogique comme une « *diversification des supports et des modes d'apprentissage pour un groupe d'apprenants aux besoins hétérogènes mais aux objectifs communs* ».

Perrenoud (1995, p.29) considère ce type de pédagogie comme une façon d'organiser « *les interactions et les activités, de sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui* ». Il semble que l'enseignant qui différencie sa pédagogie cherche à maximiser le talent de chaque élève. Du moins, c'est dans cette optique que Convery et Coyle (1993, p.1) proposent la définition suivante de la pédagogie différenciée : « *Differentiation is the process by which teachers provide opportunities for pupils to achieve their potential, working at their own pace through a variety of relevant learning activities* ».

Pour sa part, Tomlinson (2004) perçoit la différenciation pédagogique comme une façon de penser, une philosophie, qui sous-entend l'adoption de certaines valeurs et attitudes. Cette manière particulière de concevoir la pédagogie différenciée est aussi présente chez d'autres auteurs. Caron (2003, p.80), par exemple, définit ce type de pédagogie comme « *une façon d'appréhender les différences, de vivre avec elles, de les exploiter et d'en tirer parti* » et Prud'homme (2004, p.189), comme une « *façon de penser l'enseignement et l'apprentissage dans un groupe qui consiste essentiellement à construire, élèves et enseignants ensemble, des situations qui deviennent des passerelles de différentes formes donnant accès au monde de l'apprentissage, de la participation et de l'autonomie* ». À la lumière des définitions présentées, nous pouvons dire qu'il est possible de reconnaître la pédagogie différenciée par la présence de différentes caractéristiques, à savoir l'enseignant a recours à une variété de stratégies d'enseignement, il reconnaît les caractéristiques individuelles des élèves, il fait face à un groupe d'élèves aux besoins hétérogènes mais aux objectifs communs, il cherche à maximiser le talent de chacun et il adopte une philosophie particulière pour enseigner. Maintenant, il convient d'aller plus loin dans notre étude du concept de la pédagogie différenciée en faisant ressortir les traits de cette pratique pédagogique qui nous apparaissent les plus dominants. Nous les appelons «les idées-clés figurant dans les écrits».

1.2. Idées-clés figurant dans les écrits

La pédagogie différenciée s'organise à partir de l'hétérogénéité des élèves. Cependant, Astolfi (2004) souligne que pratiquer la différenciation pédagogique n'implique ni l'idée de préparer des activités d'apprentissage différentes pour chacun des trente élèves du groupe ni l'idée d'identifier, avec certitude, à chaque instant, la solution unique optimale pour permettre à un apprenant d'acquérir une connaissance donnée. Meirieu (2002, p.42) dirait que l'enseignant doit chercher « *un point d'appui dans le sujet, même ténu, un point où articuler un apport, où placer un levier pour aider le sujet à grandir* ». Il s'agit donc d'essayer à la fois de respecter les différences des élèves et de permettre leur dépassement. « *There is no recipe for differentiation.* » (Tomlinson, 2001, p.27.) Plusieurs théories ont été développées pour aider les enseignants à prendre en compte la diversité dans les classes. La pédagogie diffé-

renciée apparaît comme un concept parapluie qui permet de rassembler toutes les théories développées pour répondre aux différences entre les élèves (Callahan, 1999). Perrenoud (1992, p.50) affirme que cette pratique pédagogique « *doit rester un paradigme général, détaché de telle ou telle modalité de réalisation* ». Il prétend qu'elle peut être rendue possible autant par l'utilisation de moyens qui relèvent de la pédagogie par objectifs que de l'école active.

Prud'homme et collab. (2005) inscrivent la pédagogie différenciée dans une posture épistémologique socioconstructiviste car, dans ce paradigme, l'apprentissage se conçoit comme un processus dynamique. Cette perspective nous amène à traiter de l'évaluation qui est continue et diagnostique dans une classe différenciée (Tardif, 2005; Marsolais et Brosard, 1995). L'enseignant qui pratique la différenciation pédagogique est un collecteur de données (Brimijoin et collab., 2003). Il incorpore l'évaluation tant au début, au milieu, qu'à la fin d'une situation d'apprentissage.

Différencier la pédagogie suppose que l'élève soit actif. À ce propos, n'y a-t-il pas une contradiction entre un climat de classe centré sur la différenciation des apprentissages et le fait que l'enseignant doive suivre le programme scolaire? Selon Tomlinson (2000, p.8), non car : « *Curriculum tells us what to teach : Differentiation tells us how.* ». D'après Gregory et Chapman (2002), c'est une question d'équilibre entre le devoir de travailler en fonction des objectifs communs du programme scolaire et la réalité hétérogène du groupe d'élèves auquel on enseigne.

Pratiquer la pédagogie différenciée peut sembler une tâche lourde. Perrenoud (1995) et Astolfi (1998) expliquent toutefois qu'il est possible d'être en présence d'une différenciation immédiate ou d'une forme de différenciation plus ambitieuse. Tomlinson (1995) a identifié un continuum de différenciation pédagogique. Au niveau "aucune différenciation", la classe fonctionne comme si tous les élèves avaient les mêmes besoins. Dans le cas où il y a de la "microdifférenciation", des ajustements occasionnels sont effectués alors que, s'il s'agit de "macrodifférenciation", l'enseignement est basé sur une philosophie articulée des différences entre les élèves.

Ces idées-clés nous permettent de tracer une bonne esquisse de ce qu'est la pédagogie différenciée. Il s'agit d'une pratique pédagogique qui s'organise à partir de l'hétérogénéité des élèves, qui se pratique de différentes manières, qui constitue un processus dynamique d'adaptation, qui est centrée sur l'apprentissage et qui peut sembler une tâche lourde.

2. Analyse des recherches portant sur l'efficacité de la pédagogie différenciée

En étudiant la nature de la pédagogie différenciée sur le plan de ses définitions et des idées-clés figurant dans les écrits à son sujet, nous avons réussi à mieux comprendre en quoi elle consiste. Cependant, le sens général de ce concept nous échappe encore et ses modalités d'application également. « *I think it's a term that, I suppose like a bar of soap really, you try and grasp it and suddenly it shoots out of your hand.* » (Kershner et Miles, 1996, p.17.) Notre vision de ce type de pédagogie est donc accompagnée d'un flou. Mais peu importe la conception adoptée, la pédagogie différenciée bénéficie-t-elle d'un appui du côté de la recherche ? Cette question est au cœur de la présente recherche.

2.1. Problématique

Comme l'expliquent Tomlinson et Demirsky Allan (2000), étant donné que la pédagogie différenciée constitue un amalgame de croyances, de théories et de pratiques, les recherches qui appuient ce type de pédagogie proviennent de diverses sources. Souvent, elles portent sur une partie du modèle uniquement (sur les profils d'apprentissage par exemple). Néanmoins, ces auteurs soulignent qu'il est possible de trouver des rapports anecdotiques très prometteurs écrits par des enseignants et portant sur l'utilisation du modèle en entier. Par contre, comme elles le font remarquer elles-mêmes : « *These reports, while encouraging,*

are not the carefully designed studies that are necessary to understand both positive and negative features of applying the whole model of differentiated instruction. » (Tomlinson et Demirsky Allan, 2000, p.30). Il est important de vérifier si l'efficacité de la pédagogie différenciée a été démontrée car c'est la réussite scolaire des élèves qui est en jeu. Dans cette recherche, notre objectif est de vérifier si l'efficacité de ce type de pédagogie a été mesurée empiriquement. Plus précisément, nous cherchons à identifier les effets de cette pratique pédagogique sur la réussite des élèves.

2.2. Cadre d'analyse

Une grille d'analyse en deux volets a été utilisée pour analyser les documents. D'une part, le modèle des trois niveaux de recherche en éducation proposé par Ellis (2001) et, d'autre part, les critères d'analyse des recherches proposés par le U.S. Department of Education (2003). Le premier nous a permis de déterminer le seuil de validité offert par les différentes études recensées; le deuxième, qui comporte des critères d'évaluation encore plus spécifiques, nous a permis d'examiner leur efficacité démontrée. Ellis (2001, p.20) suggère que « *it is helpful to conceptualize educational research by thinking of a model of research with three levels, each of which has different, but related, implications for educational innovation* ». Les recherches de niveau 1, ou recherches de base, sont généralement de type descriptif. Il peut s'agir d'enquêtes, d'études de cas ou de recherches réalisées en laboratoire. Les chercheurs qui mènent des recherches de niveau 2 tentent de vérifier l'efficacité de théories données à petite échelle. La présence d'un groupe témoin et d'un ou plusieurs groupes expérimentaux est essentielle. Les recherches de niveau 3 sont conçues pour vérifier l'efficacité de théories données à grande échelle. L'échantillon est constitué de plusieurs écoles ou d'une commission scolaire en entier. Le niveau des recherches en éducation détermine leur seuil de validité. Ce sont les recherches de niveau 2 et 3 qui offrent le plus haut seuil de validité parce qu'elles se déroulent de manière plus systématique.

La procédure du U.S. Department of Education (2003) pour évaluer la rigueur de la démonstration d'efficacité d'une pratique pédagogique se déroule en trois temps. Premièrement, il s'agit de vérifier si la pratique pédagogique est appuyée par une preuve d'efficacité forte; deuxièmement, si elle est appuyée par une preuve d'efficacité possible; et troisièmement, dans le cas où la réponse aux deux interrogations précédentes est négative, on conclut que la pratique pédagogique ne présente aucune preuve d'efficacité significative. 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 : (1) on a eu recours à l'assignation aléatoire; (2) elle a eu lieu dans au moins deux écoles ou deux classes; et (3) 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.

2.3. Recension des études

Nous avons d'abord procédé à une recherche générale de documents portant sur la pédagogie différenciée en utilisant les banques de données ERIC, PsycINFO et FRANCIS. Par la suite, nous avons sélectionné les documents portant spécifiquement sur les effets de ce type de pédagogie en lisant les résumés des documents trouvés. Les descripteurs ainsi que des croisements suivants ont été employés : "differentiation"; "differentiation" et "instruction"; "differentiation" et "instruction" et "achievement"; "differentiated instruction"; "differentiated teaching"; "differentiated teaching" et "achievement"; "differentiating instruction"; et enfin, "differentiating teaching". Une quantité totale de quatre cent dix-huit documents (n = 418) ont été trouvés. Parmi ceux-ci, comme l'indique le tableau 1, cent quatre-vingt-neuf documents (n = 189) ont été sélectionnés.

2.4. Seuil de validité des études

Les cent quatre-vingt-neuf documents (n = 189) sélectionnés ont été répartis de la manière suivante : cent soixante et onze essais (réflexions, modèles théoriques, etc.); cinq documents inaccessibles; huit recherches de niveau 1; une recherche de niveau 2; et quatre

recherches de niveau 3. Nous avons donc trouvé treize recherches (n = 13) de niveau 1, 2 et 3. Une description de ces dernières figure dans le tableau 2.

	Banque de données ERIC	Banque de données PsycINFO	Banque de données FRANCIS	Autres	Q
Articles de périodique	77	16	6	57	156
Dissertations	2	2	-	10	14
Rapports de recherche et analyses	10	-	-	9	19
Documents sélectionnés	89	18	6	76	189

Tableau 1 : Quantité totale (Q) de documents sélectionnés

Auteur, année et niveau de la recherche	Échantillon	Groupe de comparaison	Résultats
1. Baumgartner et collab. (2003) Recherche de niveau 1	Sujets : classe hétérogène Matière : lecture Niveaux scolaires : 2 ^e , 3 ^e et 7 ^e primaire Nb. élèves : 77 Nb. classes : 3 Nb. écoles : 3	Gr. de comparaison : non Assignation aléatoire : non applicable (n/a) Soigneusement pairé : n/a	À la suite de l'implantation d'un programme contenant diverses stratégies pour différencier la pédagogie, une amélioration des performances des élèves ainsi que de leurs attitudes <u>envers la lecture</u> a été constatée.
2. Castle et collab. (2005) Recherche de niveau 1	Sujets : élèves en difficulté Matières : lecture et écriture Niveaux scolaires : 2 ^e à 6 ^e primaire Nb. élèves : 400 Nb. classes : non mentionné Nb. écoles : 1	Gr. de comparaison : non Assignation aléatoire : n/a Soigneusement pairé : n/a	Le recours au "flexible grouping" pour différencier la pédagogie en lecture et en écriture a entraîné <u>une amélioration des résultats des élèves en difficulté</u> .
3. Davalos et Griffin (1999) Recherche de niveau 1	Sujets : élèves doués Matières : diverses Niveau scolaire : 5 ^e primaire Nb. élèves : 6 Nb. classes : 6 Nb. écoles : 6	Gr. de comparaison : non Assignation aléatoire : n/a Soigneusement pairé : n/a	Lorsque leur enseignant avait recours à des stratégies d'enseignement individualisé pour différencier la pédagogie, <u>les élèves doués ont exprimé de la satisfaction quant à leur croissance personnelle</u> .

4. Hertzog (1997) Recherche de niveau 1	Sujets : élèves doués Matières : diverses Niveaux scolaires : 3 ^e et 4 ^e primaire Nb. élèves : 11 Nb. classes : 2 Nb. écoles : non mentionné	Gr. de comparaison : non Assignation aléatoire : n/a Soigneusement pairé : n/a	L'utilisation des "open-ended activities" comme stratégie pour différencier la pédagogie a amené les élèves doués à se placer dans une situation de confort plutôt qu'une situation de défi. <u>Ce type d'activité ne les a pas motivés à travailler à leur plein potentiel.</u>
5. Hughes (1999) Recherche de niveau 1	Sujets : élèves doués Matières : diverses Niveau scolaire : 4 ^e primaire Nb. élèves : non mentionné Nb. classes : 1 Nb. écoles : 1	Gr. de comparaison : non Assignation aléatoire : n/a Soigneusement pairé : n/a	La pédagogie différenciée a <u>permis de mieux répondre aux besoins des élèves doués</u> . Ces derniers se sentaient en situation de défi et ils étaient engagés dans leur apprentissage. Ils manifestaient moins de signes d'ennui et de frustration.
6. Larrivée (1981) Recherche de niveau 1	Sujets : classe hétérogène Matière : lecture Niveau scolaire : début de scolarité * Il s'agit d'une revue des recherches empiriques (plus de 25 recherches ont été examinées).	Gr. de comparaison : non Assignation aléatoire : n/a Soigneusement pairé : n/a	Différencier la pédagogie selon les préférences des élèves en ce qui concerne le mode d'apprentissage utilisé (visuel, auditif ou kinesthésique par exemple) <u>ne semble pas faciliter la réussite</u> des élèves qui débudent en lecture.
7. Lemaire (2002) Recherche de niveau 1	Sujets : classe hétérogène Matière : technologie Niveaux scolaires : 4 ^e et 6 ^e au collège (France) Nb. élèves : non mentionné Nb. classes : 5 Nb. écoles : 1	Gr. de comparaison : non Assignation aléatoire : n/a Soigneusement pairé : n/a	Les grands mérites de la pratique de la pédagogie différenciée en technologie au collège <u>ont été de faire accéder plus d'élèves aux compétences de base et d'avoir été plus motivante.</u>
8. Olenchak (2001) Recherche de niveau 1	Sujets : élèves doués Matières : diverses Niveaux scolaires : 4 ^e , 5 ^e et 6 ^e primaire Nb. élèves : 4 Nb. classes : non mentionné Nb. écoles : non mentionné	Gr. de comparaison : non Assignation aléatoire : n/a Soigneusement pairé : n/a	La création d'un programme scolaire personnalisé a <u>permis de répondre aux besoins des élèves doués</u> . Les signes d'ennui et de frustration vis-à-vis l'école ont été remplacés par de l'intérêt de la motivation.

9. Hall (1997) Recherche de niveau 2	Sujets : classe hétérogène Matière : sciences Niveau scolaire : 3 ^e secondaire Nb. élèves : non mentionné Nb. classes : 2 Nb. écoles : 1	Gr. de comparaison : oui Assignation aléatoire : non Soigneusement pairé : oui	Les tâches différenciées en sciences n'ont mené à <u>aucune amélioration significative dans le travail des élèves faibles</u> et ont même eu un effet démotivant considérable sur eux. <u>Les élèves moyens et les élèves forts ont amélioré leurs performances.</u>
10. Appelhof (1984) Recherche de niveau 3	Sujets : classe hétérogène Matière : lecture Niveau scolaire : 1 ^{re} primaire Nb. élèves : non mentionné Nb. classes : 19 Nb. écoles : non mentionné	Gr. de comparaison : oui Assignation aléatoire : non Soigneusement pairé : oui	Après avoir encouragé les enseignants à pratiquer la pédagogie différenciée avec les lecteurs débutants, <u>aucune amélioration générale</u> n'a eu lieu en ce qui concerne la réussite des élèves.
11. Reis et collab. (1993) Recherche de niveau 3	Sujets : élèves doués Matières : diverses Niveau scolaire : 6 ^e primaire Nb. élèves : 783 Nb. classes : non mentionné Nb. écoles : non mentionné *L'expérimentation a eu lieu dans différentes écoles faisant partie de 27 "school districts".	Gr. de comparaison : oui Assignation aléatoire : oui Soigneusement pairé : n/a	Éliminer de 40 % à 50 % du contenu du programme scolaire <u>n'a pas eu d'effet négatif</u> sur la réussite des élèves doués. Leur niveau de performance a été aussi bon que sans "curriculum compacting" <u>même que, dans certaines matières, de minces gains ont été réalisés.</u>
12. Tieso (2001) Recherche de niveau 3	Sujets : classe hétérogène Matière : mathématiques Niveaux scolaires : 4 ^e et 5 ^e primaire Nb. élèves : 400 Nb. classes : 22 Nb. écoles : non mentionné	Gr. de comparaison : oui Assignation aléatoire : oui Soigneusement pairé : n/a	Le recours au "flexible grouping" combiné à une différenciation du curriculum <u>a eu des effets positifs</u> sur la réussite des élèves en mathématiques.
13. Ysseldyke et collab. (2004) Recherche de niveau 3	Sujets : élèves doués Matière : mathématiques Niveaux scolaires : 3 ^e à 6 ^e primaire Nb. élèves : 100 Nb. classes : non mentionné Nb. écoles : 10	Gr. de comparaison : oui Assignation aléatoire : non Soigneusement pairé : oui	Les élèves doués dont les enseignants avaient eu recours au programme Accelerated Math <u>ont obtenu des résultats supérieurs</u> à ceux auxquels on avait enseigné uniquement à partir du programme régulier de mathématiques.

Tableau 2 : Description des recherches de niveau 1, 2 et 3 trouvées (n = 13)

2.5. Efficacité démontrée par les recherches de niveau 1, 2 et 3

Nous avons approfondi l'étude des caractéristiques des treize recherches de niveau 1, 2 et 3 trouvées en examinant l'efficacité qu'elles démontrent selon les critères du U.S. Department of Education (2003). Huit d'entre elles ont été classées dans la catégorie "Recherche ne présentant aucune preuve d'efficacité significative"; quatre, dans la catégorie "Recherche présentant une preuve d'efficacité possible"; et une seule, dans la catégorie « Recherche présentant une preuve d'efficacité forte ». Nous avons deux commentaires à formuler en ce qui concerne cette classification.

Premièrement, parce qu'elles ne répondent pas aux critères du U.S. Department of Education (2003), nous ne pouvons pas nous appuyer sur les huit recherches faisant partie de la catégorie "Recherche ne présentant aucune preuve d'efficacité significative" pour démontrer les effets de la pédagogie différenciée. Comme nous avons analysé treize recherches, il reste cinq recherches qui peuvent nous servir d'assise. Il s'agit des quatre recherches présentant une preuve d'efficacité possible, soit les études de Hall (1997), d'Appelhof (1984), de Reis et collab. (1993) et d'Ysseldyke et collab. (2004), ainsi que de la seule recherche présentant une preuve d'efficacité forte, soit l'étude de Tieso (2001). Deuxièmement, faisons ressortir certaines caractéristiques importantes à propos de ces cinq recherches. Pour commencer, dans leur étude, Reis et collab. (1993) ainsi qu'Ysseldyke et collab. (2004) se sont intéressés à un type d'élève en particulier : les élèves doués. Ensuite, les études de Hall (1997), d'Appelhof (1984), d'Ysseldyke et collab. (2004) ainsi que de Tieso (2001) se sont déroulées dans des matières spécifiques. Respectivement, elles ont porté sur les sciences, la lecture, les mathématiques et les mathématiques. Aussi, certains chercheurs ont mis à l'épreuve un moyen en particulier pour différencier la pédagogie. Par exemple, Hall (1997) a expérimenté les tâches différenciées; Reis et collab. (1993), le "curriculum compacting"; Ysseldyke et collab. (2004), un programme nommé le Accelerated Math; et Tieso (2001), le "flexible grouping" combiné à une différenciation du curriculum. Enfin, dans ces différentes études, on s'est penché sur des niveaux scolaires spécifiques. La recherche de Hall (1997) s'est déroulée en troisième secondaire; celle d'Appelhof (1984), en première année au primaire; celle de Reis et collab. (1993), en sixième année au primaire; celle d'Ysseldyke et collab. (2004), en troisième, quatrième, cinquième et sixième année au primaire; et celle de Tieso (2001), en quatrième et cinquième année au primaire.

Ces caractéristiques énumérées doivent être prises en compte lorsqu'on vérifie si la recherche se déroule dans un milieu similaire aux écoles ou classes dans lesquelles on pense appliquer la pédagogie différenciée. Si la matière spécifique, le moyen en particulier mis en place pour différencier la pédagogie et les niveaux scolaires ne sont pas les mêmes dans les contextes d'expérimentation et d'application en classe, les preuves d'efficacité des recherches peuvent se trouver affaiblies. Selon le contexte d'application, même la recherche de Tieso (2001) qui présente une preuve d'efficacité forte d'après les critères du U.S. Department of Education (2003) pourrait donc glisser dans la catégorie "Recherche présentant une preuve d'efficacité possible".

Conclusion

Au terme de la présente étude, nous sommes en mesure de conclure, qu'étant donné la petite quantité de recherches de niveau 1, 2 et 3 trouvées ($n = 13$), force est de constater que peu de recherches empiriques ont été effectuées au sujet des effets de la pédagogie différenciée sur la réussite des élèves. De plus, vu la petite quantité de recherches de niveau 2 ($n = 1$) et 3 ($n = 4$) répertoriées, soit cinq recherches au total, force est aussi de constater que peu d'effets de la pédagogie différenciée sur la réussite des élèves ont été démontrés. Enfin, bien que cinq recherches présentant une preuve d'efficacité possible ou forte aient été identifiées, il faut savoir que, si on prend en compte certaines de leurs caractéristiques, comme le type d'élève auquel les chercheurs se sont intéressés, la matière, le niveau scolaire et, dans certains cas, le moyen en particulier mis en place pour différencier la pédagogie, les preuves d'efficacité présentées par ces dernières s'en trouvent affaiblies. Par conséquent, il nous est possible d'affirmer que, selon les résultats de notre étude, la pédagogie différenciée

bénéficie actuellement de peu ou pas d'appui du côté de la recherche et que prescrire cette modalité pédagogique à grande échelle comme c'est le cas en ce moment repose sur des preuves d'efficacité fort limitées.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Astolfi, J.-P.** (1998). La pédagogie différenciée ou, mieux : la différenciation de la différenciation! [En ligne]. <http://www.ac-creteil.fr/math/modulo/M9/pedaM9.html>
- Astolfi, J.-P.** (2004). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF.
- Brimjoin, K., Marquissee, E. et Tomlinson, C. A.** (2003). Using data to differentiate instruction. *Educational leadership*, 60(5), 70-73.
- Callahan, C. M.** (1999). Classrooms for learners, not winners and losers. *Focus on exceptional children*, 7(1), 22-26.
- Caron, J.** (2003). *Apprivoiser les différences : guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal : Éditions de la Chenelière.
- Convery, A. et Coyle, D.** (1993). *Differentiation – Taking the initiative. Pathfinder 18. A CLT series for language teachers*. London : Center for information on language teaching and research.
- Ellis, A. K.** (2001). *Research on educational innovation*. Larchmont : Eye on education.
- Forsten, C., Grant, J. et Hollas, B.** (2002). *Differentiated instruction : different strategies for different learners*. Peterborough : Crystal Spring Books.
- Fresne, R.** (1994). *Pédagogie différenciée : mode d'emploi*. Paris : Nathan.
- Gregory, G. H. et Chapman, C.** (2002). *Differentiated instructional strategies : one size doesn't fit all*. Thousand Oaks : Corwin Press.
- Heacox, D.** (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom*. Minneapolis : Free Spirit Publishing.
- Auteur.** (2007). *Pédagogie différenciée : nature, évolution et analyse des études ayant pour objet les effets de cette pratique pédagogique sur la réussite des élèves*. Mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec.
- Kershner, R. et Miles, S.** (1996). Thinking and talking about differentiation. Dans E. Bearne : *Differentiation and diversity in the primary school*. London : Routledge.
- Marsolais, A. et Brossard, L.** (1995). Travailler non seulement les notions clés, mais aussi les noeuds de difficulté d'une discipline : entrevue avec Jean-Pierre Astolfi. *Vie pédagogique*, no. 93, 7-9.
- Meirieu, P.** (2002). *Apprendre... oui, mais comment*. Paris : ESF.
- Perraudeau, M.** (1997). *Les cycles de la différenciation pédagogique*. Paris : Armand Colin.
- Perrenoud, P.** (1992). Différenciation de l'enseignement : résistances, deuils, et paradoxes. *Cahiers pédagogiques*, no. 306, 49-55.
- Perrenoud, P.** (1995). *La pédagogie à l'école des différences*. Paris : ESF.
- Przesmycki, H.** (2004). *La pédagogie différenciée*. Paris : Hachette.
- Prud'homme, L.** (2004). La différenciation pédagogique dans le modèle de l'enseignement stratégique. Dans A. Presseau : *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe*. Montréal : Chenelière McGraw-Hill.
- 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 studies*, 3(1), 1-30.
- Tardif, N.** (2005). La pédagogie différenciée au service de l'apprentissage. *Vie pédagogique*, no. 134, 21-24.
- Tomlinson, C. A.** (1995). Deciding to differentiate instruction in middle school : one school's journey. *Gifted child quarterly*, 39(2), 77-87.
- Tomlinson, C. A.** (2000). Reconcilable differences? Standards-based teaching and differentiation. *Educational leadership*, 58(1), 6-11.
- Tomlinson, C. A.** (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria : Association for supervision and curriculum development.
- Tomlinson, C. A. et Demirsky Allan, S.** (2000). *Leadership for differentiating schools and classrooms*. Alexandria : Association for supervision and curriculum development.
- Tomlinson, C. A.** (2004). *La classe différenciée*. Montréal : Chenelière McGraw-Hill.
- U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences et National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.** (2003). *Identifying and implementing educational practices supported by rigorous evidence : a user friendly guide*. Washington : Institute of Education Sciences
- Vecchi, G. de.** (2000). *Aider les élèves à apprendre*. Paris : Hachette.

* Note : Pour plus de détails à propos des références relatives aux études présentées dans cet article, veuillez consulter le mémoire de l'auteur (2007).