

VÉRONIQUE JOBIN

**PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE : NATURE, ÉVOLUTION
ET ANALYSE DES ÉTUDES AYANT POUR OBJET LES EFFETS DE CETTE
PRATIQUE PÉDAGOGIQUE SUR LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES**

Mémoire présenté
à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval
dans le cadre du programme de maîtrise en psychopédagogie
pour l'obtention du grade de maître ès arts (M.A.)

DÉPARTEMENT D'ÉTUDES SUR L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
UNIVERSITÉ LAVAL
QUÉBEC

FÉVRIER 2007

RÉSUMÉ

Ce mémoire a été rédigé dans le but de comprendre en quoi consiste la pédagogie différenciée, de cerner les raisons qui font en sorte que cette pratique pédagogique suscite l'intérêt actuellement dans le monde de l'éducation et de vérifier si ce type de pédagogie bénéficie d'un appui du côté de la recherche. Le premier chapitre décrit la nature et l'évolution de la pédagogie différenciée. Le deuxième présente une étude qui vise à vérifier si l'efficacité de cette pratique pédagogique a été mesurée. Dans le cadre de cette étude, nous avons procédé à une analyse de documents portant sur les effets de la pédagogie différenciée sur la réussite des élèves. À la suite de cette analyse, il nous a été possible d'affirmer que, selon les résultats de notre étude, la pédagogie différenciée bénéficie de peu ou pas d'appui du côté de la recherche.

AVANT-PROPOS

L'histoire des universitaires
En autobus matin et soir
Qui en finissant leurs devoirs
Se rendent compte qu'il fait bien noir

- Vincent Vallières, *Trente Arpents*

Cet ouvrage fut entamé en septembre 2005 et complété en décembre 2006. Comme les journées semblèrent courtes pendant cette année passée ! Trop occupée à penser, je ne me rendais même plus compte qu'il faisait noir. Ce fut un projet passionnant.

Je ne pourrais laisser sous silence la qualité de l'encadrement que je reçus ainsi que les conseils judicieux qui me furent prodigués par mon directeur de recherche, monsieur Clermont Gauthier. Monsieur Gauthier, je vous adresse de sincères remerciements et sachez que j'apprécie la chance que j'eus de travailler à vos côtés.

De plus, je ne saurais omettre de remercier profondément Gynette, Richard, Albertine, René, Guillaume et tous ceux et celles qui me donnèrent l'élan pour réaliser ce mémoire.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 : NATURE ET ÉVOLUTION DE LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE.....	4
1.1 NATURE DE LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE	5
1.1.1 DÉFINITIONS.....	5
1.1.2 CONTEXTE DE PRATIQUE	9
1.1.3 CONCEPTIONS DE LA PRATIQUE.....	14
1.1.4 IDÉES-CLÉS FIGURANT DANS LES ÉCRITS.....	24
1.2 ÉVOLUTION DE LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE	29
1.2.1 ÉMERGENCE	30
1.2.2 PRÉCURSEURS	34
1.2.3 CONTEXTE ACTUEL GÉNÉRAL.....	38
1.2.4 CONTEXTE QUÉBÉCOIS.....	42
1.3 DISCUSSION, PROBLÈME ET OBJECTIF DE RECHERCHE.....	45
CHAPITRE 2 : ANALYSE DES ÉTUDES AYANT POUR OBJET LES EFFETS DE LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE SUR LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES	48
2.1 PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE.....	49
2.2 PRÉSENTATION DES INSTRUMENTS D'ANALYSE	50
2.2.1 MODÈLE DES TROIS NIVEAUX DE RECHERCHE EN ÉDUCATION PROPOSÉ PAR ELLIS (2001).....	51
2.2.2 PROCÉDURE POUR ÉVALUER SI UNE PRATIQUE PÉDAGOGIQUE EST FONDÉE SUR UNE RECHERCHE SCIENTIFIQUE RIGOUREUSE OU NON DU U.S. DEPARTMENT OF ÉDUCATION (2003)	53
2.3 PREMIÈRE ÉTAPE DE L'ANALYSE : LA RECENSION DES ÉTUDES.....	55
2.3.1 DÉROULEMENT	55
2.3.2 RÉSULTATS	56
2.4 DEUXIÈME ÉTAPE DE L'ANALYSE : L'EXAMEN DU SEUIL DE VALIDITÉ SCIENTIFIQUE DES ÉTUDES	60
2.4.1 DÉROULEMENT	60
2.4.2 RÉSULTATS	61
2.4.3 LE CAS DES DOCUMENTS NON ANALYSÉS.....	62
2.4.4 DESCRIPTION DES RECHERCHES DE NIVEAU 1, 2 ET 3.....	64
2.4.5 JUSTIFICATION THÉORIQUE DE LA CLASSIFICATION	77
2.5 TROISIÈME ÉTAPE DE L'ANALYSE : L'EXAMEN DE L'EFFICACITÉ DÉMONTRÉE PAR LES RECHERCHES DE NIVEAU 1, 2 ET 3.....	79
2.5.1 DÉROULEMENT	79
2.5.2 RÉSULTATS	80
2.6 DISCUSSION ET CONCLUSION DE LA RECHERCHE	84
CONCLUSION	91
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	94
ANNEXES	100

LISTE DES ANNEXES

ANNEXE A : LA NOTION DE PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE DANS LES TEXTES DE RÉFÉRENCE QUI ENCADRENT L'ORGANISATION DES SERVICES AUX ÉLÈVES – EXEMPLES TIRÉS DE LA LOI SUR L'INSTRUCTION PUBLIQUE, DU RÉGIME PÉDAGOGIQUE, DE QUELQUES POLITIQUES ET CADRES DE RÉFÉRENCE DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION AINSI QUE DE LA CONVENTION COLLECTIVE DES ENSEIGNANTS	101
ANNEXE B : LISTE DES DOCUMENTS SÉLECTIONNÉS SELON LES RECHERCHES SUR LES BANQUES DE DONNÉES ERIC, PSYCINFO ET FRANCIS AINSI QUE SELON LES CATÉGORIES « DOCUMENTS EN ANGLAIS TIRÉS DE DIVERSES SOURCES » ET « DOCUMENTS EN FRANÇAIS TIRÉS DE DIVERSES SOURCES » (N = 189).....	104

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 : RÉSULTATS OBTENUS SELON LES DESCRIPTEURS UTILISÉS DANS LES RECHERCHES SUR LA BANQUE DE DONNÉES ERIC	57
TABLEAU 2 : RÉSULTATS OBTENUS SELON LES DESCRIPTEURS UTILISÉS DANS LES RECHERCHES SUR LA BANQUE DE DONNÉES PSYCINFO	58
TABLEAU 3 : RÉSULTATS OBTENUS SELON LES DESCRIPTEURS UTILISÉS DANS LES RECHERCHES SUR LA BANQUE DE DONNÉES FRANCIS	58
TABLEAU 4 : QUANTITÉ TOTALE (Q) DE RÉSULTATS OBTENUS (R) SELON LES DESCRIPTEURS UTILISÉS DANS LES RECHERCHES SUR LES BANQUES DE DONNÉES ERIC, PSYCINFO ET FRANCIS	59
TABLEAU 5 : QUANTITÉ TOTALE (Q) D'ARTICLES DE PÉRIODIQUE, DISSERTATIONS, RAPPORTS DE RECHERCHE ET ANALYSES SÉLECTIONNÉS SELON LES RECHERCHES SUR LES BANQUES DE DONNÉES ERIC, PSYCINFO ET FRANCIS AINSI QUE SELON LES CATÉGORIES « DOCUMENTS EN ANGLAIS TIRÉS DE DIVERSES SOURCES » ET « DOCUMENTS EN FRANÇAIS TIRÉS DE DIVERSES SOURCES »	60
TABLEAU 6 : CLASSIFICATION DES DOCUMENTS SÉLECTIONNÉS (N = 189) SELON LES RECHERCHES SUR LES BANQUES DE DONNÉES ERIC, PSYCINFO ET FRANCIS AINSI QUE SELON LES CATÉGORIES « DOCUMENTS EN ANGLAIS TIRÉS DE DIVERSES SOURCES » ET « DOCUMENTS EN FRANÇAIS TIRÉS DE DIVERSES SOURCES »	62
TABLEAU 7 : CLASSIFICATION DES DOCUMENTS NON ANALYSÉS (N = 49) À PARTIR DE LA LECTURE DE LEUR RÉSUMÉ.....	63
TABLEAU 8 : CLASSIFICATION DES DOCUMENTS COMMANDÉS PAR LE BIAIS DU PEB (N = 13)	63
TABLEAU 9 : GRILLE SYNTHÈSE DES RECHERCHES DE NIVEAU 1, 2 ET 3 TROUVÉES (N = 13)	72
TABLEAU 10 : CLASSIFICATION DES RECHERCHES DE NIVEAU 1, 2 ET 3 (N = 13) SELON LA PROCÉDURE POUR ÉVALUER SI UNE PRATIQUE PÉDAGOGIQUE EST FONDÉE SUR UNE RECHERCHE SCIENTIFIQUE RIGOREUSE OU NON DU U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION (2003).....	83

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. Dans ce contexte, les responsables des systèmes d'éducation se demandent quelles pratiques pédagogiques mettre en place pour favoriser la réussite scolaire de tous. Dans plusieurs régions du monde, la pédagogie différenciée apparaît comme une solution voire une nécessité pour faire face à la diversité dans les écoles. Au Québec, dans différents textes officiels, les autorités préconisent la pratique de ce type de pédagogie. À titre d'exemple, dans la politique d'évaluation des apprentissages, le ministère de l'Éducation (2003a) encourage le recours à la pédagogie différenciée pour favoriser la réussite scolaire de tous les élèves. Aussi, dans le programme de formation de l'école québécoise au premier cycle du secondaire, le ministère de l'Éducation (2003b) met l'accent sur la pertinence de cette pratique pédagogique en regard des orientations du programme. Enfin, dans un avis au ministre, le Conseil supérieur de l'éducation (2002) soutient que la pratique de ce type de pédagogie s'impose pour tenir le pari de la réussite dans une organisation en cycles d'apprentissage.

Étant donné que la pédagogie différenciée constitue un thème populaire dans les discours pédagogiques, il est pertinent de s'y intéresser. Dans le cadre de ce mémoire, nous souhaitons, d'une part, comprendre en quoi celle-ci consiste et, d'autre part, cerner plus précisément les raisons qui font en sorte que cette pratique pédagogique suscite l'intérêt actuellement dans le monde de l'éducation. Aussi, nous désirons vérifier si ce type de pédagogie bénéficie d'un appui du côté de la recherche. Adoptant la perspective d'Ellis (2001), nous avons de la difficulté à concevoir que, dans le domaine de l'éducation, des programmes et des pratiques pédagogiques puissent parfois être implantés dans les écoles et les systèmes scolaires sans fondement ou avec peu de fondements du côté de la recherche. Nous défendons l'idée, qu'avant d'adhérer à une pratique pédagogique, il faut s'assurer que l'efficacité de cette dernière a été démontrée. Nous nous demandons donc ce qui en est de la pédagogie différenciée.

Le premier chapitre de ce mémoire porte sur la nature et l'évolution de la pédagogie différenciée. Dans un premier temps, quatre aspects liés à la nature de la pédagogie différenciée sont étudiés, soit les définitions de cette dernière, son contexte de pratique, les conceptions de sa pratique et les idées-clés figurant dans les écrits à son sujet. Dans un deuxième temps, les grandes lignes de l'évolution de la pédagogie différenciée sur le plan de son émergence et de ses précurseurs sont décrites et le point est fait sur son contexte actuel général ainsi que sur son contexte québécois. Ce chapitre se termine par une discussion qui débouche sur notre problème et notre objectif de recherche.

Le deuxième chapitre présente une analyse des études ayant pour objet les effets de la pédagogie différenciée sur la réussite des élèves. Cette recherche a pour objectif de vérifier si l'efficacité de cette pratique pédagogique a été mesurée. Plus précisément, elle vise à identifier les effets de ce type de pédagogie sur la réussite des élèves. En résumé, dans cette recherche, des études portant sur les effets de la pédagogie différenciée sur la réussite des élèves sont analysées afin de déterminer leur seuil de validité scientifique ainsi que l'efficacité qu'elles démontrent. Pour réaliser cette analyse, nous avons recours au modèle des trois niveaux de recherche en éducation proposé par Ellis (2001) et à la procédure pour évaluer si une pratique pédagogique est fondée sur une recherche scientifique rigoureuse ou non du U.S. Department of Education (2003).

CHAPITRE 1 : NATURE ET ÉVOLUTION DE LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE

1.1 Nature de la pédagogie différenciée

Qu'il s'agisse d'ouvrages ou d'articles de périodiques, d'innombrables écrits sont consacrés à la pédagogie différenciée (Gillig, 2003). Il faut admettre que certains d'entre eux paraissent remarquables sur le plan théorique alors que d'autres présentent moins de consistance. Néanmoins, un fait demeure : les écrits portant sur ce thème sont abondants et les perspectives des auteurs sont nombreuses. Il peut donc être difficile de s'y retrouver. Cette section est rédigée afin de comprendre ce qu'est la pédagogie différenciée. Pour atteindre ce but, la stratégie utilisée consiste à étudier quatre aspects de cette dernière, soit ses définitions, son contexte de pratique, les conceptions de sa pratique et les idées-clés figurant dans les écrits à son sujet.

1.1.1 Définitions

Prud'homme et *al.* (2005) ont constaté que les théoriciens du champ ne font pas consensus sur la nature de la pédagogie différenciée. Ces auteurs ont relevé que cette dernière est parfois un outil, une attitude, une approche, une philosophie, une stratégie d'adaptation du curriculum, une stratégie organisationnelle ou un modèle de gestion de classe. Il est donc facile de deviner que non seulement plusieurs définitions de la pédagogie différenciée peuvent être trouvées dans les écrits mais, qu'en plus, ces définitions vont dans différentes directions. Quelques-unes d'entre elles sont abordées dans le texte qui suit. Notons que nous ne tentons pas de construire une définition unique et universelle de la pédagogie différenciée mais plutôt de regrouper les idées communes à certains auteurs pour en arriver à une compréhension générale de sa nature.

Selon Forsten et *al.* (2002), différencier la pédagogie, c'est connaître une variété de stratégies d'enseignement et savoir quand et avec qui les utiliser. Tous les élèves sont différents et l'enseignant qui pratique la pédagogie différenciée a

recours à des stratégies différentes pour des apprenants différents. Autrement dit, différencier la pédagogie, c'est répondre à la diversité des apprenants par la diversité des stratégies d'enseignement. Partageant l'avis de Forsten et *al.* (2002), 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 ». En fait, elle explique que ce type de pédagogie suggère une façon de penser selon laquelle les élèves sont placés au centre de l'enseignement et de l'apprentissage. Ce sont donc les besoins et les caractéristiques individuelles des élèves qui guident le choix des différentes stratégies d'enseignement. Cette dernière idée nous conduit à la définition de Fresne (1994, p.4) pour qui la pédagogie différenciée est « une pratique d'enseignement qui consent aux différences inter-individus et qui tente d'organiser les apprentissages en tenant compte de chacun ».

Approfondissant la réflexion de Fresne (1994), Przesmycki (2004) fait ressortir deux aspects de la pédagogie différenciée. Premièrement, il s'agit d'une pédagogie individualisée qui reconnaît les caractéristiques individuelles de l'élève. Deuxièmement, il s'agit d'une pédagogie variée qui propose un éventail de démarches. Ainsi, Przesmycki (2004, p.10) définit la pédagogie différenciée comme une pédagogie des processus qui « met en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves puissent travailler selon leurs propres itinéraires d'appropriation ». De plus, cette auteure précise que, malgré le fait qu'elle soit une pédagogie individualisée, la pédagogie différenciée s'inscrit « dans une démarche collective d'enseignement des savoirs et savoir-faire communs exigés » (Przesmycki, 2004, p.10). En d'autres mots, Vecchi (2000, p.178) écrit que cette « pédagogie s'adresse à des personnes réunies dans une même structure (classe, groupe...), mais pouvant être différentes de par leur âge, leurs conceptions, leur profil pédagogique, les stratégies qu'elles sont capables de mettre en œuvre... [qu'elle] propose une diversité de situations, de techniques, d'outils... [et qu'elle] permet à chacun d'atteindre les mêmes objectifs (ou un certain nombre d'objectifs communs) ».

Enfin, Perraudeau (1997, p.112-113) synthétise bien l'ensemble des propos de Przesmycki (2004) et de Vecchi (2000) en définissant la pédagogie différenciée comme une « diversification des supports et des modes d'apprentissage pour un groupe d'apprenants aux besoins hétérogènes mais aux objectifs communs ».

Cette diversification des supports et des modes d'apprentissage apparaît essentielle car, comme l'exprime Perrenoud (1995, p.28), toute « situation didactique proposée ou imposée uniformément à un groupe d'élèves est inévitablement inadéquate pour une partie d'entre eux ». Par exemple, une situation didactique peut être inadéquate pour un élève, ou lui être inadaptée, parce qu'elle n'est pas en harmonie avec son niveau de développement et ses capacités cognitives ou encore parce qu'elle lui semble dénudée de sens. L'enjeu de proposer des situations didactiques adaptées aux élèves est majeur : c'est ce qui fait en sorte qu'ils comprennent la tâche, s'y impliquent, et finalement, qu'un apprentissage est engendré et que leur potentiel est réalisé. Ce point de vue amène Perrenoud (1995, p.29) à considérer la pédagogie différenciée 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 ». Autrement dit, l'enseignant qui pratique ce type de pédagogie fait « le maximum pour que les apprenants progressent le plus possible chaque jour, chaque semaine, et pendant toute l'année, peu importe qu'ils soient en difficulté ou plus avancés, ou que leur culture et leurs expériences soient différentes » (Tomlinson, 2004, p.3). En réalité, selon Perrenoud (1995) et Tomlinson (2004), l'enseignant qui pratique ce type de pédagogie cherche à maximiser le talent de chaque élève. D'ailleurs, 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) défend l'idée que la pédagogie différenciée n'est ni une stratégie, ni un modèle d'enseignement. Elle « est une façon de considérer l'enseignement et l'apprentissage qui préconise de commencer à enseigner au niveau où les élèves se trouvent » (Tomlinson, 2004, p.154). Plus précisément, au lieu d'imposer des plans d'enseignement et d'apprentissage préconçus, elle amène à prendre en compte le niveau de rendement des élèves, leurs intérêts et leurs profils d'apprentissage. À vrai dire, Tomlinson (2004) perçoit la pédagogie différenciée comme une façon de penser, une philosophie, qui sous-entend l'adoption de certaines valeurs et attitudes. Cette manière particulière de percevoir la pédagogie différenciée est aussi présente chez Caron (2003) et Prud'homme (2004). De fait, Caron (2003, p.80) définit cette pratique pédagogique 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 ». Plus encore, Prud'homme (2004, p.208) soutient que, beaucoup plus qu'une simple approche, « la différenciation pédagogique se manifeste par un très grand degré d'ouverture à l'égard de toute stratégie d'enseignement ou d'apprentissage qui peut soutenir l'engagement, la participation et la persévérance des élèves ».

À la lumière des définitions présentées, nous pouvons dire que, de manière générale, il est possible de reconnaître la pédagogie différenciée par la présence de trois caractéristiques fondamentales, à savoir l'enseignant a recours à une variété de stratégies d'enseignement, il reconnaît les caractéristiques individuelles des élèves et il fait face à un groupe d'élèves aux besoins hétérogènes mais aux objectifs communs. De plus, nous pouvons affirmer que cette pratique pédagogique est caractérisée par une façon de penser qui lui est propre et qui sous-entend l'adoption de certaines valeurs et attitudes. Toutefois, il nous est encore difficile de saisir en quoi consiste la pédagogie différenciée. Pour l'instant,

elle nous paraît un idéal auquel l'enseignant aspire. Les expressions soulignées dans les définitions suivantes illustrent bien notre pensée : l'enseignant « tente d'organiser les apprentissages en tenant compte de chacun » (Fresne, 1994, p.4), il organise « 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 » (Perrenoud, 1995, p.29) et il fait « le maximum pour que les apprenants progressent le plus possible chaque jour, chaque semaine, et pendant toute l'année » (Tomlinson, 2004, p.3).

1.1.2 Contexte de pratique

Les définitions abordées nous ont permis de nous faire une idée de ce qu'est la pédagogie différenciée. Cependant, il convient d'aller plus loin dans notre étude de cette dernière en portant attention à certains aspects de son contexte de pratique. Le premier aspect que nous désirons étudier plus en profondeur concerne la présence d'un groupe hétérogène. Cet aspect nous apparaît important car nous l'avons identifié comme étant une caractéristique fondamentale de ce type de pédagogie mais, en plus, nous croyons qu'il s'agit de la condition première de sa pratique. Aussi, nous désirons prêter davantage attention à d'autres aspects de la pédagogie différenciée qui sont liés à la façon de penser qui la caractérise tels que les attitudes et les valeurs qui sont nécessaires à sa pratique, ses fondements ainsi que ses finalités.

La pédagogie différenciée renvoie au terme d'hétérogénéité car, dans une classe homogène, il n'y a aucune nécessité de différencier l'enseignement (Perraudeau, 1997). En fait, Perraudeau (1997, p.113-114) écrit que cette pratique pédagogique est à la fois « une réponse à la complexité du système engendrée par l'hétérogénéité culturelle » et « une réponse au fonctionnement d'un système d'éducation qui fait le constat de l'hétérogénéité cognitive des élèves ». Elle s'inscrit donc dans un contexte précis, celui de l'hétérogénéité culturelle et

cognitive des élèves. Przesmycki (2004, p.10) dirait qu'elle « s'organise à partir d'un ou plusieurs éléments caractéristiques de l'hétérogénéité des élèves ». Il peut s'agir de leurs différences cognitives (sur le plan du degré d'acquisition des connaissances, des représentations, des stades de développement opératoire, des modes de pensée, des stratégies d'apprentissage, etc.), socioculturelles (sur le plan des valeurs, des croyances, des histoires familiales, des codes de langage, etc.) ou psychologiques (sur le plan du vécu et de la personnalité et révélant leur motivation, leur volonté, leur attention, leur créativité, leur curiosité, leur énergie, leur plaisir, leur équilibre, leur rythme, leur image de soi, etc.).

Pour arriver à prendre en compte l'hétérogénéité des élèves, une attitude est nécessaire : l'ouverture à la diversité. Selon Prud'homme (2004), cette dernière se traduit par une gestion démocratique des apprentissages qui « n'implique pas seulement de permettre à chaque élève ou groupe d'élèves de déterminer librement ses modalités d'appropriation des savoirs; [mais qui] suppose aussi et surtout qu'il s'inquiète et s'intéresse à la réussite ou aux difficultés de ses camarades » (François Galichet cité par Prud'homme, 2004, p.205). L'ouverture à la diversité se manifeste donc de deux manières. Premièrement, elle se manifeste par une valorisation de la diversité des démarches possibles pour saisir un concept, ou encore par une valorisation des différentes façons d'aborder un apprentissage. Deuxièmement, elle se manifeste par la construction d'une communauté d'apprentissage dans laquelle la diversité est un atout et dans laquelle les élèves sont en relation d'interdépendance. Cette deuxième idée est aussi trouvée dans le discours de Meirieu (1995) qui soutient que l'enjeu fondamental de la pédagogie différenciée consiste à s'inscrire dans une communauté, dans une collectivité. Cet auteur prétend que c'est un enjeu essentiel parce qu'il tisse ensemble deux droits fondamentaux, soit le droit à la ressemblance et le droit à la différence. Malgré leurs différences, d'une part, les élèves ont le droit de se reconnaître semblables en tant qu'êtres humains et, d'autre part, ils ont le droit d'avoir accès à un savoir qui leur permet de se comprendre et de comprendre le monde. Par ailleurs, les élèves ont aussi le droit à

la différence, c'est-à-dire le droit de vivre les différences comme une richesse. Les enseignants qui pratiquent la pédagogie différenciée adhèrent donc à un « projet d'homme », « un projet qui vise à faire de nos élèves des gens assez proches les uns des autres, maîtrisant ensemble assez de savoirs en commun pour constituer une société solidaire, mais suffisamment respectueux aussi de leurs différences pour constituer une société où ils peuvent s'enrichir réciproquement de ces différences » (Meirieu, 1995, p. 27). Lorimier (1987, p.44) ajouterait que la caractéristique principale de la pédagogie différenciée est l'intention qui l'anime car « il ne s'agit pas de varier pour varier ou de varier pour faire différent; il s'agit de varier pour assumer la diversité réelle des élèves et résoudre ou tenter de résoudre les problèmes qui s'y rattachent ».

D'autres valeurs, tant sur le plan didactique que philosophique, sont aussi nécessaires à la pratique de la pédagogie différenciée. Selon Przesmycki (2004), sur le plan didactique, il s'agit de l'importance du sens donné à l'apprentissage, de la possibilité offerte à l'élève d'être reconnu et d'être partie prenante de l'activité proposée ainsi que de la portée de l'interaction sociale et cognitive; sur le plan philosophique, de la confiance dans les potentialités de l'être humain et son éducatibilité, du respect de la personne, de la conviction que l'école est le lieu de l'éducation à la citoyenneté, de l'idéal d'égalité des chances pour tous et de la responsabilité des adultes vis-à-vis les générations futures. Les propos de Przesmycki (2004) s'apparentent à ceux de Tomlinson (2004) pour qui l'application de trois principes tirés de certaines recherches sur l'apprentissage – entre autres, celles de Howard Gardner (1991, 1993, 1997), Eric Jensen (1998) et Lev Semenovich Vygotsky (1978, 1986) – constitue un gage d'enseignement différencié efficace. Ce sont les principes suivants : « L'intelligence varie. », « Le cerveau a soif de signification. » et « On apprend mieux quand les défis sont réalistes. ». Ces principes suggèrent des actions précises aux enseignants telles qu'être sensibles aux divers types d'intelligences, offrir aux élèves de nombreuses occasions de créer des liens entre ce qui est nouveau et ce qui est connu ainsi qu'ajuster les tâches d'apprentissage au niveau d'apprentissage de chaque élève.

De plus, toujours selon Tomlinson (2004), la pratique de la pédagogie différenciée implique un déploiement de beaucoup d'efforts pour assurer l'équité et la réussite dans les écoles. En réalité, les enseignants qui pratiquent ce type de pédagogie devraient être déterminés à répondre spécifiquement et systématiquement aux besoins d'apprentissage de chacun. Ils devraient faire tout en leur pouvoir pour aider tant les élèves en difficulté que les élèves doués à réaliser leur plein potentiel.

Astolfi (2004) résume bien le contexte de pratique de la pédagogie différenciée en disant que cette dernière repose sur trois fondements. Le premier se rapporte à un enjeu de politique éducative, soit le souci de faire travailler ensemble des élèves faisant partie d'un groupe hétérogène. Le deuxième est lié à un enjeu didactique, il s'agit du fait que ce type de pédagogie prend appui sur la diversité des styles d'apprentissage et suppose une adaptation aux caractéristiques cognitives et culturelles des élèves mais aussi un enrichissement et un dépassement de ces dernières. Enfin, le troisième prend racine dans un enjeu éthique : le postulat d'éducabilité. Plusieurs auteurs considèrent que celui-ci est le fondement le plus décisif de la pédagogie différenciée. Il s'agit d'un postulat philosophique qui « considère que l'homme est inachevé, donc toujours perfectible » (Perraud, 1997, p.113). Il conduit donc, par une attitude systématique, « à rechercher inlassablement un chemin possible pour apprendre, là où jusqu'ici tout a échoué » (Astolfi, 2004, p.193).

Pour compléter le résumé d'Astolfi (2004), il nous reste à traiter des finalités de la pédagogie différenciée. Selon certains auteurs, cette dernière vise à permettre à chacun d'aller le plus loin possible dans l'acquisition de connaissances et dans le développement de compétences. Par exemple, à la question « Pourquoi différencier ? », Tomlinson (2004, p.72) répond que les enseignants « croient que de nombreuses raisons justifient la différenciation; trois d'entre elles sont primordiales : rendre l'apprentissage accessible à l'élève; motiver l'élève à apprendre; et rendre l'apprentissage efficace [c'est-à-dire faire en sorte que

chaque élève réalise son plein potentiel] ». Selon d'autres auteurs, comme Przesmycki (2004) et Perrenoud (2004), la finalité de la pédagogie différenciée est la lutte contre l'échec scolaire et les inégalités face à l'apprentissage. Ces auteurs soutiennent que cette pratique pédagogique a pour objectif d'éviter que l'école ne soit transformée en un système d'exclusions successives, et ce, en fonction des origines des élèves, autrement dit qu'elle a pour but de reverser la logique de la reproduction des inégalités sociales. Comme l'explique Perrenoud (2004, p.9), il suffit « d'ignorer les différences entre élèves pour que le même enseignement : engendre la réussite de ceux qui disposent du capital culturel et linguistique, des codes, du niveau de développement, des attitudes, des intérêts et des appuis qui permettent de tirer le meilleur parti des cours et de faire bonne figure à l'examen; provoque, en miroir, l'échec de ceux qui ne disposent pas de ces ressources et se persuadent qu'ils sont incapables d'apprendre, que leur échec est le signe de leur insuffisance personnelle plutôt que de l'inadéquation de l'école ». Malgré les divergences d'opinions, il est possible d'identifier un objectif global de la pédagogie différenciée, à savoir la réussite scolaire (Bénard et *al.*, 2005). De fait, avant tout, ce type de pédagogie vise à rendre l'apprentissage et la réussite accessibles à tous. Gillig (2003, p.6) ajouterait qu'une « bonne pédagogie différenciée se préoccupe à la fois de l'efficacité et de l'égalité, c'est-à-dire qu'elle doit permettre autant à celui qui bute devant l'obstacle de le surmonter qu'à celui qui est déjà sur la voie de la réussite d'aller encore plus loin, chacun devant pouvoir aller jusqu'au bout de ses possibilités ».

L'étude du contexte de pratique de la pédagogie différenciée nous permet de mieux comprendre la condition première de sa pratique, soit la présence d'un groupe hétérogène, et de la lier à l'attitude ou la valeur première de sa pratique, soit l'ouverture à la diversité. De plus, elle nous amène à faire trois constats. Premièrement, la pédagogie différenciée est associée non seulement à plusieurs valeurs et attitudes mais aussi à certains principes tirés de recherches sur l'apprentissage. Deuxièmement, elle repose sur des fondements qui touchent à trois sphères de l'éducation (politique, didactique et éthique). Troisièmement, bien

que les opinions divergent au sujet de ses finalités (l'équité, l'égalité et la réussite scolaire), ces dernières présentent toutes leurs lettres de noblesse. En outre, nous pourrions avancer qu'un objectif premier de la pédagogie différenciée se cache derrière les trois finalités abordées, à savoir réaliser des apprentissages.

1.1.3 Conceptions de la pratique

Maintenant que nous comprenons mieux la nature de la pédagogie différenciée, une question se pose : comment se pratique-t-elle ? De nombreuses conceptions de la pratique de ce type de pédagogie peuvent être trouvées dans les écrits. Il est important de nous intéresser à plusieurs d'entre elles afin de nous donner la vision la plus large possible de ce que signifie pratiquer la pédagogie différenciée. Dans le texte qui suit, les conceptions de divers auteurs sont présentées, soit celles d'Halina Przesmycki, de Carol A. Tomlinson, de Marcy Nordlund, de Diane Heacox, d'Anne Convery et de Do Coyle, de Diana Lawrence-Brown, de Jean-Pierre Astolfi, de Louis Legrand, de Philippe Meirieu et de Philippe Perrenoud.

Przesmycki (2004) prétend que le processus général de pédagogie différenciée qu'elle propose constitue une base à la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée « authentique », c'est-à-dire qui répond concrètement aux différences des élèves face à un travail, et « efficace », c'est-à-dire qui leur donne le maximum de chances de le réussir. Il se déroule en trois étapes. Pour commencer, l'enseignant part de l'élève (de ses pensées, de ses connaissances, de ses sentiments et de ses comportements). Ensuite, il établit l'interaction sociale et cognitive en groupes restreints. Puis, il réorganise en grands groupes les diverses réponses obtenues par rapport à l'objectif visé. Trois dispositifs de différenciation sont sans cesse articulés dans ce processus : une différenciation des structures (par la répartition variée des élèves et la durée variable de chaque étape), une différenciation des processus d'apprentissage (chacun s'exprime et

participe au travail commun à sa manière) et une différenciation des contenus (à la suite d'un diagnostic initial, les groupes restreints ont des contenus différents à étudier). En 1991, Przesmycki (p.17) écrivait qu'il « est souhaitable de combiner les trois dispositifs pour conduire les élèves au maximum de leurs capacités et les accompagner vers la réussite : les élèves, répartis dans des structures différentes, travaillent selon des processus et sur des contenus différenciés ». Le processus général de pédagogie différenciée proposé en 2004 permet d'en arriver à cet idéal.

Selon Tomlinson (2004), il n'y a pas de formule unique pour pratiquer la pédagogie différenciée : différencier, c'est simplement répondre aux besoins des apprenants. Toutefois, cette réponse est guidée par des principes généraux tels que des tâches respectant les capacités des élèves, des regroupements flexibles ainsi qu'une évaluation et des ajustements continus. Un des principes de base pour pratiquer ce type de pédagogie consiste à modifier un seul ou plusieurs des éléments du curriculum (à savoir les contenus, les processus ou les productions) en prenant appui sur une ou plusieurs caractéristiques des apprenants (à savoir la préparation, l'intérêt ou le profil d'apprentissage). En ce qui concerne les éléments du curriculum, les contenus représentent « ce que les élèves doivent apprendre et comprendre, ainsi que les éléments matériels et les mécanismes nécessaires pour obtenir ces résultats » (Tomlinson, 2004, p.16); les processus, « l'ensemble des activités conçues afin de s'assurer que les élèves mettent en pratique les habiletés clés pour découvrir des idées maîtresses et de l'information » (Tomlinson, 2004, p.16); et les productions, « les véhicules par lesquels les élèves peuvent démontrer et mettre en valeur leurs apprentissages » (Tomlinson, 2004, p.16). Au sujet des caractéristiques des apprenants, la préparation correspond au « point de départ de l'élève relativement à une habileté ou à la compréhension d'une idée donnée » (Tomlinson, 2004, p.16); l'intérêt, à « la curiosité ou à la passion des enfants pour un sujet ou une habileté, ou à leur affinité avec ce sujet » (Tomlinson, 2004, p.17); et le profil d'apprentissage, à « la manière d'apprendre [qui peut dépendre des types d'intelligence, du sexe de l'individu, de la culture ou du style d'apprentissage] » (Tomlinson, 2004, p.17).

Comme Tomlinson (2004), Nordlund (2003) prétend qu'il est possible de différencier l'enseignement en modifiant les contenus, les processus ou les productions. Plus précisément, selon cette auteure, pour modifier les contenus d'une situation d'apprentissage, l'enseignant identifie d'abord les éléments essentiels que l'ensemble des élèves doivent maîtriser. Par la suite, il ajuste le degré de complexité des concepts abordés selon les besoins particuliers de chaque élève. À propos de la modification des processus d'apprentissage, il s'agit pour l'enseignant d'avoir recours à des activités et des stratégies variées pour aborder chaque concept. Finalement, la modification des productions consiste à diversifier la forme des productions (examens, projets, travaux écrits ou présentations orales par exemple). En outre, Nordlund (2003) présente deux outils auxquels il est possible d'avoir recours pour pratiquer la pédagogie différenciée. Le premier, la taxonomie de Bloom, peut être utilisé par tout enseignant (débutant ou expert) alors que le second, le « curriculum-based instruction », est davantage recommandé pour les enseignants experts. Dans la taxonomie de Bloom, les capacités cognitives sont organisées de façon hiérarchique. Du plus simple au plus complexe, les niveaux de compréhension sont les suivants : le savoir, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation. Pour un enseignant débutant comme pour un enseignant expert, il n'est pas très compliqué d'avoir recours à la taxonomie de Bloom pour différencier l'enseignement. Il s'agit simplement de formuler des questions qui permettent d'identifier les capacités cognitives des élèves. En fait, des mots-clés sont associés aux différents niveaux de compréhension (par exemple, « définir » et « nommer » sont associés au savoir et « classier » et « expliquer », à la compréhension). Le recours au « curriculum-based instruction », en revanche, exige de la part de l'enseignant une très bonne compréhension du curriculum et des besoins éducatifs de tous les élèves (tant les forts que les faibles). C'est pourquoi il s'adresse davantage aux enseignants experts. Pour l'enseignant, dans un premier temps, il s'agit d'identifier les éléments du curriculum qui sont essentiels à maîtriser. Ensuite, à l'aide de l'équipe pédagogique (les éducateurs spécialisés, les spécialistes et la direction), il s'agit

de déterminer les attentes pour chacun des élèves en regard des contenus, des processus et des productions.

De son côté, Heacox (2002) associe deux mots à la pédagogie différenciée : « défi » et « variété ». Selon cette auteure, pour pratiquer ce type de pédagogie, il s'agit de suivre un processus qui se déroule en deux étapes. Premièrement, il faut déterminer si la pratique habituelle présente des niveaux de défi et de variété adéquats pour les élèves. Deuxièmement, il faut modifier ou créer de nouvelles approches pédagogiques qui répondent aux besoins, aux intérêts et aux préférences d'apprentissage des élèves. Cette façon de pratiquer la pédagogie différenciée, qui consiste à planifier du défi et de la variété pour les élèves, peut être favorisée par le recours à la taxonomie de Bloom et à la théorie des intelligences multiples de Gardner. À vrai dire, il s'agit de créer des matrices à partir de ces deux modèles théoriques. Ces matrices peuvent contenir uniquement les éléments de la taxonomie de Bloom, uniquement les éléments de la théorie des intelligences multiples de Gardner ou encore combiner les éléments de ces deux modèles théoriques. Elles sont des outils essentiels pour l'enseignant qui commence à pratiquer la pédagogie différenciée car elles offrent une vision d'ensemble de ce qu'il manque en ce qui concerne la planification du défi et de la variété. De fait, comme l'explique Heacox (2002, p.67), « matrix plans let you look systematically at your current instruction so you can more skilfully design differentiated learning activities that represent a spectrum of challenge and variety ». La taxonomie de Bloom permet particulièrement de planifier du défi; la théorie des intelligences multiples de Gardner, de la variété. En réalité, à partir des niveaux de compréhension présentés dans la taxonomie de Bloom, l'enseignant peut catégoriser les activités d'apprentissage selon leur niveau de complexité. Par la suite, il peut les modifier en vue d'offrir à chacun des élèves un niveau de défi approprié. Quant à la théorie des intelligences multiples de Gardner, elle amène l'enseignant à avoir recours à diverses stratégies d'enseignement et d'apprentissage qui correspondent aux forces des élèves (l'intelligence verbale et linguistique, logique et mathématique, spatiale et visuelle, corporelle et

kinesthésique, musicale et rythmique, interpersonnelle ou intrapersonnelle). Il est utile de souligner qu'il n'est pas nécessaire d'adapter toutes les activités d'apprentissage aux forces des élèves mais « the more variety you offer students in the ways you ask them to learn and show what they have learned, the greater the likelihood of reaching more students » (Heacox, 2002, p.70).

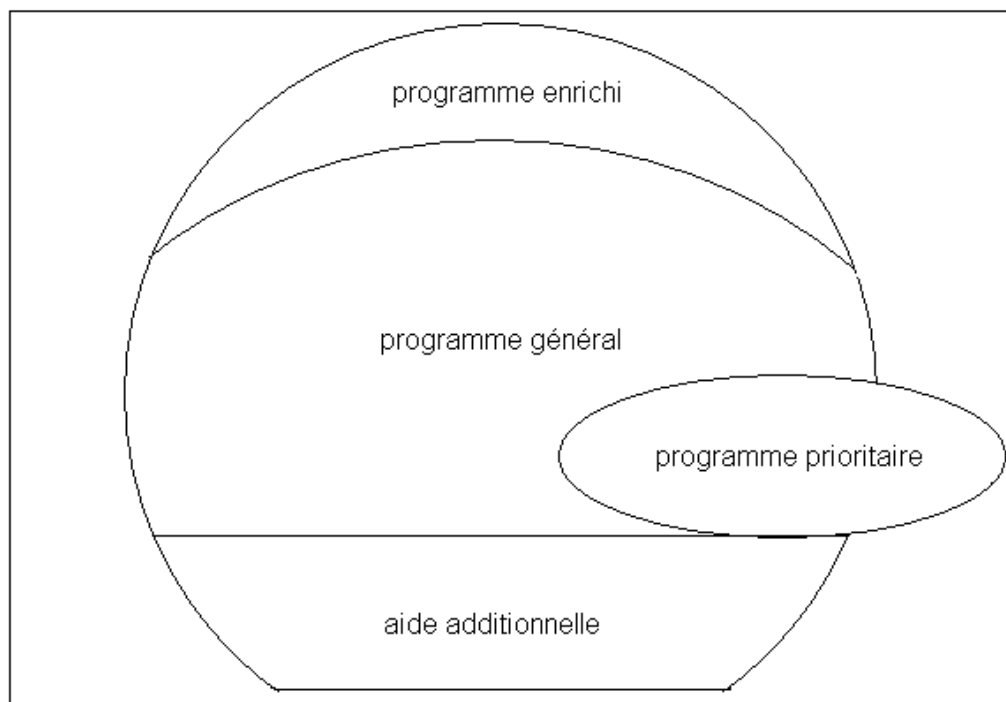
Selon Convery et Coyle (1993), pratiquer la pédagogie différenciée amène l'enseignant à prendre des décisions sur trois plans, à savoir les objectifs essentiels, les objectifs de renforcement et les objectifs d'enrichissement. Alors que les objectifs essentiels s'adressent à tous les élèves de la classe, les objectifs de renforcement et les objectifs d'enrichissement concernent uniquement une partie d'entre eux. Les objectifs de renforcement sont conçus pour les élèves qui ont besoin de davantage de pratique; les objectifs d'enrichissement, pour les élèves qui sont prêts à passer à un stade d'apprentissage ultérieur. En fait, en imaginant un arbre, il est possible de comparer les branches aux objectifs de renforcement et d'enrichissement dans lesquels sont pris en compte les buts, les intérêts et les habilités propres à chaque élève de la classe. En ce qui a trait aux objectifs essentiels, ils correspondent au tronc commun à partir duquel les objectifs de renforcement et d'enrichissement sont déterminés.

La figure 1 illustre le modèle de pédagogie différenciée proposé par Lawrence-Brown (2004). Quatre éléments y sont présentés, soit le programme général, l'aide additionnelle, le programme enrichi et le programme prioritaire. D'après Lawrence-Brown (2004), le premier but de la pédagogie différenciée est de permettre à tous les élèves (doués, à risque ou ni doués ni à risque) d'atteindre les objectifs du programme général. Une stratégie importante pour parvenir à cette fin consiste à offrir de l'aide additionnelle aux élèves à risque, des élèves pour qui le programme régulier est approprié mais pour qui il représente un grand défi. Toujours selon cette auteure, le deuxième but de la pédagogie différenciée est d'offrir un programme adapté pour les élèves qui en ont besoin. Il s'agit des programmes enrichi et prioritaire. Le premier s'adresse aux élèves doués qui ont la

possibilité de relever des défis plus grands et d'accomplir du travail plus créatif; le second, aux élèves qui éprouvent de graves difficultés d'apprentissage. Dans les deux cas, il est possible d'adapter le programme général en abordant des notions différentes de celles couvertes par celui-ci. Par ailleurs, Lawrence-Brown (2004) signale que deux principes de base sont à retenir en ce qui concerne la pratique de la pédagogie différenciée. Premièrement, les activités d'apprentissage doivent être de haute qualité. Deuxièmement, il faut avoir des attentes élevées pour tous les élèves.

Figure 1

Modèle de pédagogie différenciée proposé par Lawrence-Brown (2004)¹



Astolfi (2004) suggère de penser que la pratique de la pédagogie différenciée fonctionne selon le modèle du sablier. Dans la partie supérieure du

¹ Source : Diana Lawrence-Brown, Differentiated instruction: inclusive strategies for standards-based learning that benefit the whole class, *American secondary education*, 32 (3), (2004), p.38.

sablier qui va en se rétrécissant, l'enseignant effectue un travail de décantation du contenu du programme. Dans la partie la plus fine, il détermine le « noyau dur », c'est-à-dire les concepts-clés du savoir à s'approprier. Puis, dans la partie inférieure du sablier qui va en s'élargissant, il différencie la pédagogie en diversifiant les approches selon les caractéristiques des élèves. L'enseignant qui pratique ce type de pédagogie effectue donc une réduction suivie d'une amplification. C'est à cette amplification que correspond la différenciation. Or, « amplifier », ou encore multiplier les dispositifs d'enseignement conduit à consommer du temps didactique. Comme le temps est compté en enseignement, il faut économiser quelque part. Cette économie se produit au moment de la réduction lorsque, après avoir fait décanter le contenu du programme, on se centre sur les concepts-clés du savoir à s'approprier.

Pour sa part, Legrand (1986, p.50) considère que la pédagogie différenciée « est un aspect élaboré de la " Pédagogie de maîtrise" ». Cet auteur explique que, développée par Benjamin Bloom, la pédagogie de maîtrise s'appuie sur l'évaluation formative et que, selon ce type de pédagogie, l'action pédagogique découle d'analyses et de diagnostics. D'après Legrand (1986, 1995), pour réaliser ces analyses et ces diagnostics, deux types d'éléments sont essentiels, à savoir les instruments de détection de la réalité des élèves et les processus variés dans lesquels l'enseignant peut puiser pour adapter l'enseignement à la réalité constatée. Diverses recherches en psychologie et en didactique mettent des instruments d'observation permettant de détecter la réalité des élèves à la disposition de l'enseignant. Effectivement, le psychologue scolaire, grâce aux résultats des batteries de tests issus de la psychologie différentielle et génétique, peut aider l'enseignant à mieux décrire les élèves qui lui sont confiés. De plus, sur le plan de la didactique, il est possible de faire appel aux méthodes d'analyse offertes par la taxonomie d'objectifs de Bloom pour mieux identifier les caractéristiques des élèves. Aussi, toujours sur le plan de la didactique, l'enseignant lui-même peut, à partir de sa connaissance des contenus disciplinaires, élaborer des tests de connaissances critériés. Cependant, pour que

ces tests permettent d'obtenir des renseignements utilisables pour différencier la pédagogie, en lecture par exemple, il est nécessaire d'identifier « ce qui va » et « ce qui ne va pas » dans cette lecture. Pour ce faire, l'enseignant décortique en objectifs l'acte lire (vitesse, lecture oculaire, articulation, compréhension du vocabulaire, etc.), prend des informations sur chacun de ces objectifs, trace un portrait de la capacité de lire de l'élève à partir de l'ensemble des résultats et oriente l'action pédagogique différenciée qui concerne l'élève. Au sujet des processus variés, aussi appelés « éléments du style pédagogique », dans lesquels l'enseignant peut puiser pour adapter l'enseignement à la réalité constatée, Legrand (1995) en identifie cinq : le savoir, le processus, la distance conceptuelle, le langage et la situation relationnelle d'apprentissage. Le premier correspond au choix de l'enseignant par rapport à ce qu'il enseigne en priorité en ce qui concerne le contenu du programme; le deuxième, à la manière (déductive ou inductive) dont l'enseignant s'y prend pour poser l'objectif; le troisième, à la manière (déductive ou inductive) dont l'enseignant s'y prend pour permettre à l'élève d'atteindre l'objectif; le quatrième, au type de langage que l'élève est invité à utiliser (oral, écrit, schématique, symbolique ou matériel); et le cinquième, au type d'enseignement (collectif ou individualisé), au type de situation (autonomie ou guidage) et au type de contact (lointain ou affectueux) adoptés par l'enseignant. En somme, selon Legrand (1995, p.49), pour l'enseignant, la pratique de la pédagogie différenciée consiste à combiner les différents éléments de son style pédagogique « en fonction du public traité et non plus en expression spontanée de sa propre personnalité ».

Quant à Meirieu (2004), il propose une séquence d'apprentissage de pédagogie différenciée qui se déroule en quatre étapes : la découverte, l'intégration, l'évaluation et la remédiation. À la première étape, l'enseignant différencie la pédagogie en ayant recours successivement à des outils et des situations d'apprentissages variés. Le but visé, « c'est que l'apprenant repère ce dont il s'agit, parvienne si possible à référer à une expérience ou à un savoir antérieur et comprenne en quoi cela prolonge et dépasse ce qu'il sait déjà »

(Meirieu, 2004, p.140). À la deuxième étape, étant donné que chacun apprend de manière singulière, des itinéraires d'apprentissage différenciés sont proposés aux élèves². Une différenciation simultanée³ est alors mise en place. À la troisième étape, l'enseignant mesure les acquisitions des élèves. À ce moment, l'objectif évalué ne doit pas être différencié. Cependant, les supports utilisés peuvent l'être. L'important, c'est « de s'assurer que le dispositif utilisé ne sélectionne pas sur d'autres critères que sur ceux qui sont annoncés, ou de tenter, dans la mesure du possible, de critérier suffisamment la correction pour que les causes d'échec, étrangères à l'apprentissage concerné, apparaissent clairement » (Meirieu, 2004, p.141). À la quatrième étape, en se basant sur les résultats d'évaluation obtenus, l'enseignant propose aux élèves des remédiations différenciées. Une différenciation simultanée est alors mise en place de nouveau. Selon Meirieu (2004), il n'est pas très difficile de mettre en place cette séquence d'apprentissage à l'intérieur du cadre scolaire habituel. D'ailleurs, en 2002, cet auteur écrivait que les attitudes didactiques fondatrices de la pédagogie différenciée se résumaient simplement de la manière suivante : proposer, observer et réguler les activités des élèves.

Finalement, d'après Perrenoud (2004), la pédagogie différenciée correspond à tout dispositif permettant l'individualisation des parcours de formation. Cette dernière peut s'effectuer sur trois niveaux d'organisation pédagogique, à savoir le plan de formation (lorsque des itinéraires différents sont proposés aux élèves), les unités de formation (lorsqu'il est possible de former divers types de groupements) et le groupe de formation (lorsque la pédagogie différenciée y est pratiquée). À vrai dire, « l'individualisation des parcours a partie

² Ici, il est possible de laisser les élèves choisir leur propre itinéraire. Toutefois, l'enseignant se réserve le droit d'intervenir si le choix n'apparaît pas adéquat. De plus, pendant que les élèves travaillent, l'enseignant les observe et demeure disponible auprès de chacun pour les mises au point nécessaires (donner les renseignements manquants et reprendre les consignes par exemple).

³ Selon Meirieu (2004), la pédagogie différenciée peut se pratiquer à deux niveaux : la différenciation successive et la différenciation simultanée. Le premier niveau est caractérisé par le souci d'alterner différents outils et différentes situations d'apprentissage; le deuxième, par le fait que, dans une classe, à un moment donné, les élèves ne s'adonnent pas tous à la même tâche en même temps.

liée, depuis quelques années, avec les cycles d'apprentissage » (Perrenoud, 2004, p.100). C'est pourquoi Perrenoud (2004) présente deux modèles d'organisation du curriculum d'un cycle d'apprentissage. Selon le premier, le modèle d'organisation intégrée du curriculum, les contenus d'apprentissage sont constamment abordés en parallèle tout au long du cycle d'apprentissage. Selon le deuxième, le modèle d'organisation modulaire du curriculum, le cycle est conçu comme un réseau de modules portant sur un thème spécifique et les enseignants se répartissent la prise en charge des divers modules. Perrenoud (2004) ne plaide pas davantage pour la mise en place de l'un ou l'autre de ces modèles, il les présente plutôt comme des possibilités d'organisation. En bref, peu importe le modèle adopté, ce qui est important, c'est que la didactique « la plus pointue, la relation pédagogique la plus féconde, le groupe le plus formateur doivent "se nicher" dans une organisation scolaire pensée à large échelle et favorable à des régulations fortes et continues » (Perrenoud, 2004, p.158).

Étant donné les nombreuses conceptions de la pratique de la pédagogie différenciée présentées, il est évident que les propos des auteurs sont synthétisés. Néanmoins, les informations obtenues sont suffisantes pour nous permettre de dégager les idées principales des différents auteurs, de les comparer et de constater leur grande diversité. Cette dernière peut être démontrée en quatre comparaisons. Premièrement, Halina Przesmycki propose un processus général de pédagogie différenciée; Philippe Meirieu, une séquence d'apprentissage de pédagogie différenciée. Deuxièmement, selon Carol A. Tomlinson, pratiquer la pédagogie différencier, c'est modifier les contenus, les processus et les productions; selon Marcy Nordlund, c'est aussi modifier les contenus, les processus et les productions mais, en plus, c'est avoir recours à la taxonomie de Bloom et au « curriculum-based instruction »; selon Diane Heacox, c'est créer des matrices, ou avoir recours à la taxonomie de Bloom et à la théorie des intelligences multiples de Gardner. Troisièmement, pour Anne Convery et Do Coyle, la pratique de la pédagogie différenciée fonctionne selon le modèle de l'arbre; pour Diana Lawrence-Brown, elle fonctionne selon un modèle qu'elle propose elle-même dont

les éléments principaux sont le programme général, l'aide additionnelle, le programme enrichi et le programme prioritaire; pour Jean-Pierre Astolfi, elle fonctionne selon le modèle du sablier. Quatrièmement, Louis Legrand associe la pratique de la pédagogie différenciée à la pédagogie de maîtrise; Philippe Perrenoud, à l'individualisation des parcours de formation et aux cycles d'apprentissage. Malgré la diversité constatée, une idée commune se trouve dans les différentes conceptions de la pratique de la pédagogie différenciée présentées. Il s'agit de l'idée que pratiquer ce type de pédagogie, c'est prendre en compte les caractéristiques des apprenants, s'y adapter.

1.1.4 Idées-clés figurant dans les écrits

Une bonne esquisse de ce qu'est la pédagogie différenciée tant sur le plan de ses définitions, de son contexte de pratique que des conceptions de sa pratique est maintenant tracée. Il nous reste à compléter ce portrait 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 ». Il s'agit des idées suivantes : la pédagogie différenciée s'organise à partir de l'hétérogénéité des élèves, elle se pratique de différentes manières, elle constitue un processus dynamique d'adaptation, elle constitue un processus centré sur l'apprentissage et elle peut sembler une tâche lourde.

La pédagogie différenciée s'organise à partir de l'hétérogénéité des élèves. Considérant leurs différences autant sur le plan cognitif que culturel, l'enseignant cherche à ouvrir le maximum de portes d'accès à l'apprentissage au plus grand nombre d'élèves. Il tente de « repérer une diversité de paramètres qui diversifient les individus en situation d'apprentissage et [de] s'en servir comme portes d'entrée pour différencier la pédagogie » (Astolfi, 2004, p.186). À ce propos, Astolfi (2004) précise que différencier la pédagogie 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 élève d'atteindre un but d'apprentissage donné. D'une part, il est impossible de connaître toutes les variables qui entrent en jeu dans une situation d'apprentissage. Meirieu (2002, p.42) dirait que, par conséquent, 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 » et il préciserait qu'il s'agit bien de trouver un « point d'appui et non tous les points d'appui » (Meirieu, 2002, p.43). D'autre part, l'enseignant ne doit pas chercher à préparer des activités d'apprentissage sur mesure pour chaque élève car cela ferait en sorte qu'il les « étiquetterait », c'est-à-dire qu'il les enfermerait dans leur style d'apprentissage. Son travail consiste plutôt à tenter de « rejoindre l'apprenant là où il se trouve dans sa progression et de le guider dans son cheminement en fonction de la gestion qu'il utilise, puis de l'amener à en explorer d'autres » (Hélène Trocmé-Fabre citée par Prud'homme, 2004, p.199). L'enseignant doit donc essayer à la fois de respecter les différences des élèves et de permettre leur dépassement.

La pédagogie différenciée se pratique de différentes manières. « There is no recipe for differentiation. Teachers construct differentiated content in varying ways. [...] There is no formula for differentiation. » (Tomlinson, 2001, p.27.) À vrai dire, plusieurs théories ont été développées pour aider les enseignants à prendre en compte la diversité dans les classes. La pédagogie différenciée apparaît comme un concept parapluie qui permet aux enseignants de rassembler toutes les théories développées pour répondre aux différences entre les élèves (Callahan, 1999). Bien entendu, l'enseignant ne peut avoir recours à toutes les théories en même temps. Cependant, il peut utiliser « a reasonable range of approaches to learning much of the time, so that most students find learning a fit much of the time » (Tomlinson, 2001, p.17). En outre, Perrenoud (1992, p.50) affirme que la pédagogie différenciée « doit rester un paradigme général, détaché de telle ou telle modalité de réalisation ». Plus précisément, il prétend que cette pratique pédagogique peut être rendue possible autant par l'utilisation de moyens qui relèvent de la pédagogie de maîtrise et de la pédagogie par objectifs (les objectifs,

les grilles critériées et les régulations précises par exemple) que de moyens qui relèvent de l'école active (les autoévaluations, le développement de l'autonomie et la pédagogie par projets par exemple).

Prud'homme et *al.* (2005) inscrivent la pédagogie différenciée dans une posture épistémologique socioconstructiviste car, dans ce paradigme, l'apprentissage se conçoit comme « un processus dynamique et adaptif de construction, d'adaptation, de questionnement ou de remise en cause et de développement de connaissances » (Philippe Jonnaert et Cécile Vander Borghet cités par Prud'homme et *al.*, 2005, p.22). Dans la même perspective, Tomlinson (2001, p.7) écrit : « Every hour of teaching can reveal one more way to make the classroom a better match for its learners. ». Selon cette auteure, l'apprentissage dans une classe différenciée se conçoit aussi comme un processus dynamique puisque l'enseignant planifie l'adaptation de la situation d'apprentissage aux besoins de l'élève et fait des ajustements par la suite. Pour Astolfi (2004, p.189), les ajustements auxquels Tomlinson (2001) fait référence reposent sur le diagnostic intégré dont l'usage premier « est de fournir des repères, de donner des entrées possibles à partir desquelles introduire une diversification des pratiques didactiques ». Ces propos nous amènent à traiter de l'évaluation qui est continue et diagnostique dans une classe différenciée (Tardif, 2005). Il s'agit d'un moyen utilisé par l'enseignant pour recueillir des informations au sujet des besoins des élèves et pour identifier ce qu'il lui faut adapter dans son enseignement. Les informations peuvent provenir de diverses sources (les observations, les échanges verbaux, les journaux de bord et les portfolios par exemple). Comme le disent Marsolais et Brossard (1995, p.9), l'évaluation, « c'est au fond ce qui nourrit [les] décisions [de l'enseignant] en situation ». En fait, l'enseignant qui pratique la pédagogie différenciée est un collecteur de données (Brimijoin et *al.*, 2003). Il incorpore l'évaluation tant au début, au milieu, qu'à la fin d'une situation d'apprentissage.

La pédagogie différenciée exige que l'enseignant crée un climat de classe centré sur l'apprentissage. L'élève doit saisir que le but d'une situation d'apprentissage est de progresser, d'apprendre (et non de recevoir une note par exemple). Pour réaliser des progrès et des apprentissages, différentes façons de faire peuvent être utilisées. « Ces différentes façons de faire doivent être associées à la diversité des démarches possibles pour saisir un concept et non pas à un degré d'intelligence de l'individu. » (Prud'homme, 2004, p.198.) L'enseignant doit donc valoriser les différentes façons d'aborder un apprentissage et s'attendre à ce que tous les élèves ne comprennent pas les notions au même niveau et au même moment dans le temps. Il doit aussi proposer des activités d'apprentissage intéressantes et significatives pour chacun (Callahan, 1999). En réalité, la pédagogie différenciée suppose que l'élève est « actif », c'est-à-dire que ses intérêts, ses préférences dans l'apprentissage et son bagage de connaissances sont mobilisés (Prud'homme, 2004). Elle « appelle, disent Astolfi (1998) et Vecchi (2000), des méthodes flexibles par opposition à des méthodes rigides, des méthodes qui jouent sur une palette élargie et diversifiée d'interventions et qui offrent des choix » (Prud'homme, 2004, p.198). À propos, n'y a-t-il pas une contradiction entre un climat de classe centré sur l'apprentissage 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), il s'agit pour l'enseignant de trouver un équilibre entre le fait qu'il doive travailler en fonction des objectifs du programme scolaire et la réalité que le groupe d'élèves auquel il enseigne est hétérogène.

Pratiquer la pédagogie différenciée peut sembler une tâche lourde. En effet, il « n'est pas simple de gérer des classes qui s'adaptent aux similarités comme aux différences des élèves » (Tomlinson, 2004, p.4). Toutefois, certains auteurs se font rassurants. Parmi ceux-ci, citons Convery et Coyle (1993) ainsi que Heacox (2002) qui affirment que plusieurs enseignants pratiquent instinctivement ce type de pédagogie. De plus, ces auteurs recommandent de « commencer petit », c'est-à-

dire de ne pas nécessairement abandonner les pratiques habituelles mais plutôt construire à partir de ces dernières. « Good differentiation means examining how well you're providing variety and challenge in learning, identifying among your students is best served by your current plans, and modifying those plans as needed so more students can be successful learners. » (Heacox, 2002, p.7.) Par ailleurs, Perraudeau (1997) et Tomlinson (2004) rappellent que les moyens offerts pour pratiquer la pédagogie différenciée sont variés et souvent très simples à mettre en œuvre. Il peut s'agir d'activités d'ancrage, de leçons à degrés de difficulté variés et de contrats d'apprentissage par exemple. De leur côté, Perrenoud (1995) et Astolfi (1998) expliquent qu'il est possible de situer la pédagogie différenciée sur un continuum. La différenciation immédiate, aussi appelée « pragmatique », se trouve à l'un des pôles alors que des formes de différenciation plus ambitieuses se trouvent au pôle opposé. La première forme de différenciation consiste à s'adapter spontanément à la diversité des élèves. Au cours d'une situation d'apprentissage, le maître diversifie nécessairement ses interventions en s'ajustant aux circonstances (en distribuant plus d'aide à un qu'à l'autre ou en exigeant d'un qu'il participe davantage que l'autre par exemple). La deuxième forme de différenciation exige plus de temps et d'énergie. Elle est mise en œuvre lorsqu'il y a « régulation » des interventions éducatives, c'est-à-dire lorsque, « face à un élève posant un problème singulier et d'une certaine importance, le maître s'efforce d'identifier les données du problème, cherche des solutions, les met en œuvre » (Perrenoud, 1995, p.39). Tomlinson (1995) a aussi identifié un continuum en ce qui concerne la pédagogie différenciée. Cette dernière peut se situer au niveau « aucune différenciation » (dans le cas où la classe fonctionne comme si tous les élèves avaient les mêmes besoins), « microdifférenciation » (dans le cas où des ajustements occasionnels sont effectués) ou « macrodifférenciation » (dans le cas où l'enseignement est basé sur une philosophie articulée des différences entre les élèves).

Ces idées-clés ne sont pas étonnantes pour plusieurs raisons. Premièrement, nous avons identifié la présence d'un groupe hétérogène comme

étant une caractéristique fondamentale de la pédagogie différenciée et, en plus, nous avons dit que nous croyions qu'il s'agissait de la condition première de sa pratique. D'où l'idée que ce type de pédagogie s'organise à partir de l'hétérogénéité des élèves. Deuxièmement, nous avons constaté la grande diversité des conceptions de la pratique de la pédagogie différenciée. D'où l'idée que cette dernière se pratique de différentes manières. Troisièmement, nous avons dit que, malgré la diversité constatée, une idée commune se trouvait dans les différentes conceptions de la pratique de la pédagogie différenciée présentées. Il s'agissait de l'idée que pratiquer ce type de pédagogie, c'est prendre en compte les caractéristiques des apprenants, s'y adapter. D'où l'idée que cette pratique pédagogique constitue un processus dynamique d'adaptation. Quatrièmement, nous avons avancé qu'un objectif premier de la pédagogie différenciée se cachait derrière les trois finalités abordées (l'efficacité, l'égalité et la réussite scolaire), soit réaliser des apprentissages. D'où l'idée que cette pratique pédagogique constitue un processus centré sur l'apprentissage. Enfin, cinquièmement, si nous réunissons ces quatre idées-clés, nous pouvons dire, qu'en bref, peu importe la manière dont l'enseignant s'y prend, pratiquer la pédagogie différenciée exige de celui-ci qu'il s'adapte aux caractéristiques des élèves faisant partie d'un groupe hétérogène et qu'il fasse en sorte que chacun réalise les apprentissages prévus. D'où l'idée que la pratique de ce type de pédagogie peut sembler une tâche lourde.

1.2 Évolution de la pédagogie différenciée

Actuellement, dans le monde de l'éducation en général et, en particulier, au Québec, de nombreux penseurs, concepteurs de politiques éducatives, chercheurs et enseignants se sentent concernés par la pédagogie différenciée. Quelles sont les raisons de s'intéresser à cette pratique pédagogique ? Pour répondre à cette question, il est pertinent d'étudier comment cette dernière s'est développée au fil du temps. Cette section décrit les grandes lignes de l'évolution de la pédagogie différenciée sur le plan de son émergence et de ses précurseurs. De plus, elle fait le point sur son contexte actuel général et sur son contexte québécois.

Mentionnons que, puisque certains auteurs, comme Legrand (1995), Zakhartchouk (2001) et Gillig (1999), ont abordé de manière suffisamment détaillée l'évolution de la pédagogie différenciée en France, notre étude porte particulièrement sur le système scolaire français⁴. Du moins, en ce qui concerne les origines de cette pratique pédagogique.

1.2.1 Émergence

L'émergence de la pédagogie différenciée est le fruit d'une longue évolution. En s'intéressant à l'histoire du système scolaire français, il est possible de retracer certaines origines de la notion de différenciation et de l'expression « pédagogie différenciée », d'identifier différentes formes que la différenciation a prises avant de devenir le concept de la pédagogie différenciée tel qu'il est connu aujourd'hui ainsi que de mettre la main sur les premiers textes dans lesquels la pédagogie différenciée est définie et prescrite.

Le souci d'adapter l'enseignement à la diversité des élèves a toujours existé. C'est pour cette raison que Legrand (1995, p.5) écrit que la notion de différenciation « remonte à des préoccupations ancestrales soucieuses d'adapter l'enseignement à la diversité des élèves ». Ces préoccupations existent même à l'époque où le mode d'enseignement individuel du préceptorat domine. De fait, tout dépendant de sa sensibilité, sans le savoir, le maître pratique la différenciation. Il tente de prendre en compte les caractéristiques propres de l'élève qui se présente à la tribune pour y recevoir sa leçon. Zakhartchouk (2001, p.9) ajoute aux propos de Legrand (1995) que, si la notion de différenciation est réduite à une individualisation de l'enseignement, le mode d'enseignement individuel du préceptorat par exemple, il est certes possible de dire que « dès que les hommes

⁴ Il semble que ce qui est appelé « pédagogie différenciée » en France se soit développé ailleurs sous d'autres noms. Toutefois, comme Perrenoud (2004, p.37), nous pensons qu'il « appartiendra aux historiens de l'éducation de reconstituer les cheminements des représentations et des pratiques de ce type de pédagogie ».

ont commencé à réfléchir à l'acte éducatif, ils ont été les monsieur Jourdain de la pédagogie différenciée ». Cependant, il y a une nuance entre l'origine de la notion d'individualisation et celle de différenciation. En effet, Zakhartchouk (2001, p.9) précise qu'on « ne peut commencer à parler vraiment de "différenciation" que lorsqu'on est confronté à des groupes plus ou moins nombreux [et] encore davantage lorsque ces groupes sont fortement hétérogènes ».

Selon Legrand (1995), il y a eu deux formes de différenciations au sein du système scolaire français : la différenciation institutionnelle et la différenciation rationnelle. Quoique ces deux formes de différenciations correspondent à une adaptation de l'enseignement à la diversité des élèves, contrairement à la seconde, la première s'effectue de manière spontanée, naturelle, non théorisée. En France, la différenciation institutionnelle prend place au 18^e siècle alors que le système scolaire comprend deux réseaux. Il y a des écoles pour la classe ouvrière et des écoles pour la classe savante. Dans ce contexte, différencier consiste à « adapter l'enseignement à la destination sociale et professionnelle des élèves » (Legrand, 1995, p.6). Après la guerre de 1940-1945, un système scolaire moins ségrégatif est mis en place. C'est la naissance des établissements secondaires unifiés dans lesquels les élèves sont répartis dans les classes selon leur âge et non selon leur destination sociale. Cet avènement entraîne un nouveau sens pour la notion de différenciation. Cette dernière apparaît plus « comme l'adaptation d'un enseignement unifié à la diversité des élèves que comme l'adaptation des élèves aux exigences d'objectifs socioéconomiques différents » (Legrand, 1995, p.8). C'est au moment où différencier consistera à partir « de ses observations pour adapter l'action pédagogique à la diversité constatée » (Legrand, 1995, p.47) que la différenciation deviendra rationnelle. En fait, qu'elle deviendra une technique connue sous le nom de « pédagogie différenciée ».

Explorons plus en détail le passage de la différenciation institutionnelle à la différenciation rationnelle. En France, à la suite de la naissance des établissements secondaires unifiés, la première idée retenue officiellement pour

faire face à la diversité des élèves n'est pas la différenciation rationnelle. Au contraire, les élèves du secondaire sont affectés dans quatre filières de niveau scolaire décroissant, à savoir la filière secondaire classique, la filière secondaire moderne, la filière primaire supérieure moderne et la filière de transition (Legrand, 1995). Legrand (1995, p.24) souligne que la « différenciation de la pédagogie demeur[e] institutionnelle puisque chaque filière pratiqu[e] une pédagogie différente, adaptée à la population qui y [est] soumise ». L'action pédagogique au sein d'une même classe demeure donc inchangée. Par la suite, une seconde idée est retenue pour faire face à la diversité des élèves : mettre en place la pédagogie de soutien. Au sujet de cette seconde idée, Zakhartchouk (2001, p.15) commente que cette « solution simple et pratique » est une tentation permanente de tous ceux qui imaginent justement que la démocratisation peut se faire à pédagogie inchangée ». Encore une fois, il ne s'agit pas de différenciation rationnelle puisque, dans ce contexte, différencier ne consiste pas à adapter l'action pédagogique à la diversité des élèves. En réalité, ceux qui ne suivent pas ne font que recevoir « un peu plus de la même chose » (Zakhartchouk, 2001, p.15). C'est dans les années 1970, dans le cadre des recherches pédagogiques menées dans certains collèges d'enseignement secondaire expérimentaux, que la différenciation devient « rationnelle », c'est-à-dire qu'elle devient une technique connue sous le nom de « pédagogie différenciée ». Ces recherches pédagogiques sont lancées dans le but de supprimer les filières et la pédagogie de soutien. Cette fois-ci, pour faire face à la diversité dans les écoles, un dispositif de groupement des élèves en groupes de niveau de matière est créé (Legrand, 1995). Il est inspiré des Anglais qui utilisent la technique du « team teaching » dans les écoles compréhensives et des Québécois qui ont recours à des groupes de niveau de matières dans les polyvalentes. Ainsi, les élèves sont répartis dans des groupes de base hétérogènes et, à certains moments, selon leurs compétences ou leurs déficits jugés comparables, ils sont assignés par les enseignants à des groupes de niveau de matière. Legrand (1995) explique que ce dispositif de groupement des élèves en groupes de niveau de matière est au fond « une mini filière temporaire » et que c'est dans ces conditions que la pédagogie différenciée trouve sa définition

fonctionnelle. Effectivement, dans ces conditions, celle-ci n'est plus attachée à un établissement ou à une filière permanente. Elle « découle d'une confrontation individualisée entre un programme et les caractéristiques de tel élève » (Legrand, 1995, p.38).

La théorie développée par les responsables des expérimentations dans les collèges d'enseignement secondaire figure dans une charte élaborée en 1970 nommée *Protocole de Saint-Quentin*. Il s'agit du premier texte dans lequel apparaît l'expression « pédagogie différenciée » (Gillig, 1999). D'ailleurs, il en dit l'essentiel, soit qu'une « pédagogie différenciée peut se traduire, au niveau : des contenus; des horaires; du volume numérique des groupes d'élèves; des méthodes » (extrait du *Protocole de Saint-Quentin* cité par Gillig, 1999, p.28) et que l'objectif « à atteindre est la plus grande individualisation de l'enseignement compatible avec un système nécessairement collectif, en recourant à une action pédagogique qui privilégie l'enfant, ses besoins et ses possibilités » (extrait du *Protocole de Saint-Quentin* cité par Zakhartchouk, 2001, p.17). En outre, Gillig (1999) mentionne que la pédagogie différenciée est prescrite pour la première fois dans la circulaire du 24 novembre 1978 intitulée *Préparation de la rentrée scolaire 1979 dans les collèges*. Il y est écrit que les « actions de soutien prévues en français, mathématiques et langue vivante sont intégrées à l'horaire de la classe et s'exercent sous la forme d'une pédagogie différenciée » (extrait de la circulaire du 24 novembre 1978 cité par Gillig, 1999, p.39). Toutefois, cet auteur précise que la notion de « pédagogie différenciée » est davantage développée dans la circulaire du 19 juillet 1979 intitulée *Soutien, approfondissement et pédagogie différenciée dans les collèges*. Comme le rapporte Perraudeau (1997, p.5), dans ce texte, aux heures de soutien conduit en petit effectif, « le législateur oppose les heures de classe ordinaire où il est conseillé de "diversifier" les méthodes, c'est-à-dire que lors de ces séquences, la "pédagogie doit être différenciée" ».

Il nous apparaît important de retenir deux éléments en ce qui a trait à l'émergence de la pédagogie différenciée. Premièrement, cette dernière est

d'abord apparue comme une idée, une solution, pour faire face à la diversité dans les écoles. Deuxièmement, étant donné que le souci d'adapter l'enseignement aux différences des élèves a toujours existé, il est possible de dire que la pédagogie différenciée a des origines lointaines. Cependant, il faut savoir que le concept de la pédagogie différenciée tel qu'il est connu aujourd'hui est né plus récemment dans les années 1970. Cela n'en fait pas pour autant un concept nouveau. Après tout, l'expression « pédagogie différenciée » a plus de trente ans et cette pratique pédagogique a été prescrite pour la première fois, il y a plus de plus de vingt ans.

1.2.2 Précurseurs

Gillig (1999, p.11) prétend que « l'origine de la pédagogie différenciée se situe d'abord, au cours de la première partie du 20^e siècle, dans le grief intenté à une pédagogie traditionnelle qui ne prend pas suffisamment en compte les différences individuelles des élèves, et dans la conviction que l'individualisation de l'enseignement est la solution alternative recherchée ». En fait, d'après cet auteur, l'échec de la pédagogie traditionnelle a conduit à des innovations, des études et des réflexions qui constituent les précurseurs de la pédagogie différenciée. Nous en avons identifié quelques-uns à partir de nos lectures. Il s'agit de l'éducation spéciale, de l'éducation nouvelle, de certaines théories psychologiques, de tentatives diverses d'individualisation de l'enseignement et de la pédagogie de maîtrise.

Au début du 20^e siècle, en France, la scolarité élémentaire est obligatoire. Dans ce contexte, un problème fait surface. La pédagogie classique traditionnelle n'est pas adaptée aux enfants retardés. Ce constat amène certains médecins à réfléchir sur les spécificités de ces enfants et à inventer une pédagogie différente pour eux. C'est pour cette raison que Legrand (1995, p.8) écrit que c'est « la nécessité sociale de scolariser les "débiles" dans le cadre urbain qui a conduit à la différenciation de la pédagogie ». À vrai dire, des classes d'enseignement

spécialisé ont été créées et, comme le dit Perraudeau (1997, p.18), s'il y a « des lieux d'apprentissage différencié, par nature et par nécessité, ce sont bien les classes de l'enseignement spécialisé ». La pédagogie différenciée trouve donc des origines dans l'éducation spéciale (Gillig, 1999). D'ailleurs, Legrand (1995) souligne que des principes fondamentaux de la pédagogie différenciée, tels que connaître les sujets dans leurs spécificités intellectuelles et affectives, motiver, concrétiser sous différentes formes et individualiser l'apprentissage, ont été tirés de ce type d'éducation.

De son côté, Zakhartchouk (2001) nomme des principes fondamentaux de la pédagogie différenciée qui ont été puisés dans l'éducation nouvelle, soit admettre qu'il y a plusieurs chemins pour apprendre, mettre en œuvre des techniques variées pour favoriser les apprentissages et prendre en compte la personnalité de l'enfant, ses intérêts et ses besoins. La pédagogie différenciée trouve donc aussi des origines dans l'éducation nouvelle. En réalité, l'éducation spéciale et l'éducation nouvelle partagent des idées communes, par exemple celles de renoncer à un enseignement uniforme et de se centrer sur les besoins de l'élève. Toutefois, les contextes d'émergence de ces deux types d'éducation sont distincts. L'éducation nouvelle naît non seulement d'une opposition à la pédagogie dominante traditionnelle, comme l'éducation spéciale, mais aussi du désir de transformer totalement la pédagogie. Effectivement, comme le rappellent Legrand (1995) et Zakhartchouk (2001), l'éducation nouvelle prend sens dans un projet éthique et politique né au lendemain de la Première Guerre mondiale. À la suite de ce désastre, pour certains pédagogues, il s'agit de militer pour un humanisme nouveau, fondé sur le respect de chacun. Les idées de coopération et de démocratie sont alors mises au premier plan. Zakhartchouk (2001, p.12) affirme que cela « est important car en rupture avec une idéologie individualiste qui pourrait découler de la centration sur la personne de l'enfant-élève ». Il ajoute que la « place de l'individuel et du collectif sera [...] un grand point de débat et de tensions dans la "pédagogie différenciée" » (Zakhartchouk, 2001, p.12).

« L'irruption de la psychologie dans le domaine de la pédagogie signifia une nouvelle perception de l'homme. [...] À l'idée d'homme en soi se substituait la notion de personnalité, d'individu compris dans ses diverses composantes. » (Perraudé, 1997, p.14.) En fait, l'irruption de la psychologie dans le domaine de la pédagogie entraîne le développement de théories portant sur les différences entre les élèves. Par exemple, la psychologie génétique met de la lumière sur le fait que les « élèves au cours de la scolarité obligatoire sont divers parce qu'ils atteignent de façon différente et à des âges différents les stades décrits par Piaget » (Legrand, 1995, p.41); la psychosociologie, sur le fait que la réussite et l'échec scolaire sont influencés par le milieu social ainsi que par la relation de l'enseignant à la classe et à l'élève (Legrand, 1995); et la psychologie différentielle, sur le fait que les styles cognitifs des élèves sont divers et que, par conséquent, face à un apprentissage, « bien des approches peuvent se valoir et [que] c'est à chacun de comprendre celle qui est la plus pertinente par rapport à son propre "style" » (Zakhartchouk, 2001, p.23). La pédagogie différenciée retient des théories psychologiques que, d'une part, les élèves sont différents et que tous n'apprennent pas de la même manière et que, d'autre part, les différences entre les élèves sont d'égale dignité. Ces enseignements font en sorte que les « différences entre apprenants sont réalités qui commencent à être prises en compte » (Perraudé, 1997, p.18) et ils laissent entendre « qu'une notion ne peut être abordée, pour un ensemble d'élèves, qu'en leur offrant plusieurs voies d'accès » (Perraudé, 1997, p.18).

Avant même de porter le nom de pédagogie différenciée, des pratiques pédagogiques qui lui sont aujourd'hui associées font surface dans des tentatives diverses d'individualisation de l'enseignement. Entre autres, Gillig (1999), Perraudé (1997) et Zakhartchouk (2001) citent les expériences du plan Dalton et du système de Winnetka. La première se déroule à Dalton, au Massachusetts, où Hélène Parkhurst enseigne à son groupe de quarante élèves alors que la seconde est développée à l'Institut de formation des maîtres de Californie, en 1913, par Frédérick Burk. Entre 1910 et 1920, Hélène Parkhurst élabore et expérimente un

plan qui a pour objectif de donner à chaque élève la possibilité de progresser selon son potentiel. Chacun d'entre eux travaille à partir d'un contrat appelé « plan de travail ». Ce dernier définit ce que chaque élève doit accomplir durant une période donnée. Selon Gillig (1999, p.16), il s'agit de « la première tentative structurée d'individualisation de l'enseignement après celle de Preston Search, à Pueblo dans le Colorado, qui avait organisé de 1888 à 1894 un système complètement individualisé mais qui, laissant aller librement les élèves à leur gré, fut sans suite ». Avec le plan Dalton, chaque élève suit son propre parcours. En contrepartie, l'idée de collectivité est sacrifiée. Cet aspect entre en contraste avec le système de Winnetka dans lequel l'équilibre entre le travail individuel et collectif est cherché. Malgré tout, l'idée de parcours personnalisés est bien présente et dans le plan Dalton et dans le système de Winnetka. De plus, en ce qui concerne ces deux expériences, Zakhartchouk (2001, p.11) commente qu'il « est peu question, il est vrai, de recherche d'égalité, mais bien plutôt du développement des potentialités de chacun, certains atteignant rapidement des stades d'excellence et étant poussés à aller le plus loin possible ».

Une autre des inspirations de la pédagogie différenciée « vient de ce qu'on traduit de l'américain par "pédagogie de la maîtrise" (mastery learning), dont le père est Benjamin Bloom » (Zakhartchouk, 2001, p.19.). Ce dernier pose les principes de ce type de pédagogie à Chicago dans les années 1970. Son hypothèse principale est que « dans des conditions appropriées d'enseignement, 95% des élèves peuvent acquérir à un niveau élevé les savoirs et les savoir-faire essentiels du programme scolaire » (Huberman, 1988, p.7). La méthode qu'il suggère est résumée par Legrand (1995) en trois étapes. Premièrement, en fonction des objectifs pédagogiques visés, il s'agit d'analyser les caractéristiques de l'élève avant l'apprentissage, soit ses comportements cognitifs et ses caractéristiques affectives. Ensuite, il faut préparer des séquences d'enseignement adaptées. Puis, il reste à analyser les caractéristiques de l'élève après l'apprentissage, ou encore les résultats de l'apprentissage. Legrand (1995, p.39) précise que la pédagogie de maîtrise se pratique « en vue d'une reprise éventuelle

quand l'action pédagogique n'a pas obtenu les résultats escomptés ». Autrement dit, qu'elle se déroule dans un contexte d'évaluation formative.

En somme, nous remarquons que les précurseurs de la pédagogie différenciée ne poursuivent pas exactement les mêmes objectifs. L'éducation spéciale tente d'inventer une pédagogie différente pour des élèves différents; l'éducation nouvelle, de transformer totalement la pédagogie en mettant les idées de coopération et de démocratie au premier plan; certaines théories psychologiques, de développer des théories portant sur les différences entre les élèves; diverses tentatives d'individualisation de l'enseignement, de donner à chaque élève la possibilité de progresser selon son potentiel; et la pédagogie de maîtrise, de permettre à tous les élèves d'acquérir à un niveau élevé les savoirs et les savoir-faire essentiels du programme scolaire. Cela dit, nous constatons que ceux-ci partagent une croyance commune. Ils croient tous qu'il est important de prendre en compte les différences des élèves.

1.2.3 Contexte actuel général

Dans plusieurs pays, la pédagogie différenciée est au cœur des politiques de l'éducation (Perrenoud, 2004). « Des idées jugées utopiques, bonnes tout au plus pour les écoles alternatives ou les praticiens marginaux, sont aujourd'hui reprises par les textes officiels. » (Perrenoud, 2004, p.10.) En fait, nous avons relevé dans les écrits que cette pratique pédagogique est présentée comme une clé essentielle pour faire face à la complexité des systèmes scolaires, pour faire accéder tous les élèves à la réussite scolaire, pour lutter contre l'échec scolaire et pour faire en sorte que chacun se rende au bout de ses possibilités. Qu'est ce qui explique la naissance de ces quatre idées liées à la volonté et à la nécessité de pratiquer ce type de pédagogie ?

Pour commencer, la massification de l'enseignement au sein d'un système d'éducation unifié a provoqué non seulement l'augmentation de l'effectif scolaire mais aussi la complexification du système d'éducation (Perraud, 1997). Cette dernière a été causée par le fait que les enseignants se sont trouvés confrontés à des groupes d'élèves hétérogènes dans lesquels les contradictions étaient multiples. Encore aujourd'hui, les élèves d'une même classe sont différents en ce qui concerne leurs acquis scolaires, leurs codes culturels, leurs expériences vécues, leurs habitudes éducatives, leurs styles cognitifs, leur sexe, leur motivation, leur histoire personnelle, leur âge, etc. Ainsi, un lien apparaît entre l'idée que la pédagogie différenciée est une clé essentielle pour faire face à la complexité du système scolaire et « l'évolution même des systèmes scolaires confrontés actuellement à l'obligation d'assurer la réussite de la grande majorité des élèves qui sont socialement et culturellement plus hétérogènes au sein d'une même classe d'âge » (Herpin, 1999, p.12).

Ensuite, la massification de l'enseignement au sein d'un système d'éducation unifié n'a pas entraîné systématiquement sa démocratisation. D'ailleurs, Zakhartchouk (2001, p.27) écrit qu'il est possible de constater qu'il « est toujours préférable d'être fils de cadre supérieur qu'enfant de familles populaires nombreuses pour réussir dans ses études ». L'idée que la pédagogie différenciée est une clé essentielle pour faire accéder tous les élèves à la réussite scolaire est donc née du refus d'accepter la reproduction des « inégalités initiales devant la culture en inégalités d'apprentissage, puis de réussite scolaire » (Pierre Bourdieu cité par Perrenoud, 2004, p.9). Comme le fait remarquer Zakhartchouk (1997), la question suivante s'est alors posée : comment faire pour que tous les élèves s'approprient les savoirs indispensables et une culture commune dans une société qui ne fonctionne pas à deux vitesses et dans laquelle il n'y a pas de ségrégation ?

Ouvrons une parenthèse pour nous situer par rapport à cette question et pour nous donner un aperçu des débats qui en découlent. Zakhartchouk (2001) et Perrenoud (2004) expliquent que deux voies ont été suggérées pour faire accéder

tous les élèves à la réussite scolaire, à savoir le soutien pédagogique et la pédagogie différenciée. Comme il a été vu, la première idée retenue a été le soutien pédagogique. Il s'agit d'une forme de discrimination positive, ou d'éducation compensatoire, qui part de l'intention de combler les « handicaps socioculturels » (Zakhartchouk, 2001, p.28). Perrenoud (2004, p.35) rapporte que les instituteurs de l'époque « n'imaginaient pas pouvoir venir en aide aux élèves en grande difficulté dans le cadre de leur classe ». Toutefois, le soutien n'a pas produit de miracles. Cela a amené certains chercheurs à étudier les différents modes de rapport au savoir dans le but de « bien comprendre comment fonctionnent les élèves issus de milieux sociaux différents, pour intégrer dans les pratiques pédagogiques leurs représentations et les aider à les dépasser » (Zakhartchouk, 2001, p.28). C'est ainsi qu'est née, dans les années 1970, dans le cadre des recherches pédagogiques menées dans certains collèges d'enseignement secondaire, « une pédagogie différenciée relevant des enseignants titulaires de classes [...] [et] à la faveur de dispositifs plus variés » (Perrenoud, 2004, p.36). Or, la mise en place de la pédagogie différenciée demande beaucoup de volontarisme de la part de l'enseignant. Elle va à l'opposé du « "bon sens" [qui] voudrait souvent qu'on sépare les élèves, qu'on tienne compte de leurs "aptitudes" différentes » (Zakhartchouk, 2001, p.31). Gillig (1999, p.66) prétend même que ce « ne sont plus des considérations pédagogiques qui fondent la différenciation pédagogique, mais des *a priori* idéologiques, écartant les problèmes réels qui se posent au pédagogue, et procurant des justifications plus fondées sur la croyance et les convictions que la rationalité didactique ». Zakhartchouk (2001, p.31) répond aux propos de Gillig (1999) que ce « n'est pas sans fondement que les adversaires de la pédagogie différenciée l'accuseront d'être une idéologie [s]auf que le refus de la différenciation est tout aussi une idéologie ». De fait, vouloir mettre en place une pédagogie différenciée à la faveur de dispositifs variés suppose la présence d'*a priori* idéologiques tels que le choix de l'hétérogénéité et du brassage social ainsi que le refus du laisser-faire et du fatalisme (Zakhartchouk, 2001). Nous entrevoyons donc certains points de tension suscités par le thème de la pédagogie différenciée.

À présent, reprenons le sujet dont nous nous sommes éloignée. Nous avons dit que la pédagogie différenciée est parfois présentée comme un outil pour lutter contre l'échec scolaire. Par exemple, selon Przesmycki (2004, p.13), la « finalité de la pédagogie différenciée est la lutte contre l'échec scolaire » et, selon Perrenoud (1995, p.45), différencier, « c'est travailler en priorité avec des élèves qui ont de la peine ». De tels discours font réagir Gillig (1999, p.65-66) pour qui la pédagogie différenciée est sortie du champ de la pédagogie. Cet auteur affirme que cette pratique pédagogique « s'est déplacée, de l'époque de Dottrens et de Freinet, où elle était, ne portant pas encore son nom actuel, une technique au service de l'amélioration du système scolaire dans son ensemble pour la réussite de tous les élèves, aux temps actuels où elle n'est plus présentée qu'en termes d'outil de lutte contre l'échec scolaire et pour l'égalité des chances ». Il précise que la présentation de la pédagogie différenciée comme étant un outil pour lutter contre l'échec scolaire sous-entend que cette méthode est utilisée exclusivement avec les élèves en difficulté. Cela signifie que des discriminations positives sont faites à l'égard des élèves en difficulté et que des discriminations négatives sont faites à l'égard de « ceux dont certains pensent qu'ils n'ont pas besoin de l'attention et des sollicitations du pédagogue » (Gillig, 1999, p.66).

Enfin, Gillig (1999) défend l'idée que la pédagogie différenciée devrait être présentée comme une clé essentielle pour faire en sorte que chacun se rende au bout de ses possibilités. Selon cet auteur, il y a une double contrainte au sein du système éducatif : l'égalité et l'équité. La première, sur les champs de course, « consiste à mettre des charges additionnelles sous forme de poids de fonte, aux chevaux les plus favorisés par leurs réussites antérieures » (Gillig, 1999, p.86) alors que la seconde « correspond davantage à l'idée de justice qui consiste à apprécier ce qui est dû à chacun » (Gillig, 1999, p.86). Le pédagogue doit choisir de travailler en fonction de l'une ou l'autre de ces deux contraintes. En d'autres mots, comme Perrenoud (1995, p.50) l'exprime en comparant le pédagogue à un guide de haute montagne, celui-ci doit choisir entre « conduire tous les alpinistes à une altitude minimale, supposée à leur portée » et « conduire chacun aussi haut

qu'il peut aller » (Perrenoud, 1995, p.50). Pour faire en sorte que chacun se rende au bout de ses possibilités, il faut faire le choix de l'équité, ou encore le choix de conduire chacun aussi haut qu'il peut aller. Cependant, ce choix est douloureux car, en choisissant l'équité, il est évident qu'à « la sortie de la "boîte noire" de la pédagogie différenciée, on ne trouvera aucune égalité, puisque les élèves auront progressé selon leurs réelles aptitudes, c'est-à-dire vraisemblablement les bons plus rapidement que les moins bons et à de meilleurs niveaux de performance » (Gillig, 1999, p.86). Perrenoud (1995) ajouterait que, néanmoins, le choix de l'équité évite de favoriser ou l'élite ou la masse.

En résumé, la volonté et la nécessité de pratiquer la pédagogie différenciée qui caractérisent son contexte actuel s'expliquent par l'obligation d'assurer la réussite de la grande majorité des élèves qui font partie d'un groupe hétérogène, par le refus d'accepter la reproduction des inégalités sociales, par le soutien de l'idée qu'il faut travailler en priorité avec les élèves qui ont de la peine et par le soutien de l'idée qu'il faut conduire chacun aussi haut qu'il peut aller. Nous en tirons donc, qu'en plus d'être diverses, les raisons de s'intéresser à la pédagogie différenciée constituent des sujets d'actualité et aussi de débat dans le monde de l'éducation.

1.2.4 Contexte québécois

Le Québec fait partie du cercle des régions du monde qui réfléchissent à la pédagogie différenciée et qui tentent de l'expérimenter. D'ailleurs, les « principaux documents fondateurs de la réforme actuelle de l'éducation au Québec ont abordé la difficile question de la différenciation du curriculum » (Herpin, 1999, p.11). Voyons donc ce qui explique l'intérêt pour cette pratique pédagogique au Québec, ce qu'en disent les autorités et ce qui en est sur le terrain.

« Le contexte actuel de l'école québécoise, de par la diversité des élèves que l'on trouve dans les classes, rend encore plus pressant le besoin de différencier. » (Bénard et *al.*, 2005, p.21.) D'une part, que ce soit sur le plan cognitif, social, culturel ou affectif, les élèves d'une même classe présentent des différences. D'autre part, étant donné que l'intégration en classe régulière des élèves en difficulté est favorisée, un élément supplémentaire est ajouté à l'hétérogénéité du groupe. Dans ce contexte, la pédagogie différenciée apparaît comme une nécessité pour permettre à tous d'atteindre la réussite (cette dernière pouvant se traduire différemment selon les élèves). Ainsi, la notion de pédagogie différenciée et les idées qui s'y rattachent figurent dans plusieurs textes de référence qui encadrent l'organisation des services aux élèves⁵ (Bénard et *al.*, 2005). Même que, selon Prud'homme et *al.* (2005, p.1-2), loin de s'atténuer, « le recours au concept semble se faire de manière de plus en plus explicite dans les documents officiels ». À titre d'exemple, ces auteurs soulignent le fait que, dans le programme de formation au premier cycle du secondaire (Ministère de l'Éducation du Québec, 2003b), l'accent est mis sur la pertinence de la pratique de la pédagogie différenciée au regard des orientations du programme alors que, dans le programme de formation au préscolaire et au primaire (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001), la recommandation de ce type de pédagogie n'est pas faite de manière aussi explicite.

Par ailleurs, aux dires de l'Association des cadres scolaires du Québec (2005a), depuis quelques années, la pédagogie différenciée suscite l'intérêt de différents intervenants du milieu scolaire québécois. C'est pour cette raison que ce thème a fait l'objet de deux de ses colloques qui ont eu lieu en décembre 2004 et en novembre 2005. De plus, c'est ce qui justifie pourquoi cette association a tenté de recueillir l'essentiel des différentes interventions poursuivies sur le terrain. Résultats : aucune ne présente une structure à mettre en place pour pratiquer la

⁵ Des exemples tirés de la Loi sur l'instruction publique, du Régime pédagogique, de quelques politiques et cadres de référence du ministère de l'Éducation ainsi que de la Convention collective des enseignants sont présentés en annexe.

pédagogie différenciée en classe. L'Association des cadres scolaires du Québec (2005a, en ligne) a donc conclu que « tout n'a pas nécessairement été fait ». Malgré ce constat, comme le programme du colloque de novembre 2005 l'indique, la « pertinence et l'ampleur de la question de la différenciation incitent à la poursuite du travail de réflexion entrepris » (Association des cadres scolaires du Québec, 2005b, p.4). En 2005, ce regroupement estimait donc souhaitable d'aller plus loin dans la compréhension du concept de la pédagogie différenciée et dans la précision du rôle de chacun des acteurs concernés.

En outre, au Québec, des dispositifs sont mis en place pour favoriser la pratique de la pédagogie différenciée. Par exemple, Herpin (1999) mentionne le réaménagement des cycles d'études au primaire et au secondaire. Cette action est proposée dans le but de donner une plus grande marge de manoeuvre aux enseignants quant aux possibilités de pratiquer la pédagogie différenciée sur le plan des stratégies d'enseignement et d'apprentissage mais aussi du programme scolaire. Cependant, comme le souligne Herpin (1999, p.26), des actions de ce type « ne sont pas toujours faciles à réaliser et leur mise en oeuvre généralisée devra s'étaler sur plusieurs années ». De fait, elles supposent des changements en ce qui concerne la culture scolaire traditionnelle, les structures actuelles de l'école et le partage des responsabilités. Sans compter qu'elles exigent l'allocation de ressources en temps, en soutien, en supervision et en perfectionnement.

Bref, le Québec a fait le choix de l'hétérogénéité dans les classes. Dans ce contexte, la pédagogie différenciée apparaît comme une nécessité pour faire face à la diversité des élèves et pour permettre à chacun de réussir. Ainsi, le terme « pédagogie différenciée » figure dans plusieurs textes de référence. Les autorités recommandent ce type de pédagogie. Elles mettent même en place des dispositifs pour en favoriser la pratique. Toutefois, sur le terrain, il n'est pas possible de trouver des structures solides de pédagogie différenciée. Au Québec, cette dernière se situe donc plutôt au stade de réflexion.

1.3 Discussion, problème et objectif de recherche

En étudiant la nature et l'évolution de la pédagogie différenciée, nous avons réussi à mieux comprendre en quoi celle-ci consiste. En fait, nous sommes parvenue à nous construire une vision de ce type de pédagogie. Cette dernière constitue le point de départ de la discussion présentée dans la section en cours. Elle nous amène à expliquer pourquoi plusieurs acteurs sociaux s'intéressent à la pédagogie différenciée et elle débouche sur notre problème ainsi que notre objectif de recherche.

Selon la vision de la pédagogie différenciée que nous nous sommes construite, certains aspects de ce type de pédagogie nous apparaissent très clairs. Pour commencer, nous savons que, de manière générale, il est possible de reconnaître cette pratique pédagogique par la présence de trois caractéristiques fondamentales, soit l'enseignant a recours à une variété de stratégies d'enseignement, il reconnaît les caractéristiques individuelles des élèves et il fait face à un groupe d'élèves aux besoins hétérogènes mais aux objectifs communs. Ensuite, nous pouvons dire que la pédagogie différenciée est caractérisée par une façon de penser qui lui est propre et qui sous-entend l'adoption de certaines valeurs et attitudes. Comme Tomlinson (2004), nous la percevons même comme une philosophie. Aussi, nous connaissons la condition première, l'attitude ou la valeur première ainsi que l'objectif premier de sa pratique. Respectivement, il s'agit de la présence d'un groupe hétérogène, de l'ouverture à la diversité et de l'objectif de réaliser des apprentissages. Enfin, nous pouvons distinguer ses traits dominants, à savoir elle s'organise à partir de l'hétérogénéité des élèves, elle se pratique de différentes manières, elle constitue un processus dynamique d'adaptation, elle constitue un processus centré sur l'apprentissage et elle peut sembler une tâche lourde. Bien que nous soyons en mesure d'énumérer différents aspects de la pédagogie différenciée, le sens général de ce concept nous échappe. « I think it's a term that, I suppose like a bar of soap really, you try and graps it and suddently it shoots out of your hand. » (Kershner et Miles, 1996, p.17.)

Nous avons l'impression d'être capable de nommer certaines parties qui se rapportent à un tout sans comprendre exactement en quoi celui-ci consiste. Notre vision de la pédagogie différenciée est donc accompagnée d'un flou.

Malgré ce flou conceptuel, de nombreux penseurs, concepteurs de politiques éducatives, chercheurs et enseignants s'intéressent à la pédagogie différenciée. Ce fait peut sembler étrange mais nous y avons trouvé quelques explications possibles. D'une part, le manque de clarté même de ce concept peut faire en sorte qu'il est facile de s'y reconnaître. Par le fait même, il est difficile de s'y opposer, parce qu'en réalité, parmi les nombreuses définitions de ce type de pédagogie et les diverses conceptions de sa pratique, chacun choisit ce qui lui convient. D'autre part, comme elle repose sur des fondements qui touchent à la fois aux sphères politique, didactique et éthique de l'éducation, la pédagogie différenciée a de bonnes chances de rejoindre différents acteurs sociaux. Sans compter que, comme nous l'avons dit, les finalités de cette pratique pédagogique sont nobles. Certains acteurs sociaux peuvent donc s'objecter à l'une ou l'autre de ses finalités mais aucun d'entre eux ne peut s'opposer à ce type de pédagogie en soi à cause de ses finalités. Ensuite, le fait que la pédagogie différenciée soit associée à des principes tirés de recherches sur l'apprentissage peut lui donner, en quelque sorte, une crédibilité. Finalement, actuellement, cette pratique pédagogique apparaît comme une solution et même une nécessité pour répondre à des besoins et assumer des choix de société. Nous en avons identifiés quelques-uns, soit l'obligation d'assurer la réussite de la grande majorité des élèves qui font partie d'un groupe hétérogène, le refus d'accepter la reproduction des inégalités sociales, le soutien de l'idée qu'il faut travailler en priorité avec les élèves qui ont de la peine et celle qu'il faut conduire chacun aussi loin qu'il peut aller.

Pour notre part, nous pensons que la pédagogie différenciée présente un intérêt sur le plan idéologique. Nous ne sommes pas contre ses finalités ni contre les valeurs et les attitudes qui y sont associées. Toutefois, nous ne trouvons pas

que ces raisons sont suffisantes pour justifier la recommandation de cette pratique pédagogique. À vrai dire, adoptant la perspective d'Ellis (2001), nous défendons l'idée, qu'avant d'adhérer à une pratique pédagogique, il faut vérifier si l'efficacité de cette dernière a été démontrée. Or, dans le cas de la pédagogie différenciée, il n'est pas certain que cela ait été fait. 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 auteures 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). Nous faisons donc face à un problème.

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 le deuxième chapitre de ce mémoire, nous nous poserons la question suivante : des conceptions diverses de cette pratique pédagogique peuvent être relevées dans les ouvrages mais, peu importe la conception adoptée, la pédagogie différenciée bénéficie-t-elle d'un appui du côté de la recherche ? Notre étude aura pour objectif de vérifier si l'efficacité de la pédagogie différenciée a été mesurée. Plus précisément, elle visera à identifier les effets de ce type de pédagogie sur la réussite des élèves qui ont été démontrés. La conduite de ce projet résultera en une analyse des études ayant pour objet les effets de la pédagogie différenciée sur la réussite des élèves.

CHAPITRE 2 : ANALYSE DES ÉTUDES AYANT POUR OBJET LES EFFETS DE LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE SUR LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES

2.1 Présentation de la recherche

Dans plusieurs régions du monde, le thème de la pédagogie différenciée est fréquemment abordé dans les discours pédagogiques. Au Québec, les autorités utilisent le terme « pédagogie différenciée » dans les textes de références, recommandent ce type de pédagogie et mettent même en place des dispositifs pour en favoriser la pratique. Des indices nous laissent croire que l'efficacité de la pédagogie différenciée n'a pas été démontrée. Nous avons de la difficulté à concevoir que, dans le domaine de l'éducation, des programmes et des pratiques pédagogiques puissent parfois être implantés dans les écoles et les systèmes scolaires sans fondement ou avec peu de fondements du côté de la recherche. 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. Or, si les effets de la pédagogie différenciée sur la réussite des élèves ne sont pas connus, nous ne trouvons pas qu'il est tout à fait justifié de recommander ce type de pédagogie.

La question suivante est au cœur de la recherche présentée dans le présent chapitre : des conceptions diverses de cette pratique pédagogique peuvent être relevées dans les ouvrages mais, peu importe la conception adoptée, la pédagogie différenciée bénéficie-t-elle d'un appui du côté de la recherche ? Notre objectif consiste à vérifier si l'efficacité de la pédagogie différenciée a été mesurée empiriquement. Plus précisément, nous cherchons à identifier les effets de ce type de pédagogie sur la réussite des élèves. Pour ce faire, nous procéderons à une analyse de documents qui se déroulera en trois étapes. Premièrement, nous ferons une recension des études portant sur les effets de la pédagogie différenciée sur la réussite des élèves. Deuxièmement, nous déterminerons le seuil de validité scientifique de ces dernières à l'aide du modèle des trois niveaux de recherche en éducation proposé par Ellis (2001). Troisièmement, nous examinerons l'efficacité démontrée par les recherches de niveau 1, 2 et 3 en ayant recours à la procédure pour évaluer si une pratique pédagogique est fondée sur une recherche

scientifique rigoureuse ou non du U.S. Department of Education (2003). La conduite de ce projet résultera en une analyse des études ayant pour objet les effets de la pédagogie différenciée sur la réussite des élèves.

Dans cette première section du chapitre 2, nous avons fait une brève présentation de notre recherche. Dans la seconde, nous nous intéresserons aux deux instruments qui seront utilisés pour analyser les documents, soit le modèle des trois niveaux de recherche en éducation proposé par Ellis (2001) ainsi que la procédure pour évaluer si une pratique pédagogique est fondée sur une recherche scientifique rigoureuse ou non du U.S. Department of Education (2003). Dans la troisième, quatrième et cinquième section, nous traiterons des trois étapes de l'analyse, à savoir la recension des études, l'examen du seuil de validité scientifique de ces dernières et l'examen de l'efficacité démontrée par les recherches de niveau 1, 2 et 3. Ces sections comprendront deux parties : le déroulement de l'analyse et les résultats obtenus. En ce qui concerne la quatrième section, des parties lui seront ajoutées. Ces dernières traiteront du cas des documents non analysés, de la description des recherches de niveau 1, 2 et 3 ainsi que de la justification théorique de la classification. Enfin, dans la sixième section, nous discuterons des résultats de cette analyse de documents et nous tirerons la conclusion du présent projet de recherche.

2.2 Présentation des instruments d'analyse

Pourquoi s'intéresser au modèle des trois niveaux de recherche en éducation proposé par Ellis (2001) ainsi qu'à la procédure pour évaluer si une pratique pédagogique est fondée sur une recherche scientifique rigoureuse ou non du U.S. Department of Education (2003) ? Nous verrons que ces deux instruments d'analyse nous aideront à vérifier si la pédagogie différenciée bénéficie d'un appui du côté de la recherche. Le premier nous permettra de déterminer le seuil de validité scientifique offert par les différentes études recensées; le deuxième, qui

comporte des critères d'évaluation encore plus spécifiques, d'examiner l'efficacité démontrée par les recherches de niveau 1, 2 et 3.

2.2.1 Modèle des trois niveaux de recherche en éducation proposé par Ellis (2001)

Nous avons mentionné que nous avons de la difficulté à concevoir que, dans le domaine de l'éducation, des programmes et des pratiques pédagogiques puissent parfois être implantés dans les écoles et les systèmes scolaires sans fondement ou avec peu de fondements du côté de la recherche. À notre avis, s'appuyer sur la recherche constitue une attitude prudente à adopter face aux changements dans le domaine de l'éducation. Mais encore, toutes les recherches n'offrent pas le même seuil de validité scientifique. C'est pourquoi 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 ». Décrivons le modèle des trois niveaux de recherche en éducation proposé par Ellis (2001).

Les recherches de niveau 1, ou recherches de base, visent à élaborer des hypothèses, développer des théories. Ces théories peuvent émerger d'études contrôlées dans lesquelles des méthodes empiriques traditionnelles sont utilisées, d'études qualitatives, d'observations subjectives ou encore de perceptions philosophiques qui peuvent avoir ou ne pas avoir été vérifiées empiriquement. Généralement, les recherches de niveau 1 sont de type descriptif. Il peut s'agir d'enquêtes, d'études de cas ou de recherches réalisées en laboratoire. Les recherches de niveau 1 ne sont pas conçues pour répondre directement à des questions d'application. Cette dernière fonction est plutôt réservée aux recherches de niveau 2.

La principale visée des recherches de niveau 2 consiste à vérifier expérimentalement des hypothèses élaborées. Il ne s'agit pas de développer des théories, mais d'en appliquer. En fait, les chercheurs qui mènent des recherches de niveau 2 tentent de vérifier l'efficacité de théories données à petite échelle. Les recherches de niveau 2 sont conduites dans des milieux scolaires et non des laboratoires. Typiquement, on cherche à identifier les effets d'une ou de plusieurs variables indépendantes sur une variable dépendante, autrement dit à établir une relation de cause à effet. La présence d'un groupe témoin et d'un ou plusieurs groupes expérimentaux est essentielle. Bien qu'une importance soit accordée aux recherches de niveau 2, ces dernières sont limitées dans leur généralisation. Toutefois, la réplique de celles-ci peut améliorer la situation.

Tandis que les recherches de niveau 2 sont conçues pour vérifier l'efficacité de théories données à petite échelle, les recherches de niveau 3 sont conçues pour vérifier l'efficacité de théories données à grande échelle. La particularité des recherches de niveau 3 est donc le recours à un grand échantillon : il s'agit de plusieurs écoles ou d'une commission scolaire en entier. Il est crucial de mener des recherches de niveau 3 car, pour diverses raisons, des théories éducatives qui ont connu du succès à la suite de recherches de niveau 1 et 2 peuvent être inefficaces lorsqu'elles sont implantées à grande échelle.

Bref, les recherches de niveau 1 permettent de formuler des hypothèses, de développer des théories; les recherches de niveau 2, d'en vérifier l'efficacité à petite échelle; et les recherches de niveau 3, d'en vérifier l'efficacité à grande échelle. Le niveau des recherches en éducation détermine leur seuil de validité scientifique. Comme elles se déroulent de manière plus systématique, ce sont les recherches de niveau 2 et 3 qui offrent le plus haut seuil de validité scientifique. Par ailleurs, il convient de noter que, même si elles constituent des recherches de base, les recherches de niveau 1 ont leur utilité. Entre autres, on peut y avoir recours afin de questionner la validité de théories développées (lorsque des effets de type négatif sont associés à ces dernières par exemple).

2.2.2 Procédure pour évaluer si une pratique pédagogique est fondée sur une recherche scientifique rigoureuse ou non du U.S. Department of Education (2003)

En 2003, le *Guide to evaluate whether an educational intervention is supported by rigorous evidence* a été publié par le U.S. Department of Education, l'Institute of Education Sciences et le National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. Ce document a été rédigé dans le but de mettre un outil à la disposition de ceux qui oeuvrent dans le domaine de l'éducation pour aider ces derniers à distinguer les pratiques pédagogiques qui bénéficient d'un appui du côté de la recherche de celles qui n'en bénéficient pas. Ses rédacteurs recommandent une procédure, qui comporte des critères d'évaluation encore plus spécifiques que le modèle proposé par Ellis (2001), pour déterminer si une pratique pédagogique est fondée sur une recherche scientifique rigoureuse ou non. Plus précisément, cette procédure permet d'examiner l'efficacité démontrée par les recherches menées dans le champ de l'éducation.

La procédure pour évaluer si une pratique pédagogique est fondée sur une recherche scientifique rigoureuse ou non se déroule en trois temps. Premièrement, on se demande 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 ces trois conditions ne sont pas remplies, la pratique pédagogique peut être appuyée par une preuve d'efficacité possible. Elle peut alors avoir été expérimentée dans deux types d'études : (1) une étude dans

laquelle on a eu recours à l'assignation aléatoire mais qui soit n'a pas eu lieu dans au moins deux écoles ou deux classes ou soit n'a pas eu lieu dans un milieu similaire aux écoles ou classes dans lesquelles on pense appliquer la pratique pédagogique; et (2) une étude dans laquelle le groupe de comparaison a été soigneusement « pairé » avec le groupe expérimental, c'est-à-dire que le groupe de comparaison était semblable au groupe expérimental (des pré-tests peuvent avoir été utilisés en vue de constituer un groupe de comparaison semblable au groupe expérimental par exemple).

En outre, signalons trois informations supplémentaires au sujet de la procédure pour évaluer si une pratique pédagogique est fondée sur une recherche scientifique rigoureuse ou non. *Primo*, les recherches dans lesquelles on a eu recours à l'assignation aléatoire sont des recherches dans lesquelles les individus ont été assignés aléatoirement à un groupe de comparaison ou à un groupe expérimental. Elles sont considérées comme étant le « gold standard » pour évaluer si une pratique pédagogique est fondée sur une recherche scientifique rigoureuse ou non. *Secundo*, en ce qui concerne les recherches sur lesquelles s'appuient les pratiques pédagogiques présentant une preuve d'efficacité forte, les rédacteurs de la procédure pour évaluer si une pratique pédagogique est fondée sur une recherche scientifique rigoureuse ou non parlent de recherches répondant à la fois à des critères de qualité (à savoir des recherches dans lesquelles on a eu recours à l'assignation aléatoire) et de quantité (à savoir des recherches ayant eu lieu dans au moins deux écoles ou deux classes et ayant eu lieu dans un milieu similaire aux écoles ou classes dans lesquelles on pense appliquer la pratique pédagogique). Finalement, *tertio*, en plus de la procédure décrite pour évaluer si une pratique pédagogique est fondée sur une recherche scientifique rigoureuse ou non, il existe une liste d'éléments clés à laquelle on peut se référer pour être encore plus pointilleux lorsqu'on vérifie si une pratique pédagogique est appuyée par une preuve d'efficacité forte, une preuve d'efficacité possible ou encore si elle ne présente aucune preuve d'efficacité significative.

2.3 Première étape de l'analyse : la recension des études

La recension des études portant sur les effets de la pédagogie différenciée sur la réussite des élèves représente le point de départ de notre analyse de documents. Rappelons que nous effectuons cette dernière afin de vérifier si l'efficacité de la pédagogie différenciée a été mesurée. Plus précisément, afin d'identifier les effets de ce type de pédagogie sur la réussite des élèves qui ont été démontrés. Tout d'abord, dans le but d'atteindre ces objectifs, nous tenterons de trouver des recherches dont les résultats présentent des effets de la pédagogie différenciée sur la réussite des élèves. Pour ce faire, voici comment nous nous y prendrons.

2.3.1 Déroutement

Notre recension des études s'effectuera en deux temps. Premièrement, nous procéderons à une recherche générale de documents portant sur la pédagogie différenciée en utilisant les banques de données ERIC, PsycINFO et FRANCIS. Les résultats obtenus seront compilés en prenant soin de garder des traces des descripteurs utilisés dans les recherches sur les différentes banques de données. Lorsque la quantité de résultats obtenus sera trop considérable, certains descripteurs feront l'objet d'un croisement avec un deuxième descripteur et même avec un troisième descripteur. S'il y a croisement entre deux ou trois descripteurs, nous nous intéresserons aux résultats obtenus à la suite du croisement le plus « poussé », c'est-à-dire le croisement qui nous permet de trouver des documents portant le plus précisément possible sur l'objet de la recherche. Deuxièmement, nous sélectionnerons les documents portant spécifiquement sur la pédagogie différenciée en lisant les résumés des documents trouvés. Étant donné que le concept de la pédagogie différenciée nous apparaît plutôt flou et englobant, les documents portant sur un moyen en particulier ou sur plusieurs moyens mis en place pour différencier la pédagogie (le « flexible grouping » par exemple) seront

aussi sélectionnés. Spécifions qu'uniquement les articles de périodique, dissertations, rapports de recherche et analyses seront retenus car les autres types de document (les livres, les sites électroniques et les vidéocassettes par exemple) sont moins susceptibles de contenir des éléments de réponse à notre question de recherche. De plus, bien entendu, les résultats qui se répéteront dans les recherches sur les différentes banques de données seront compilés qu'une seule fois. Enfin, cette sélection de documents portant spécifiquement sur la pédagogie différenciée sera complétée par l'ajout de documents figurant dans les listes de références jointes aux documents sélectionnés. Ces derniers feront partie des catégories « Documents en anglais tirés de diverses sources » et « Documents en français tirés de diverses sources ».

2.3.2 Résultats

Les tableaux 1, 2 et 3 présentent les résultats obtenus selon les descripteurs utilisés dans les recherches sur les banques de données ERIC, PsycINFO et FRANCIS. Ils indiquent que nous avons travaillé à partir des descripteurs ainsi que des croisements entre les descripteurs suivants : « différentiation »; « différentiation » et « instruction »; « différentiation » et « instruction » et « achievement »; « differentiated instruction »; « differentiated teaching »; « differentiated teaching » et « achievement »; « differentiating instruction »; et enfin, « differentiating teaching »⁶. Notons que les recherches sur les différentes banques de données ont été effectuées en septembre 2005. De plus, signalons que nous avons épluché toutes les données disponibles dans chacune des banques. La banque de données qui couvrait le plus petit intervalle de temps est FRANCIS. Les recherches sur cette banque de données se sont étendues sur une période de vingt-huit ans, soit de 1977 à 2005.

⁶ Puisque le concept de pédagogie différenciée englobe toutes sortes de pratiques, comme celles qui sont liées à la pédagogie de maîtrise, à la prise en compte des intelligences multiples et à la formation de groupes de niveaux, il nous est impossible de nous intéresser à chacune d'entre elles. C'est pourquoi nos descripteurs portent directement sur la pédagogie différenciée et non sur les pratiques spécifiques qui peuvent y être rattachées.

Bien sûr, les tableaux 1, 2 et 3 nous informent aussi à propos de la quantité de résultats obtenus selon les descripteurs utilisés dans les recherches sur chacune des banques de données. Cependant, ne nous attardons pas à ces détails. Demandons-nous plutôt quelle est la quantité totale de documents trouvés à la suite des recherches sur les différentes banques de données. Le tableau 4, qui s'intitule « Quantité totale (Q) de résultats obtenus (R) selon les descripteurs utilisés dans les recherches sur les banques de données ERIC, PsycINFO et FRANCIS », nous renseigne à cet égard. Une quantité totale de quatre cent dix-huit documents ont été trouvés (deux cent soixante-trois, sur la banque de données ERIC; quatre-vingt-six, sur la banque de données PsycINFO; et soixante-neuf, sur la banque de données FRANCIS).

Tableau 1

Résultats obtenus selon les descripteurs utilisés dans les recherches sur la banque de données ERIC	
Descripteurs	Résultats
• « differentiation »	2508
• Croisement entre « differentiation » et « instruction »	415
• Croisement entre « differentiation » et « instruction » et « achievement »	46
• « differentiated instruction »	136
• « differentiated teaching »	31
• « differentiating instruction »	45
• « differentiating teaching »	5

Tableau 2

Résultats obtenus selon les descripteurs utilisés dans les recherches sur la banque de données PsyclINFO	
Descripteurs	Résultats
• « differentiation »	14 100
• Croisement entre « differentiation » et « instruction »	140
• Croisement entre « differentiation » et « instruction » et « achievement »	25
• « differentiated instruction »	34
• « differentiated teaching »	12
• « differentiating instruction »	15
• « differentiating teaching »	-

Tableau 3

Résultats obtenus selon les descripteurs utilisés dans les recherches sur la banque de données FRANCIS	
Descripteurs	Résultats
• « differentiation »	4851
• Croisement entre « differentiation » et « instruction »	52
• « differentiated instruction »	7
• « differentiated teaching »	229
• Croisement entre « differentiated teaching » et « achievement »	9
• « differentiating instruction »	1
• « differentiating teaching »	-

Tableau 4

Quantité totale (Q) de résultats obtenus (R) selon les descripteurs utilisés dans les recherches sur les banques de données ERIC, PsycINFO et FRANCIS						
Recherches sur la banque de données ERIC		Recherches sur la banque de données PsycINFO		Recherches sur la banque de données FRANCIS		Q
Descripteurs	R	Descripteurs	R	Descripteurs	R	R
• Croisement entre « différentiation » et « instruction » et « achievement »	46	• Croisement entre « différentiation » et « instruction » et « achievement »	25	• Croisement entre « différentiation » et « instruction »	52	
• « differentiated instruction »	136	• « differentiated instruction »	34	• « differentiated instruction »	7	
• « differentiated teaching »	31	• « differentiated teaching »	12	• Croisement entre « differentiated teaching » et « achievement »	9	
• « differentiating instruction »	45	• « differentiating instruction »	15	• « differentiating instruction »	1	
• « differentiating teaching »	5	• « differentiating teaching »	-	• « differentiating teaching »	-	
TOTAL	263		86		69	418

Le tableau 5 porte sur la quantité totale d'articles de périodique, dissertations, rapports de recherche et analyses sélectionnés selon les recherches sur les banques de données ERIC, PsycINFO et FRANCIS ainsi que selon les catégories « Documents en anglais tirés de diverses sources » et « Documents en français tirés de diverses sources ». Il montre que la quantité totale d'articles de périodique sélectionnés s'élève à cent cinquante-six; la quantité totale de dissertations sélectionnées, à quatorze; la quantité totale de rapports de recherche et analyses sélectionnés, à dix-neuf; et enfin, la quantité totale de documents sélectionnés, à cent quatre-vingt-neuf. L'observation de cette dernière donnée nous amène à constater qu'à partir de quatre cent dix-huit documents trouvés, cent quatre-vingt-neuf documents ont été sélectionnés⁷. Cela signifie que plus de la moitié des documents trouvés ont été éliminés de notre sélection.

⁷ La liste des cent quatre-vingt-neuf documents sélectionnés selon les recherches sur les banques de données ERIC, PsycINFO et FRANCIS ainsi que selon les catégories « Documents en anglais

Tableau 5

Quantité totale (Q) d'articles de périodique, dissertations, rapports de recherche et analyses sélectionnés selon les recherches sur les banques de données ERIC, PsycINFO et FRANCIS ainsi que selon les catégories « Documents en anglais tirés de diverses sources » et « Documents en français tirés de diverses sources »						
	Recherches sur la banque de données ERIC	Recherches sur la banque de données PsycINFO	Recherches sur la banque de données FRANCIS	Documents en anglais tirés de diverses sources	Documents en français tirés de diverses sources	Q
Articles de périodique	77	16	6	36	21	156
Dissertations	2	2	-	9	1	14
Rapports de recherche et analyses	10	-	-	9	-	19
Documents sélectionnés	89	18	6	54	22	189

2.4 Deuxième étape de l'analyse : l'examen du seuil de validité scientifique des études

L'examen du seuil de validité scientifique des études est une étape cruciale de la présente analyse de documents. La classification qui en découle constitue le cœur de notre recherche. Cette section est divisée en cinq parties. Dans la première, nous présentons le déroulement de l'examen du seuil de validité scientifique des études; dans la seconde, ses résultats; dans la troisième, le cas des documents non analysés; dans la quatrième, la description des recherches de niveau 1, 2 et 3; et dans la cinquième, la justification théorique de la classification.

2.4.1 Déroulement

Dans cette étape, afin de déterminer le seuil de validité scientifique des études, nous analyserons les documents sélectionnés afin de les classer dans les catégories « Essais (réflexions, modèles théoriques, etc.) », « Recherches de

tirés de diverses sources » et « Documents en français tirés de diverses sources » figure en annexe.

niveau 1 », « Recherches de niveau 2 », « Recherches de niveau 3 » et « Documents non analysés ». Les documents qui se trouveront dans cette dernière catégorie sont des documents auxquels nous n'aurons pas eu accès parce qu'ils sont absents du catalogue ARIANE. Soulignons que nous ferons un examen très sélectif en ce qui concerne les recherches de niveau 1, 2 et 3 retenues parce que, même si les documents sélectionnés portent sur la pédagogie différenciée ou encore sur un moyen en particulier ou sur plusieurs moyens mis en place pour différencier la pédagogie, la créativité des chercheurs les a amenés à exploiter ces thèmes dans plusieurs directions. Les critères de sélection suivants nous guideront donc : premièrement, les recherches de niveau 1, 2 et 3 seront retenues que si elles sont empiriques; et deuxièmement, que si leurs résultats présentent des effets de la pédagogie différenciée sur la réussite des élèves ou encore des effets sur la réussite des élèves d'un moyen en particulier ou de plusieurs moyens mis en place pour différencier la pédagogie.

2.4.2 Résultats

La classification des documents sélectionnés selon les recherches sur les banques de données ERIC, PsycINFO et FRANCIS ainsi que selon les catégories « Documents en anglais tirés de diverses sources » et « Documents en français tirés de diverses sources » apparaît dans le tableau 6. Les cent quatre-vingt-neuf documents sélectionnés ont été répartis de la manière suivante : cent vingt-huit essais (réflexions, modèles théoriques, etc.); huit recherches de niveau 1; une recherche de niveau 2; trois recherches de niveau 3; et quarante-neuf documents non analysés. Il nous vient à l'esprit deux remarques au sujet de cette répartition. Premièrement, peu de documents sélectionnés se trouvent dans les catégories « Recherches de niveau 1 » ($n = 8$), « Recherches de niveau 2 » ($n = 1$) et « Recherches de niveau 3 » ($n = 3$). Par conséquent, une petite quantité de recherches de niveau 1, 2 et 3 ($n = 12$) ont été trouvées. Deuxièmement, près du quart des documents sélectionnés appartient à la catégorie « Documents non analysés » ($n = 49$).

Tableau 6

Classification des documents sélectionnés (n = 189) selon les recherches sur les banques de données ERIC, PsycINFO et FRANCIS ainsi que selon les catégories « Documents en anglais tirés de diverses sources » et « Documents en français tirés de diverses sources »						
Catégories	Recherches sur la banque de données ERIC	Recherches sur la banque de données PsycINFO	Recherches sur la banque de données FRANCIS	Documents en anglais tirés de diverses sources	Documents en français tirés de diverses sources	TOTAL
Essais (réflexions, modèles théoriques, etc.) ⁸	64	8	5	37	14	128
Recherches de niveau 1	4	-	1	2	1	8
Recherches de niveau 2	1	-	-	-	-	1
Recherches de niveau 3	1	-	-	2	-	3
Documents non analysés	19	10	-	13	7	49

2.4.3 Le cas des documents non analysés

Étant donné la quantité considérable de documents non analysés, soit quarante-neuf documents, nous avons pris l'initiative d'analyser ces derniers à partir de la lecture de leur résumé afin de les classer dans les catégories « Essais (réflexions, modèles théoriques, etc.) », « Recherches de niveau 1 », « Recherches de niveau 2 », « Recherches de niveau 3 » et « Documents non analysés leur résumé étant incomplet ou inaccessible ». Cette classification apparaît dans le tableau 7. La répartition des documents va comme suit : trente-six essais (réflexions, modèles théoriques, etc.); sept recherches de niveau 1; une recherche de niveau 2; une recherche de niveau 3; et quatre documents non analysés leur résumé étant incomplet ou inaccessible. Au total, treize documents appartiennent donc à l'une ou l'autre des catégories suivantes : « Recherches de

⁸ Mentionnons que les recherches empiriques ne répondant pas aux critères de sélections établis sont incluses dans cette catégorie.

niveau 1 » (n = 7), « Recherches de niveau 2 » (n = 1), « Recherches de niveau 3 » (n = 1) et « Documents non analysés leur résumé étant incomplet ou inaccessible » (n = 4). Comme ces documents pouvaient contenir des résultats intéressants dans le cadre de notre recherche, nous les avons commandés par le biais du service de prêt entre bibliothèque (PEB). Le tableau 8 présente la classification des documents commandés par le biais du PEB (n = 13). Il révèle que sept d'entre eux font partie de la catégorie « Essais (réflexions, modèles théoriques, etc.) »; un, de la catégorie « Recherches de niveau 3 »; et cinq, de la catégorie « Documents inaccessibles pour cause d'erreur de référence ». La recherche de niveau 3 supplémentaire attire particulièrement notre attention car elle fait grimper notre quantité de recherches de niveau 1, 2 et 3 trouvées à treize.

Tableau 7

Classification des documents non analysés (n = 49) à partir de la lecture de leur résumé				
Essais (réflexions, modèles théoriques, etc.)	Recherches de niveau 1	Recherches de niveau 2	Recherches de niveau 3	Documents non analysés leur résumé étant incomplet ou inaccessible
36	7	1	1	4

Tableau 8

Classification des documents commandés par le biais du PEB (n = 13)				
Essais (réflexions, modèles théoriques, etc.)	Recherches de niveau 1	Recherches de niveau 2	Recherches de niveau 3	Documents inaccessibles pour cause d'erreur de référence
7	-	-	1	5

2.4.4 Description des recherches de niveau 1, 2 et 3

Nous avons donc trouvé treize recherches de niveau 1, 2 et 3, à savoir huit recherches de niveau 1, une recherche de niveau 2 et quatre recherches de niveau 3. Comme notre étude repose sur ces treize recherches, dans le texte qui suit, en plus de décrire chacune de ces dernières, nous élaborerons une grille synthèse de celles-ci qui figurera dans le tableau 9. Cette grille synthèse nous renseignera à propos des auteurs, des années et des niveaux des différentes recherches; de leur contexte; des échantillons utilisés; des groupes de comparaison utilisés (s'il y a lieu); et de leurs résultats.

Dans leur étude, Baumgartner et *al.* (2003) ont mis à l'épreuve un programme conçu pour améliorer la réussite en lecture dans les classes hétérogènes. Ce programme contient diverses stratégies qui peuvent être utilisées pour différencier la pédagogie. Il a été implanté dans trois classes faisant partie de trois écoles différentes. L'échantillon était constitué de vingt-cinq élèves de deuxième année, vingt-sept élèves de troisième année et vingt-cinq élèves de septième année. Il comportait donc un total de soixante-dix-sept élèves. Des pré-tests et des post-tests leurs ont été administrés, soit le *San Diego Quik Assesment*, le *Nonsense Word Test* ainsi qu'un questionnaire sur la lecture. De plus, des enregistrements audio ont été effectués et des listes de vérification des stratégies de lecture ont été remplies. À la suite de l'implantation de ce programme, une amélioration des performances des élèves ainsi que de leurs attitudes envers la lecture a été constatée. (Recherche de niveau 1)

Castle et *al.* (2005) se sont intéressés aux effets du « flexible grouping » sur la réussite des élèves en difficulté en lecture et en écriture dans une école défavorisée. En fait, en 1997, le « school district » dans lequel est localisée cette école avait recommandé le recours à cette pratique pédagogique pour différencier la pédagogie. Au cours de l'année scolaire 1997-1998, on a donc tenté de

familiariser les enseignants à cette dernière en leur offrant des formations. L'année scolaire suivante, on a engagé des tuteurs qui avaient pour mandat d'aider les enseignants à implanter le « flexible grouping » dans leur classe. Pour savoir si cette technique permettait aux élèves en difficulté de progresser, les chercheurs ont compilé les résultats scolaires de quatre cents élèves de la deuxième à la sixième année durant une période de trois ans, quatre ans ou cinq ans. À toutes les années, en plus de calculer le pourcentage d'élèves qui parvenaient à atteindre le niveau de maîtrise en lecture et en écriture, ils ont interviewé chacun des enseignants de l'école à propos de deux élèves en difficulté dans leur classe. L'analyse des données a dévoilé que le recours au « flexible grouping » pour différencier la pédagogie a entraîné une amélioration des résultats des élèves en difficulté en lecture et en écriture. (Recherche de niveau 1)

Davalos et Griffin (1999) ont été à la tête d'un projet qui est appelé le *Mustard Seed Project*. Ce dernier a été développé dans le but d'aider les enseignants qui font face à une classe hétérogène à prendre en compte les besoins des élèves doués. Plus précisément, il visait à encourager les enseignants à avoir recours à des stratégies d'enseignement individualisé pour adapter le programme scolaire aux capacités des élèves plus forts. Les effets de la mise en place de ce projet ont été mesurés dans six classes de cinquième année faisant partie de six écoles différentes. La collecte des données a été effectuée auprès de six élèves doués ainsi que leur enseignant qui ont été interviewés et observés. Dans leur rapport, les chercheurs nous font part de deux constats. Premièrement, ils écrivent que, lorsque leur enseignant avait recours à des stratégies d'enseignement individualisé pour différencier la pédagogie, tous les élèves ont exprimé de la satisfaction quant à leur croissance scolaire. Deuxièmement, ils notent que, de manière générale, les élèves ont apprécié cette pratique pédagogique. (Recherche de niveau 1)

Dans son étude, Hertzog (1997) s'est penchée sur l'utilisation des « open-ended activities » comme stratégie pour différencier la pédagogie. À vrai dire, elle

s'est demandée si cette technique pouvait permettre aux enseignants de proposer des situations d'apprentissage adaptées aux élèves doués. Son étude a eu lieu sur une période d'une année scolaire. L'échantillon comportait une troisième année et une quatrième année. La chercheuse a eu recours à une méthode qualitative. Lorsque les « open-ended activities » étaient utilisées, elle a observé l'environnement de la classe, les comportements des enseignants et les réponses de onze élèves doués. Les résultats de cette recherche ont révélé que l'utilisation de cette stratégie a amené les élèves à se placer dans une situation de confort plutôt que de défi. Par conséquent, elle ne les a pas motivés à travailler à leur plein potentiel. En fait, au lieu de choisir des situations d'apprentissage qui comportaient des défis pour eux, les élèves ont opté pour faire des activités qu'ils maîtrisaient déjà. (Recherche de niveau 1)

Hughes (1999) a conduit une recherche-action qui avait pour objectif de répondre aux besoins des élèves doués dans sa classe hétérogène de quatrième année. Pour ce faire, elle a utilisé quatre techniques dont la pédagogie différenciée. Nous nous intéresserons à cette portion de la recherche. Hughes (1999) a différencié sa pédagogie en effectuant des pré-évaluations, en répartissant ses élèves dans des groupes de niveau et en différenciant l'évaluation. Elle a mesuré les effets de cette pratique pédagogique à partir d'observations effectuées en classe, de questionnaires remplis par les parents et les élèves ainsi qu'à partir des portfolios des élèves. Après avoir pratiqué la pédagogie différenciée dans ses leçons quotidiennes, l'enseignante a constaté qu'elle répondait mieux aux besoins des élèves doués. Ces derniers se sentaient en situation de défi et ils étaient engagés dans leur apprentissage. De plus, ils manifestaient moins de signes d'ennui ainsi que de frustration attribuables au fait qu'on leur propose rarement des situations d'apprentissage adaptées à leur niveau. (Recherche de niveau 1)

Il est possible de différencier la pédagogie de plusieurs manières. Entre autres, les enseignants peuvent tenter de s'adapter aux différences des élèves en

ce qui concerne leur mode d'apprentissage préféré (visuel, auditif ou kinesthésique par exemple). Larrivée (1981) s'est interrogée sur les effets de cette conception particulière de la pédagogie différenciée sur la réussite des élèves qui débutent en lecture. Son étude n'est pas une recherche empirique en soi. Il s'agit plutôt d'une revue des recherches empiriques portant sur le sujet mentionné⁹. Au total, plus de vingt-cinq recherches ont été examinées. La chercheuse a formulé trois critiques en ce qui a trait à ces dernières. Premièrement, souvent, les échantillons étaient petits. Deuxièmement, dans la majorité des cas, ils étaient non représentatifs. Troisièmement, la plupart du temps, la validité des instruments de mesures était questionable. En bref, les résultats de l'étude de Larrivée (1981) ont dévoilé que différencier la pédagogie selon les préférences des élèves en ce qui concerne le mode d'apprentissage utilisé ne semblait pas faciliter la réussite des élèves qui débutent en lecture. (Recherche de niveau 1)

Dans son étude, Lemaire (2002) a cherché à montrer que les spécificités de la technologie au collège étaient propres à faciliter la mise en place de la pédagogie différenciée. Les données ont été recueillies sur la base des travaux des élèves (soit les réalisations informatiques et les projets) ainsi qu'à l'aide d'évaluations formatives et sommatives. L'analyse ne s'est pas limitée à l'observation de la variation des notes des élèves. Le chercheur a tenté de comprendre la signification et la portée des différentes situations pédagogiques qui avaient été proposées. Ses expériences se sont déroulées en France dans cinq classes et sur deux niveaux scolaires, à savoir le quatrième ainsi que le sixième niveau au collège. Le protocole expérimental consistait à passer à l'action, observer et évaluer. Au terme de son étude, Lemaire (2002) a formulé quatre constats au sujet du recours à la pédagogie différenciée en technologie au collège. *Primo*, cette pratique pédagogique a permis une individualisation des parcours génératrice de réussite. *Secundo*, l'évaluation formative a été la clé incontournable dans l'application de ce type de pédagogie pour optimiser les processus

⁹ Bien que nous retenions les études que si elles étaient empiriques, nous avons tout de même choisi de sélectionner cette recherche parce que, d'une part, elle était basée sur une revue de recherches empiriques et, d'autre part, son objet correspondait de près à notre sujet d'intérêt.

d'apprentissage. *Tertio*, la pédagogie différenciée n'a pas conduit tous les élèves aux mêmes compétences. *Quarto*, en somme, les grands mérites de cette pratique pédagogique ont été de faire accéder plus d'élèves aux compétences de base et d'avoir été plus motivante par une approche correspondant mieux au profil de chacun. (Recherche de niveau 1)

Olenchak (2001) a effectué une étude de cas. Il s'est intéressé à quatre élèves doués âgés entre neuf et douze ans (donc de quatrième, cinquième et sixième année au primaire). Son expérimentation consistait à différencier la pédagogie en créant un programme scolaire personnalisé aux besoins de ces élèves. Pour commencer, les forces de ces derniers ont été analysées à l'aide du *Personalized Talented Development Plan*. Ensuite, un tuteur leur a été assigné pour leur permettre de réaliser des projets à leur mesure. Les élèves ont été suivis sur une période de un an à trois ans pendant laquelle le chercheur a observé la nature de leur éducation et la différenciation qui leur était offerte en ayant recours à l'observation directe, les interviews et l'analyse de documents. Un portrait des élèves a été tracé au début et à la fin de l'expérimentation. À la suite des interventions, Olenchak (2001) a noté que les attitudes des élèves avaient changé. À vrai dire, les signes d'ennui et de frustration vis-à-vis l'école ont été remplacés par de l'intérêt et de la motivation. La création d'un programme scolaire personnalisé a donc permis de répondre aux besoins des élèves doués. (Recherche de niveau 1)

Le but de l'étude de Hall (1997) consistait à mesurer les effets des tâches différenciées sur la réussite des élèves en sciences. L'école dans laquelle a eu lieu l'expérimentation avait la réputation d'être un milieu difficile où il y avait beaucoup de délinquants, de vandalisme et de vendeurs de drogue. Sur le plan de la réussite scolaire, elle se situait continuellement au bas de la liste des écoles du pays. Afin d'éviter qu'ils soient étiquetés comme étant faibles, moyens ou forts, la direction avait opté pour répartir les élèves dans des classes hétérogènes. Pour répondre aux besoins diversifiés des élèves, Hall (1997) a fabriqué des cartes qui

décrivaient la même tâche mais à trois niveaux différents. Elle les a présentées à un groupe d'élèves de quatorze ans (donc de troisième secondaire) et elle a comparé leurs résultats avec ceux des élèves faisant partie d'un groupe contrôle. À la suite de cette comparaison, la chercheuse a conclu que les tâches différenciées n'ont mené à aucune amélioration significative dans le travail des élèves faibles et ont même eu un effet démotivant considérable sur eux. Cependant, les élèves moyens et les élèves forts ont amélioré leurs performances. (Recherche de niveau 2)

Appelhof (1984) a mené une étude qui visait à encourager les enseignants à pratiquer la pédagogie différenciée avec les lecteurs débutants. Dans un premier temps, il a voulu amener les enseignants à avoir recours à un nouveau programme qui leur offrait plus de possibilités de différencier la pédagogie au sein de leur classe hétérogène. Dans un deuxième temps, il a tenté d'aider les enseignants à appliquer ce programme au moyen d'une formation et d'un suivi en classe. Les données ont été recueillies au cours des années scolaires 1973-1974 (l'année contrôle) et 1974-1975 (l'année expérimentale) dans dix-neuf classes de première année. Les mêmes enseignants ont coopéré dans le cadre de la collecte des données qui s'est étalée sur deux années scolaires. Les groupes d'élèves n'étaient pas les mêmes, bien entendu, mais ils étaient comparables sur le plan du nombre d'élèves, de la profession de leurs parents et de leurs résultats au test d'entrée en lecture. La progression des élèves ainsi que l'application du programme ont été mesurées par le biais d'un test de lecture, d'observations en classe, de listes de vérification et d'interviews. Les résultats de cette étude ont révélé qu'aucune amélioration générale n'a eu lieu en ce qui concerne la réussite des élèves. Toutefois, ils laissent voir qu'il y a eu une faible baisse de la proportion de lecteurs en difficulté dans certains groupes qui étaient plus petits. (Recherche de niveau 3)

Le « curriculum compacting » est une technique qui peut être utilisée pour pratiquer la pédagogie différenciée. Elle consiste à modifier le programme scolaire pour l'adapter aux besoins des élèves doués en éliminant une certaine quantité de

contenu déjà maîtrisé par ces derniers. Reis et *al.* (1993) ont voulu étudier les effets de cette technique sur la réussite des élèves. Pour ce faire, ils ont eu recours à un échantillon composé de quatre cent trente-six enseignants ainsi que sept cent quatre-vingt-trois élèves de sixième année au primaire répartis dans vingt-sept « school districts ». Les enseignants ont été assignés aléatoirement à un groupe de traitement ou à un groupe de comparaison. Ceux qui faisaient partie d'un groupe de traitement ont d'abord reçu une formation sur le « curriculum compacting ». Ensuite, ils ont eu recours à cette technique avec un ou deux élèves doués dans leur classe. Une batterie de pré-tests et de post-tests, tels que le *Iowa Tests of Basic Skills*, le *Arlin Hills Attitudes Toward School Learning Processes* et le *Content Area Preference Scale*, ont été administrés à ces élèves. Les résultats ont révélé qu'éliminer de quarante à cinquante pour cent du contenu du programme scolaire n'a pas eu d'effet négatif sur leur réussite. Plus précisément, leur niveau de performance a été aussi bon que sans « curriculum compacting » même que, dans certaines matières, de minces gains ont été réalisés. (Recherche de niveau 3)

L'étude de Tieso (2001) comportait quatre objectifs de recherche. L'un d'entre eux nous intéresse. Il s'agit de celui qui visait à mesurer les effets du « ability grouping » combiné à une différenciation du curriculum sur la réussite des élèves en mathématiques. L'échantillon qui concerne cette partie de l'étude était constitué de vingt-deux enseignants de quatrième et de cinquième année ainsi que de leurs élèves (donc plus de quatre cents élèves) provenant de quatre « school districts ». Les enseignants ont été assignés aléatoirement à un groupe de comparaison ou à un groupe de traitement. Ceux qui faisaient partie du groupe de traitement ont d'abord reçu une formation sur le « ability grouping » et sur la différenciation du curriculum¹⁰. Ensuite, ils ont appliqué ces techniques en combinaison. Pour s'assurer de la fidélité du traitement, ils ont dû compléter des

¹⁰ Notons que, pour Tieso (2001), la différenciation du curriculum consistait à réduire l'enseignement du contenu qui était déjà maîtrisé par les élèves et à avoir recours à des activités d'ancrage conçues sur mesure pour s'adapter aux différences des élèves en ce qui concerne leur niveau d'acquisition des connaissances.

listes de vérification, décrire leurs interventions et recueillir certains travaux des élèves. Les progrès de ces derniers ont été mesurés par le biais d'un pré-test et d'un post-test créés par la chercheuse en collaboration avec des professeurs d'université, des conseillers pédagogiques et des enseignants. Au terme de son étude, Tieso (2001) a conclu que le recours au « flexible grouping » combiné à une différenciation du curriculum avait eu des effets positifs sur la réussite des élèves en mathématiques. (Recherche de niveau 3)

Ysseldyke et *al.* (2004) ont tenté d'évaluer les effets d'un programme appelé *Accelerated Math* sur la réussite des élèves doués. Il s'agit d'un programme informatique qui permet aux élèves de travailler à leur propre rythme. Dans le cadre de l'étude d'Ysseldyke et *al.* (2004), il constituait un moyen qui avait été mis en place pour différencier la pédagogie. Cent élèves doués de la troisième à la sixième année provenant de dix écoles ont participé à cette étude. Quarante-huit d'entre eux faisaient partie d'un groupe expérimental dans lequel le programme *Accelerated Math* a été appliqué; cinquante-deux, d'un groupe de comparaison dans lequel on a enseigné uniquement à partir du programme régulier de mathématiques. Comme cette étude relève d'une plus grande recherche, il n'a pas été possible d'avoir recours à l'assignation aléatoire. Toutefois, étant donné que les résultats des élèves au pré-test étaient semblables dans les deux groupes, les chercheurs ont déduit que le groupe expérimental était similaire au groupe de comparaison. Les mesures ont été prises à l'aide d'un pré-test et d'un post-test, soit le *STAR Math*. Après avoir analysé leurs données, Ysseldyke et *al.* (2004) ont constaté que les élèves dont les enseignants avaient eu recours au programme *Accelerated Math* ont obtenu des résultats supérieurs à ceux auxquels on a enseigné uniquement à partir du programme régulier de mathématiques. (Recherche de niveau 3)

Tableau 9

Grille synthèse des recherches de niveau 1, 2 et 3 trouvées (n = 13)				
Auteur, année et niveau de la recherche	Contexte	Échantillon	Groupe de comparaison	Résultats
1. Baumgartner et al. (2003) Recherche niveau 1	Sujets : classe hétérogène Matière : lecture Niveau scolaire : 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 <u>différencier la pédagogie, une amélioration des performances des élèves ainsi que de leurs attitudes envers la lecture a été constatée.</u>
2. Castle et al. (2005) Recherche niveau 1	Sujets : élèves en difficulté Matière : lecture et écriture Niveau scolaire : 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 <u>différencier la pédagogie en lecture et en écriture a entraîné une amélioration des résultats des élèves en difficulté.</u>
3. Davalos et Griffin (1999) Recherche niveau 1	Sujets : élèves doués Matière : 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 <u>différencier la pédagogie, les élèves doués ont exprimé de la satisfaction quant à leur croissance personnelle.</u>

<p>4. Hertzog (1997) Recherche niveau 1</p>	<p>Sujets : élèves doués Matière : diverses Niveau scolaire : 3^e et 4^e primaire</p>	<p>Nb. élèves : 11 Nb. classes : 2 Nb. écoles : non mentionné</p>	<p>Gr. de comparaison : non Assignation aléatoire : n/a Soigneusement pairé : n/a</p>	<p>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. Par conséquent, <u>ce type d'activité ne les a pas motivés à travailler à leur plein potentiel.</u></p>
<p>5. Hughes (1999) Recherche niveau 1</p>	<p>Sujets : élèves doués Matière : diverses Niveau scolaire : 4^e primaire</p>	<p>Nb. élèves : non mentionné Nb. classes : 1 Nb. écoles : 1</p>	<p>Gr. de comparaison : non Assignation aléatoire : n/a Soigneusement pairé : n/a</p>	<p>La pédagogie différenciée <u>a 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. De plus, ils manifestaient moins de signes d'ennui ainsi que de frustration attribuables au fait qu'on leur propose rarement des situations d'apprentissage adaptées à leur niveau.</p>

<p>6. Larrivée (1981) Recherche niveau 1</p>	<p>Sujets : classe hétérogène Matière : lecture Niveau scolaire : début de scolarité * Il s'agit d'une revue des recherches empiriques.</p>	<p>Nb. élèves : n/a Nb. classes : n/a Nb. écoles : n/a * Au total, plus de 25 recherches ont été examinées.</p>	<p>Gr. de comparaison : non Assignation aléatoire : n/a Soigneusement pairé : n/a * La chercheuse a formulé trois critiques en ce qui a trait aux recherches recensées : (1) souvent, les échantillons étaient petits; (2) dans la majorité des cas, ils étaient non représentatifs; et (3) la plupart du temps, la validité des instruments de mesure était questionnable.</p>	<p>Les résultats de cette étude ont dévoilé que 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 semblait pas faciliter la réussite</u> des élèves qui débutent en lecture.</p>
<p>7. Lemaire (2002) Recherche niveau 1</p>	<p>Sujets : classe hétérogène Matière : technologie Niveau scolaire : 4^e et 6^e au collège (France)</p>	<p>Nb. élèves : non mentionné Nb. classes : 5 Nb. écoles : 1</p>	<p>Gr. de comparaison : non Assignation aléatoire : n/a Soigneusement pairé : n/a</p>	<p>Les grands mérites de la pratique de la pédagogie différenciée en technologie au collège ont été de faire accéder <u>plus d'élèves aux compétences de base et d'avoir été plus motivante</u> par une approche correspondant mieux au profil de chacun.</p>

8. Olenchak (2001) Recherche niveau 1	Sujets : élèves doués Matière : diverses Niveau scolaire : 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 permis de répondre aux besoins des élèves doués. Elle a entraîné des changements dans leurs attitudes. À vrai dire, 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 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 aucune amélioration significative dans le travail des élèves faibles et ont même eu un effet démotivant considérable sur eux. Cependant, <u>les élèves moyens et les élèves forts ont amélioré leurs performances.</u>
10. Appelhof (1984) Recherche 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 n'a eu lieu en ce qui concerne la réussite des élèves.</u>

<p>11. Reis et al. (1993) Recherche niveau 3</p>	<p>Sujets : élèves doués Matière : diverses Niveau scolaire : 6^e primaire</p>	<p>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 ».</p>	<p>Gr. de comparaison : oui Assignation aléatoire : oui Soigneusement pairé : n/a</p>	<p>Éliminer de 40 % à 50 % du contenu du programme scolaire n'a pas eu d'effet négatif sur la réussite des élèves doués. Plus précisément, 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></p>
<p>12. Tieso (2001) Recherche niveau 3</p>	<p>Sujets : classe hétérogène Matière : mathématiques Niveau scolaire : 4^e et 5^e primaire</p>	<p>Nb. élèves : 400 Nb. classes : 22 Nb. écoles : non mentionné * L'expérimentation a eu lieu dans différentes écoles faisant partie de 4 « school districts ».</p>	<p>Gr. de comparaison : oui Assignation aléatoire : oui Soigneusement pairé : n/a</p>	<p>Le recours au « flexible grouping » combiné à une différenciation du curriculum a eu des effets positifs sur la réussite des élèves en mathématiques.</p>
<p>13. Ysseldyke et al. (2004) Recherche niveau 3</p>	<p>Sujets : élèves doués Matière : mathématiques Niveau scolaire : 3^e à 6^e primaire</p>	<p>Nb. élèves : 100 Nb. classes : non mentionné Nb. écoles : 10</p>	<p>Gr. de comparaison : oui Assignation aléatoire : non Soigneusement pairé : oui</p>	<p>Les élèves doués dont les enseignants avaient eu recours au programme <u>Accelerated Math ont obtenu des résultats supérieurs à ceux auxquels on avait enseigné uniquement à partir du programme régulier de mathématiques.</u></p>

Maintenant que nous sommes plus familière avec les recherches trouvées, il est nécessaire d'expliquer pourquoi chacune d'entre elles a été classée dans une catégorie en particulier, soit « Recherches de niveau 1 », « Recherches de niveau 2 » et « Recherches de niveau 3 ». La section suivante sera rédigée en vue de fournir ces explications.

2.4.5 Justification théorique de la classification

À partir de la description des recherches de niveau 1, 2 et 3 que nous venons d'effectuer ainsi que de la grille synthèse que nous venons d'élaborer, il nous sera possible de fournir une justification théorique de notre classification. Pour ce faire, nous nous baserons sur les informations qui concernent la méthodologie, les échantillons et les groupes de comparaison utilisés. Dans cette partie, nous examinerons notre classification en trois temps. Premièrement, nous nous pencherons sur les huit recherches de niveau 1; deuxièmement, sur la seule recherche de niveau 2; et troisièmement, sur les quatre recherches de niveau 3.

Les chercheurs qui ont mené les recherches de niveau 1, à savoir Baumgartner et *al.* (2003), Castle et *al.* (2005), Davalos et Griffin (1999), Hughes (1999), Hertzog (1997), Larrivée (1981), Lemaire (2002) et Olenchak (2001), ont eu recours à des méthodes variées pour collecter leurs données (parmi celles-ci, mentionnons les interviews, les observations, les questionnaires et les analyses de documents). Parfois, les recherches ont été contrôlées (lorsque des pré-tests et des post-tests ont été utilisés par exemple); parfois, non. Néanmoins, ces huit recherches se classent dans la catégorie « Recherches de niveau 1 » parce que l'examen de la méthodologie utilisée pour conduire chacune d'entre elles nous indique qu'aucun chercheur n'a eu recours à un groupe de comparaison.

Notre classification révèle que nous avons trouvé une seule recherche de niveau 2, soit la recherche de Hall (1997). Le fait que, dans cette étude, la pratique

pédagogique ait été expérimentée dans une classe, donc dans un milieu scolaire, et le fait qu'on ait été en présence d'un groupe de comparaison expliquent pourquoi cette recherche est classée dans la catégorie « Recherches de niveau 2 ». Comme l'échantillon auquel la chercheuse a eu recours est petit (deux classes faisant partie d'une même école), cette recherche ne pourrait pas appartenir à la catégorie « Recherches de niveau 3 ».

En portant notre attention du côté de la méthodologie utilisée pour effectuer les quatre recherches de niveau 3, à savoir les recherches d'Appelhof (1984), de Reis et *al.* (1993), de Tieso (2001) et d'Ysseldyke et *al.* (2004), nous constatons la présence d'un groupe expérimental et d'un groupe de comparaison dans les quatre cas. De plus, nous remarquons que les chercheurs ont eu recours à de grands échantillons. De fait, l'échantillon de la recherche d'Appelhof (1984) est constitué de dix-neuf classes; celui de la recherche de Reis et *al.* (1993), de sept cent quatre-vingt-trois élèves fréquentant des écoles faisant partie de vingt-sept « school districts »; celui de la recherche de Tieso (2001), de quatre cent élèves répartis dans vingt-deux classes relevant de quatre « school districts »; et celui de la recherche d'Ysseldyke et *al.* (2004), de cent élèves provenant de dix écoles différentes.

En résumé, dans les recherches de niveau 1 qui figurent dans notre classification, les chercheurs n'ont pas eu recours à un groupe de comparaison alors que, dans les recherches de niveau 2 et 3, ils y ont eu recours. Dans la recherche de niveau 2, l'échantillon qui a été utilisé est plutôt petit. C'est pour cette raison qu'elle n'a pas pu être classée dans la catégorie « Recherches de niveau 3 ». Les recherches faisant partie de cette dernière catégorie ont toutes été expérimentées avec de grands échantillons.

2.5 Troisième étape de l'analyse : l'examen de l'efficacité démontrée par les recherches de niveau 1, 2 et 3

L'examen de l'efficacité démontrée par les recherches de niveau 1, 2 et 3 sera effectué à l'aide de la procédure pour évaluer si une pratique pédagogique est fondée sur une recherche scientifique rigoureuse ou non du U.S. Department of Education (2003). Parce qu'elle comporte des critères d'évaluation très spécifiques, cette procédure nous permettra d'analyser nos recherches encore plus en profondeur que ce qui avait été fait en utilisant le modèle des trois niveaux de recherche en éducation proposé par Ellis (2001).

2.5.1 Déroulement

À partir de la description des recherches de niveau 1, 2 et 3 que nous avons effectuée dans la section 2.4.4 ainsi que de la grille synthèse que nous avons élaborée dans cette même section (voir le tableau 9, p.72), nous étudierons les caractéristiques des treize recherches de niveau 1, 2 et 3 trouvées. Notre but consistera à classer ces dernières dans les catégories « Recherche présentant une preuve d'efficacité forte » (dans le cas où la recherche remplit les trois conditions suivantes : (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 pédagogie différenciée), « Recherche présentant une preuve d'efficacité possible » (dans le cas où la recherche correspond à l'un des deux types d'études suivants : (1) une étude dans laquelle on a eu recours à l'assignation aléatoire mais qui soit n'a pas eu lieu dans au moins deux écoles ou deux classes ou soit n'a pas eu lieu dans un milieu similaire aux écoles ou classes dans lesquelles on pense appliquer la pédagogie différenciée; et (2) une étude dans laquelle le groupe de comparaison a été soigneusement « pairé » avec le groupe expérimental, c'est-à-dire que le groupe de comparaison était semblable au groupe expérimental) ou « Recherche

ne présentant aucune preuve d'efficacité significative » (dans le cas où la recherche n'a pas pu être classée dans l'une ou l'autre des deux catégories précédentes).

2.5.2 Résultats

La classification des recherches de niveau 1, 2 et 3 selon la procédure pour évaluer si une pratique pédagogique est fondée sur une recherche scientifique rigoureuse ou non du U.S. Department of Education (2003) apparaît dans le tableau 10. On y compte une seule recherche présentant une preuve d'efficacité forte, quatre recherches présentant une preuve d'efficacité possible et huit recherches ne présentant aucune une preuve d'efficacité significative. Voyons comment nous en sommes arrivée à une telle classification en commençant par examiner la recherche figurant dans la catégorie « Recherche présentant une preuve d'efficacité forte », celles se trouvant dans la catégorie « Recherche présentant une preuve d'efficacité possible » et celles faisant partie de la catégorie « Recherche ne présentant aucune preuve d'efficacité significative ».

Une seule recherche présente une preuve d'efficacité forte. Il s'agit de l'étude de Tieso (2001). Ce qui fait en sorte que celle-ci a été classée dans la catégorie « Recherche présentant une preuve d'efficacité forte », c'est qu'elle remplit trois conditions essentielles. Premièrement, dans le cadre de cette recherche, on a eu recours à l'assignation aléatoire. De fait, les enseignants ont été assignés aléatoirement à un groupe de comparaison ou à un groupe de traitement. Deuxièmement, cette recherche a eu lieu dans au moins deux écoles ou deux classes. Plus précisément, elle s'est déroulée dans vingt-deux classes faisant partie de quatre « school districts ». Troisièmement, elle a eu lieu dans un milieu similaire aux classes dans lesquelles la pédagogie différenciée est pratiquée habituellement, à savoir dans des classes hétérogènes.

Quatre études appartiennent à la catégorie « Recherche présentant une preuve d'efficacité possible », soit la recherche de Hall (1997) qui est une recherche de niveau 2 ainsi que les recherches d'Appelhof (1984), de Reis et *al.* (1993) et d'Ysseldyke et *al.* (2004) qui constituent des recherches de niveau 3. Ces recherches n'ont pas pu être classées dans la catégorie « Recherche présentant une preuve d'efficacité forte » car, dans le cadre de ces dernières, à l'exception de la recherche de Reis et *al.* (1993), on n'a pas eu recours à l'assignation aléatoire. Toutefois, dans chacune de ces recherches, on a utilisé des groupes de comparaisons. Examinons les autres caractéristiques de ces études en commençant par celle de Hall (1997).

Pour mener cette étude, la chercheuse a eu recours à un groupe expérimental et à un groupe de comparaison. La recherche s'est donc déroulée dans deux classes. Comme la direction de l'école avait opté pour répartir les élèves dans des classes hétérogènes (afin d'éviter que les élèves soient étiquetés comme étant faibles, moyens ou forts), nous avons déduit que le groupe de comparaison était semblable au groupe expérimental. En effet, il s'agissait de deux classes hétérogènes. Les classes hétérogènes correspondent aux milieux typiques dans lesquels la pédagogie différenciée est pratiquée. Toutes ces raisons nous ont amenée à placer cette étude dans la catégorie « Recherche présentant une preuve d'efficacité possible ».

Ensuite, intéressons-nous à la recherche d'Appelhof (1984). Cette dernière s'est déroulée dans dix-neuf classes hétérogènes, donc dans plus de deux classes et dans un milieu similaire aux classes dans lesquelles la pédagogie différenciée est pratiquée habituellement. L'assignation aléatoire n'a pas été utilisée dans le cadre de cette recherche. Par conséquent, celle-ci n'a pas pu être classée dans la catégorie « Recherche présentant une preuve d'efficacité forte ». Toutefois, elle a pu figurer dans la catégorie « Recherche présentant une preuve d'efficacité possible » parce qu'il semble que le groupe de comparaison auquel le chercheur a eu recours était similaire au groupe expérimental. Effectivement, d'une part, les

mêmes enseignants ont coopéré dans le cadre de la collecte des données qui s'est étalée sur deux années scolaires et, d'autre part, les groupes d'élèves n'étaient pas les mêmes mais ils étaient comparables sur le plan du nombre d'élèves, de la profession de leurs parents et de leurs résultats au test d'entrée en lecture.

Puis, portons notre attention du côté de l'étude de Reis et *al.* (1993). L'examen de la méthodologie utilisée pour effectuer cette recherche nous révèle que les deux conditions suivantes ont été remplies : (1) on a eu recours à l'assignation aléatoire (de fait, les enseignants ont été assignés aléatoirement à un groupe de traitement ou à un groupe contrôle) et (2) cette recherche a eu lieu dans au moins deux écoles ou deux classes (elle s'est déroulée dans vingt-sept « school districts »). Toutefois, cette recherche n'a pas eu lieu dans un milieu typique aux classes dans lesquelles la pédagogie différenciée est pratiquée. En effet, dans le cadre de cette recherche, on s'est intéressé à un seul type d'élève : les élèves doués. Qu'en est-il des autres élèves ? Cette question nous préoccupe particulièrement dans le contexte de la « popularité actuelle du concept [de la pédagogie différenciée] [qui] s'explique par une pluralité de facteurs qui sont liés, somme toute, à ce très grand désir de lutter contre l'échec scolaire, de favoriser la réussite de tous » (Prud'homme, 2004, p.188). C'est ce qui explique que cette étude a été classée dans la catégorie « Recherche présentant une preuve d'efficacité possible ».

Dans l'étude d'Ysseldyke et *al.* (2004), on s'est aussi intéressé aux élèves doués. Cette recherche n'a donc pas eu lieu dans un milieu typique aux classes dans lesquelles la pédagogie différenciée est pratiquée. Cependant, elle se trouve dans la catégorie « Recherche présentant une preuve d'efficacité possible » pour deux raisons. Premièrement, elle s'est déroulée dans dix écoles. Deuxièmement, on a eu recours à un groupe expérimental ainsi qu'à un groupe de comparaison et, étant donné que les résultats des élèves au pré-test étaient similaires dans les deux groupes, les chercheurs ont déduit que ces groupes étaient semblables.

Finalement, en ce qui concerne les huit recherches ne présentant aucune preuve d'efficacité significative, à savoir les études de Baumgartner et *al.* (2003), de Castle et *al.* (2005), de Davalos et Griffin (1999), de Hughes (1999), de Hertzog (1997), de Larrivée (1981), de Lemaire (2002) et d'Olenchak (2001), nous remarquons qu'elles constituent toutes des recherches de niveau 1. Comme les chercheurs qui mènent des recherches de niveau 1 n'ont pas recours à un groupe comparaison, il est entendu qu'aucune d'entre elles ne peut être associée aux catégories « Recherche présentant une preuve d'efficacité forte » et « Recherche présentant une preuve d'efficacité possible ». Elles figurent donc dans la catégorie « Recherche ne présentant aucune preuve d'efficacité significative ».

Tableau 10

Classification des recherches de niveau 1, 2 et 3 (n = 13) selon la procédure pour évaluer si une pratique pédagogique est fondée sur une recherche scientifique rigoureuse ou non du U.S. Department of Education (2003)		
Recherche présentant une preuve d'efficacité forte (n = 1)	Recherche présentant une preuve d'efficacité possible (n = 4)	Recherche ne présentant aucune preuve d'efficacité significative (n = 8)
1. Tieso (2001) Recherche de niveau 3	1. Hall (1997) Recherche de niveau 2	1. Baumgartner et <i>al.</i> (2003) Recherche de niveau 1
-	2. Appelhof (1984) Recherche de niveau 3	2. Castle et <i>al.</i> (2005) Recherche de niveau 1
-	3. Reis et <i>al.</i> (1993) Recherche de niveau 3	3. Davalos et Griffin (1999) Recherche de niveau 1
-	4. Ysseldyke et <i>al.</i> (2004) Recherche de niveau 3	4. Hughes (1999) Recherche de niveau 1
-	-	5. Hertzog (1997) Recherche de niveau 1
-	-	6. Larrivée (1981) Recherche de niveau 1
-	-	7. Lemaire (2002) Recherche de niveau 1
-	-	8. Olenchak (2001) Recherche de niveau 1

2.6 Discussion et conclusion de la recherche

Nous voici presque rendue au point d'arrivée de la présente analyse de documents. En quelque sorte, cette section constitue une synthèse de notre recherche accompagnée de nos commentaires. D'abord, nous y passons en revue différentes étapes de notre analyse, soit la recension des études, l'examen du seuil de validité scientifique de ces dernières, la justification théorique de la classification ainsi que l'examen de l'efficacité démontrée par les recherches de niveau 1, 2 et 3. Puis, nous aboutissons à une réponse à notre question de recherche.

Pour effectuer notre recension des études, dans un premier temps, nous avons procédé à une recherche générale de documents portant sur la pédagogie différenciée en utilisant les banques de données ERIC, PsycINFO et FRANCIS. Quatre cent dix-huit documents ont été trouvés. Cette quantité de documents trouvés nous apparaît plutôt considérable. Elle peut être attribuée à deux facteurs. Premièrement, un intervalle de temps assez large (vingt-huit ans et plus) a été couvert dans les recherches sur les différentes banques de données. À vrai dire, les recherches se sont étendues sur la totalité des données disponibles dans chacune des banques. Deuxièmement, opter pour utiliser trois banques de données nous a offert la possibilité d'avoir une vision périphérique dans la recherche de documents. En effet, la banque de données ERIC (Education Resources Information Center) constitue le plus important réseau d'information au monde dans le domaine des sciences de l'éducation, la banque de données PsycINFO répertorie la documentation dans les divers champs de la psychologie et la banque de données FRANCIS est spécialisée en sciences sociales et humaines. Bien sûr, puisque certains descripteurs ont fait l'objet d'un croisement avec un deuxième descripteur et même avec un troisième descripteur, la quantité de documents trouvés a été réduite. Néanmoins, comme il a été dit, il était nécessaire d'effectuer ces croisements afin de trouver des documents portant le plus précisément possible sur l'objet de la recherche. Enfin, soulignons que nous

avons adopté une attitude prudente en prenant soin de garder des traces des descripteurs utilisés dans les recherches sur les différentes banques de données. Cela nous a permis de structurer la recherche de documents et pourra éventuellement permettre à celle-ci d'être poursuivie.

Dans le deuxième temps de notre recension des études, nous avons sélectionné les documents portant spécifiquement sur la pédagogie différenciée en lisant les résumés des documents trouvés. À partir de quatre cent dix-huit documents trouvés, cent quatre-vingt-neuf documents ont été sélectionnés. Cela signifie que, bien que nous ayons tenté de soumettre le plus de documents possibles à notre analyse (en sélectionnant et les documents portant sur la pédagogie différenciée et les documents portant sur un moyen en particulier ou sur plusieurs moyens mis en place pour différencier la pédagogie ainsi qu'en complétant la sélection de documents par l'ajout de documents figurant dans les listes de références jointes aux documents sélectionnés), plus de la moitié des documents trouvés ont été éliminés de notre sélection. Ce qui explique une telle réduction de la quantité de documents sélectionnés, c'est la combinaison du fait qu'uniquement les articles de périodiques, dissertations, rapports de recherche et analyses ont été retenus et du fait que les résultats qui se répétaient dans les recherches sur les différentes banques de données n'ont été compilés qu'une seule fois.

Dans le cadre de l'examen du seuil de validité scientifique des études, les cent quatre-vingt-neuf documents sélectionnés ont été analysés et classés. Ils ont été répartis de la manière suivante : cent vingt-huit essais (réflexions, modèles théoriques, etc.); huit recherches de niveau 1; une recherche de niveau 2; trois recherches de niveau 3; et quarante-neuf documents non analysés (parce que nous n'y avons pas eu accès). Bien entendu, l'établissement de critères de sélection a contribué à réduire la quantité de recherches de niveau 1, 2 et 3 soumises à notre sélection. De fait, les recherches de niveau 1, 2 et 3 n'ont été retenues que si elles étaient empiriques et que si leurs résultats présentaient des

effets de la pédagogie différenciée sur la réussite des élèves ou encore des effets sur la réussite des élèves d'un moyen en particulier ou de plusieurs moyens mis en place pour différencier la pédagogie.

Toujours en ce qui concerne l'examen du seuil de validité scientifique des études, soulignons, qu'après avoir analysé et classé, à partir de la lecture de leur résumé, les quarante-neuf documents auxquels nous n'avions pas eu accès et après avoir commandé certains d'entre eux par le biais du service de prêt entre bibliothèque, nous avons réussi à mettre la main sur une recherche de niveau 3 additionnelle. Notre quantité de recherches de niveau 1, 2 et 3 trouvées a donc grimpé à treize, soit huit recherches de niveau 1, une recherche de niveau 2 et quatre recherches de niveau 3. De plus, nous nous en sommes sortie avec une quantité de cinq documents inaccessibles pour cause d'erreur de référence. Par conséquent, il nous est possible d'affirmer qu'une infime quantité de recherches empiriques dont les résultats présentent des effets de la pédagogie différenciée sur la réussite des élèves ou encore des effets sur la réussite des élèves d'un moyen en particulier ou de plusieurs moyens mis en place pour différencier la pédagogie a pu se soustraire à notre analyse.

La justification théorique de la classification nous a permis d'expliquer pourquoi chacune des treize recherches trouvées avait été classée dans une catégorie en particulier, à savoir « Recherches de niveau 1 », « Recherches de niveau 2 » et « Recherches de niveau 3 ». Cependant, il est important de spécifier que le modèle des trois de niveaux de recherche en éducation proposé par Ellis (2001) est en quelque sorte « arbitraire », c'est-à-dire qu'étant donné que, dans le domaine des sciences de l'éducation, les recherches ne se déroulent généralement pas de manière linéaire, les différents niveaux de recherche deviennent plus ou moins élastiques. Si on étudiait encore plus en profondeur les caractéristiques des recherches de niveaux 1, 2 et 3 trouvées, leur classification pourrait donc être appelée à varier. Probablement, qu'alors, certains documents glisseraient des catégories « Recherches de niveau 2 » à « Recherches de niveau

1 » ou « Recherches de niveau 3 » à « Recherches de niveau 2 » car les critères de classification seraient encore plus précis.

Justement, nous avons tenté d'aller encore plus loin dans notre étude des caractéristiques des treize recherches de niveau 1, 2 et 3 trouvées en examinant l'efficacité démontrée par ces dernières à l'aide de la procédure pour évaluer si une pratique pédagogique est fondée sur une recherche scientifique rigoureuse ou non du U.S. Department of Education (2003). Cette procédure nous a permis de classer chacune de ces recherches dans différentes catégories. 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 trois commentaires à prononcer en ce qui concerne cette classification.

Premièrement, parce qu'elles ne sont pas suffisamment rigoureuses scientifiquement, 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 sur la réussite des élèves. 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 *al.* (1993) et d'Ysseldyke et *al.* (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 *al.* (1993) ainsi qu'Ysseldyke et *al.* (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 *al.* (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 mis en place pour différencier la pédagogie. Par exemple, Hall (1997) a expérimenté les tâches différenciées; Reis et *al.* (1993), le « curriculum compacting »; Ysseldyke et *al.* (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 *al.* (1993), en sixième année au primaire; celle d'Ysseldyke et *al.* (2004), en troisième, quatrième, cinquième et sixième année au primaire; et celle de Tieso (2001), en quatrième et cinquième année au primaire. Toutes 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.

Troisièmement, puisque les recherches dans lesquelles on a eu recours à l'assignation aléatoire sont considérées comme étant le « gold standard » pour évaluer si une pratique pédagogique est fondée sur une recherche scientifique rigoureuse ou non, étant donné que l'assignation aléatoire a été utilisée dans le cadre des études de Reis et *al.* (1993) ainsi que de Tieso (2001), nous pourrions penser qu'il s'agit de deux recherches présentant une preuve d'efficacité forte. Toutefois, comme la recherche de Reis et *al.* (1993) n'a pas eu lieu dans un milieu typique aux classes dans lesquelles la pédagogie différenciée est pratiquée (les chercheurs s'étant intéressés aux élèves doués), la recherche de Tieso (2001) est la seule à présenter une preuve d'efficacité forte, autrement dit à répondre à la fois aux critères de qualité (recherche dans laquelle on a eu recours à l'assignation aléatoire) et de quantité (recherche ayant eu lieu dans au moins deux écoles ou deux classes et dans un milieu similaire aux écoles ou classes dans lesquelles on pense appliquer la pédagogie différenciée). Cependant, mentionnons que nous

pourrions approfondir encore plus notre analyse de la recherche de Tieso (2001) en nous référant à la liste d'éléments clés pour vérifier si une pratique pédagogique est appuyée par une preuve d'efficacité forte, une preuve d'efficacité possible ou encore si elle n'est pas appuyée par aucune preuve d'efficacité significative. La recherche de Tieso (2001) pourrait alors être transférée dans la catégorie « Recherche présentant une preuve d'efficacité possible ».

Finalement, 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, puisque ce sont les recherches de niveau 2 et 3 qui offrent le plus haut seuil de validité scientifique, 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. Ce deuxième constat peut être fait de nouveau en observant la classification des recherches de niveau 1, 2 et 3 selon la procédure pour évaluer si une pratique pédagogique est fondée sur une recherche scientifique rigoureuse ou non du U.S. Department of Education (2003). Huit d'entre elles ne présentent aucune preuve d'efficacité significative; quatre, une preuve d'efficacité possible; et une seule, une preuve d'efficacité forte.

La section « résultats » du tableau 9 (p.72) nous indique que les quatre recherches présentant une preuve d'efficacité possible ont révélé que (1) les tâches différenciées en sciences n'ont mené à aucune amélioration significative dans le travail des élèves faibles et ont même eu un effet démotivant considérable sur eux mais que, cependant, les élèves moyens et les élèves forts ont amélioré leurs performances (Hall, 1997); (2) qu'après avoir encouragé les enseignants à pratiquer la pédagogie différenciée avec les lecteurs débutants, aucune amélioration générale n'a eu lieu en ce qui concerne la réussite des élèves (Appelhof, 1984); (3) qu'éliminer de quarante à cinquante pour cent du contenu du

programme scolaire n'a pas eu d'effet négatif sur la réussite des élèves doués, plus précisément, leur niveau de performance a été aussi bon que sans « curriculum compacting » même que, dans certaines matières, de minces gains ont été réalisés (Reis et *al.*, 1993); (4) que les élèves doués dont les enseignants avaient eu recours au programme *Accelerated Math* ont obtenu des résultats supérieurs à ceux auxquels on avait enseigné uniquement à partir du programme régulier de mathématiques (Ysseldyke et *al.*, 2004). Du côté de la recherche présentant une preuve d'efficacité forte, celle-ci a dévoilé que le recours au « flexible grouping » combiné à une différenciation du curriculum a eu des effets positifs sur la réussite des élèves en mathématiques (Tieso, 2001).

Toutefois, si on prend en compte certaines caractéristiques de ces cinq recherches, à savoir le type d'élève auquel les chercheurs se sont intéressés en particulier, la matière spécifique sur laquelle a porté l'expérimentation, les niveaux scolaires sur lesquels on s'est penché spécifiquement 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 de peu ou pas d'appui du côté de la recherche.

CONCLUSION

La pédagogie différenciée constitue un thème populaire dans les discours pédagogiques. Au Québec, comme dans plusieurs autres régions du monde, ce type de pédagogie apparaît comme une solution voire une nécessité pour faire face à la diversité dans les écoles. Dans ce mémoire, nous avons adopté une attitude critique face à la popularité de cette pratique pédagogique. Tout d'abord, d'une part, nous avons tenté de comprendre en quoi celle-ci consiste et, d'autre part, nous avons voulu cerner plus précisément les raisons qui font en sorte que celle-ci suscite l'intérêt actuellement dans le monde de l'éducation. Ensuite, nous avons cru nécessaire de vérifier si ce type de pédagogie bénéficie d'un appui du côté de la recherche.

En étudiant sa nature et son évolution, nous avons réussi à mieux comprendre ce qu'est la pédagogie différenciée. Nous sommes même parvenue à faire ressortir les idées-clés figurant dans les écrits à son sujet. Il s'agit des idées suivantes : la pédagogie différenciée s'organise à partir de l'hétérogénéité des élèves, elle se pratique de différentes manières, elle constitue un processus dynamique d'adaptation, elle constitue un processus centré sur l'apprentissage et elle peut sembler une tâche lourde. Toutefois, notre vision de cette pratique pédagogique est accompagnée d'un flou. Malgré ce flou conceptuel, de nombreux penseurs, concepteurs de politiques éducatives, chercheurs et enseignants s'intéressent à la pédagogie différenciée. Ce fait peut être expliqué de plusieurs manières. Par exemple, la volonté et la nécessité de pratiquer ce type de pédagogie peuvent être attribuées à l'obligation d'assurer la réussite de la grande majorité des élèves qui font partie d'un groupe hétérogène, au refus d'accepter la reproduction des inégalités sociales, au soutien de l'idée qu'il faut travailler en priorité avec les élèves qui ont de la peine et au soutien de l'idée qu'il faut conduire chacun aussi haut qu'il peut aller.

Dans le cadre de notre analyse des études ayant pour objet les effets de la pédagogie différenciée sur la réussite des élèves, après avoir trouvé quatre cent dix-huit documents portant sur la pédagogie différenciée, nous avons sélectionné

cent quatre-vingt-neuf documents portant sur les effets de cette pratique pédagogique sur la réussite des élèves. Treize recherches empiriques figurent parmi ces derniers, soit huit recherches de niveau 1, une recherche de niveau 2 et quatre recherches de niveau 3. Ces résultats nous ont permis de constater que non seulement peu de recherches empiriques ont été effectuées au sujet des effets de la pédagogie différenciée sur la réussite des élèves mais aussi que peu d'effets de ce type de pédagogie sur la réussite des élèves ont été démontrés. Ce deuxième constat a été fait de nouveau lorsque nous avons établi que, parmi les treize recherches empiriques analysées, huit ne présentent aucune preuve d'efficacité significative; quatre, une preuve d'efficacité possible; et une seule, une preuve d'efficacité forte.

Ainsi, en nous référant au modèle des trois niveaux de recherche en éducation proposé par Ellis (2001) et à la procédure pour évaluer si une pratique pédagogique est fondée sur une recherche scientifique rigoureuse ou non du U.S. Department of Education (2003), nous en sommes venue à la conclusion que la pédagogie différenciée bénéficie de peu ou pas d'appui du côté de la recherche. Par conséquent, nous pensons qu'il n'est pas tout à fait justifié de recommander cette pratique pédagogique. Avant d'implanter ce type de pédagogie dans les écoles et les systèmes scolaires, il faudrait que ses effets sur la réussite des élèves aient été démontrés empiriquement par des recherches de niveau 2 et 3 ou encore par des recherches présentant une preuve d'efficacité possible et une preuve d'efficacité forte. N'oublions pas que c'est la réussite scolaire des élèves qui est jeu.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Appelhof, Pieter. (1984). An evaluation of innovation concerning differentiated teaching of initial reading based on Stake's « Countenance Model ». *Studies in educational evaluation*, 10 (3), p.323-27.
- Association des cadres scolaires du Québec. (2005a). *Site de réflexion sur la différenciation pédagogique*. [En ligne]. <http://www.acsq.qc.ca/differenciation/> (Page consultée le 2 mai 2006).
- Association des cadres scolaires du Québec. (2005b). *La différenciation pédagogique... c'est ma responsabilité*. Programme du colloque de novembre 2005.
- Astolfi, Jean-Pierre. (1998). *La pédagogie différenciée ou, mieux : la différenciation de la différenciation !* [En ligne]. <http://www.ac-creteil.fr/maths/modulo/M9/pedaM9.html> (Page consultée le 4 mai 2006).
- Astolfi, Jean-Pierre. (2004). *L'école pour apprendre*. Paris, ESF.
- Baumgartner, Traci; Lipowski, Mary Beth; Rush, Christy. (2003). *Increasing reading achievement of primary and middle school students through differentiated instruction*. Master of arts research project, Saint-Xavier University.
- Bénard, Cécile; Bisson, Lynda; Bourguignon, Raymond; Cadieux, Alain; Enright, Michel; Groulx, Maurice; Guillemette, Suzanne; Jourdain, Silvy; Provost, Diane; Tissot, Jacinthe. (2005). *La différenciation pédagogique : théories et applications*. Ministère de l'Éducation des Loisirs et des Sports du Québec.
- Bourdieu, Pierre. (1966). « L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture ». *Revue française de sociologie*, no.3, p.325-347.
- Brimijoin, Kay; Marquissee, Ede; Tomlinson, Carol A. (2003). Using data to differentiate instruction. *Educational leadership*, 60 (5), p.70-73.
- Callahan, Carolyn M. (1999). Classrooms for learners, not winners and losers. *Focus on exceptional children*, 7 (1), p.22-26.
- Caron, Jaqueline. (2003). *Apprivoiser les différences : guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal, Éditions de la Chenelière.

- Castle, Sharon; Baker Deniz, Clara; Tortora, Michael. (2005). Flexible grouping and student learning in high needs school. *Education and urban society*, 37 (2), p.139-150.
- Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones. (2000). *Entente intervenue entre le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) et la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) pour le compte des syndicats d'enseignantes et d'enseignants qu'elle représente.* [En ligne]. <http://www.cpn.gouv.qc.ca/cpnf/index.php?sectionId=139> (Page consultée le 4 septembre 2006).
- Conseil supérieur de l'éducation du Québec. (2002). *L'organisation du primaire en cycles d'apprentissage : une mise en oeuvre à soutenir.* Avis au ministre de l'Éducation, novembre 2002.
- Convery, Anne; Coyle, Do. (1993). *Differentiation – Taking the initiative. Pathfinder 18. A CILT series for language teachers.* Center for information on language teaching and research, London.
- Davalos, Ruth; Griffin, Glenda. (1999). The impact of teachers' individualization practices on gifted students in rural, heterogeneous classroom. *Roeper review*, 21 (4), p.308-314.
- Ellis, Arthur K. (2001). *Research on educational innovation.* Larchmont, Eye on education.
- Forsten, Char; Grant, Jim; Hollas, Betty. (2002). *Differentiated instruction : different strategies for different learners.* Peterborough, Crystal Spring Books.
- Fresne, Ronald. (1994). *Pédagogie différenciée : mode d'emploi.* Paris, Nathan.
- Galichet, François. (2001). Quelle éducation à la citoyenneté dans une société déficiente ? Dans Michel Pagé, Fernand Ouellet et Luiza Cortesao, *L'éducation à la citoyenneté.* Sherbrooke, Éditions du CRP, p.27-39.
- Gillig, Jean-Marie. (1999). *Les pédagogies différenciées : origine, actualité, perspectives.* Bruxelles, De Boeck Université.
- Gillig, Jean-Marie. (2003). *Remédiation, soutien et approfondissement à l'école : théorie, pratique et différenciation pédagogique.* Paris, Hachette.
- Gouvernement du Québec. (2006a). *Loi sur l'instruction publique.* [En ligne]. http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/l_13_3/l13_3.html (Page consultée le 4 septembre 2006).

- Gouvernement du Québec. (2006b). *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire. Loi sur l'instruction publique.* [En ligne]. http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=3&file=/l_13_3/l13_3R3_1.HTM (Page consultée le 4 septembre 2006).
- Gregory, Gayle H.; Chapman, Carolyn. (2002). *Differentiated instructional strategies : one size doesn't fit all.* Thousand Oaks, Corwin Press.
- Hall, Sue. (1997). The problem with differentiation. *School science review*, 78 (284), p.95-98.
- Heacox, Diane. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom.* Minneapolis, Free Spirit Publishing.
- Herpin, Marthe. (1999). *Différencier le curriculum au secondaire vers des parcours scolaires stimulants.* Conseil supérieur de l'Éducation du Québec.
- Hertzog, Nancy B. (1997). Open-ended activities and their role in maintaining challenge. *Journal for the education of the gifted*, 21 (1), p.54-81.
- Huberman, Michael. (1988). *Maîtriser les processus d'apprentissage. Fondements et perspectives de la pédagogie de maîtrise.* Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Hughes, Lynn. (1999). Action research and practical inquiry : how can I meet the needs of the high-ability student within my regular education classroom ? *Journal for the education of the gifted*, 22 (3), p.282-97.
- Jonnaert, Philippe; Vander Borght, Cécile. (2003). *Créer des conditions d'apprentissage : un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants.* Bruxelles, De Boeck Université.
- Kershner, Ruth; Miles, Sheila (1996). Thinking and talking about differentiation. Dans Eve Bearne, *Differentiation and diversity in the primary school.* London, Routledge, p.15-37.
- Larrivée, Barbara. (1981). Modality preference as a model for differentiating beginning reading instruction : a review of the issues. *Learning disability quarterly*, 4 (2), p.180-188.
- Lawrence-Brown, Diana. (2004). Differentiated instruction : inclusive strategies for standards-based learning that benefit the whole class. *American secondary education*, 32 (3), p.34-63.

- Legrand, Louis. (1986). *La différenciation pédagogique*. Paris, Éditions du Scarabée.
- Legrand, Louis. (1995). *Les différenciations de la pédagogie*. Paris, Presses universitaires de France.
- Legrand, Louis. (1997). Des différences à la différenciation pédagogique. Dans Jean-Claude Ruano-Borbalan, *Éduquer et former*. Auxerre, Éditions sciences humaines, p.115-123.
- Lemaire, Jean-Claude. (2002). *La pédagogie différenciée en technologie au collège*. Mémoire professionnel, Académie de Montpellier.
- Lorimier, Jacques de. (1987). *Des stratégies pour la qualité de l'éducation en France : réformes de systèmes et pédagogie différenciée*. Conseil supérieur de l'Éducation du Québec.
- Marsolais, Arthur; Brossard, Luce. (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, p.7-9.
- Meirieu, Philippe. (1995). Différencier, c'est possible et ça peut rapporter gros. Dans *Vers le changement... espoirs et craintes. Actes du premier forum sur la rénovation de l'enseignement primaire*. Genève, Département de l'instruction publique, p.14-41.
- Meirieu, Philippe. (2002). *Apprendre... oui, mais comment*. Paris, ESF.
- Meirieu, Philippe. (2004). *L'école, mode d'emploi : des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*. Paris, ESF.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003a). *Être évalué pour mieux apprendre. Politique d'évaluation des apprentissages. Formation générale des jeunes, formation générale des adultes, formation professionnelle*.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003b). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*.

- Nordlund, Marcy. (2003). *Differentiated instruction. Meeting the educational needs of all students in your classroom*. Lanham, Scarecrow Press.
- Olenchak, F. Richard. (2001). Lessons learned from gifted children about differentiation. *The teacher educator*, 36 (3), p.185-198.
- Perraudeau, Michel. (1997). *Les cycles de la différenciation pédagogique*. Paris, Armand Colin.
- Perrenoud, Philippe. (1992). Différenciation de l'enseignement : résistances, deuils, et paradoxes. *Cahiers pédagogiques*, no. 306, p.49-55.
- Perrenoud, Philippe. (1995). *La pédagogie à l'école des différences*. Paris, ESF.
- Perrenoud, Philippe. (2004). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris, ESF.
- Przesmycki, Halina. (1991). *Pédagogie différenciée*. Paris, Hachette.
- Przesmycki, Halina. (2004). *La pédagogie différenciée*. Paris, Hachette.
- Prud'homme, Luc. (2004). La différenciation pédagogique dans le modèle de l'enseignement stratégique. Dans Annie Presseau, *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe*. Montréal, Chenelière McGraw-Hill, p.185-215.
- Prud'homme, Luc; Dolbec, André; Brodeur, Monique; Presseau, Annie; Martineau, Stéphane. (2005). La construction d'un îlot de rationalité autour du concept de différenciation pédagogique. *Journal of the canadian association for curriculum studies*, 3 (1), p.1-30.
- Reis, Sally M.; Westberg, Karen; Kulikowich, Jonna; Caillard, Florence; Hebert, Thomas; Plucker, Jonathan; Purcell, Jeanne; Rogers, John; Smist, Julianne. (1993). *Why not let high ability students start school in January ? The curriculum compacting study*. (Research monograph 93106). The national research center on the gifted and talented, Storrs, CT.
- Tardif, Nicole. (2005). La pédagogie différenciée au service de l'apprentissage. *Vie pédagogique*, no. 134, p.21-24.
- Tieso, Carol Lynne. (2001). *The effects of grouping and curricular practices on intermediate students' math achievement*. Doctor of philosophy dissertation, University of Connecticut.
- Tomlinson, Carol A. (1995). Deciding to differentiate instruction in middle school : one school's journey. *Gifted child quarterly*, 39 (2), p.77-87.

- Tomlinson, Carol A. (2000). Reconcilable differences ? Standards-based teaching and differentiation. *Educational leadership*, 58 (1), p.6-11.
- Tomlinson, Carol A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria, Association for supervision and curriculum development.
- Tomlinson, Carol A. (2004). *La classe différenciée*. Montréal, Chenelière McGraw-Hill.
- Tomlinson, Carol A.; Demirsky Allan, Susan. (2000). *Leadership for differentiating schools and classrooms*. Alexandria, Association for supervision and curriculum development.
- Trocmé-Fabre, Hélène. (1987). *J'apprends, donc je suis*. Paris, Éditions d'Organisation.
- U.S. Department of Education; Institute of Education Sciences; National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. (2003). *Identifying and implementing educational practices supported by rigorous evidence : a user friendly guide*.
- Vecchi, Gérard de. (2000). *Aider les élèves à apprendre*. Paris, Hachette.
- Ysseldyke, Jim; Tardrew, Steve; Betts, Joe; Thill, Teri; Hannigan, Eileen. (2004). Use of instructional management system to enhance math instruction of gifted and talented students. *Journal for the education of the gifted*, 27 (4), p.293-319.
- Zakhartchouk, Jean-Michel. (1997). Un défi très actuel. *Cahiers pédagogiques*, Supplément no. 3, oct.-nov., p.1.
- Zakhartchouk, Jean-Michel. (2001). *Au risque de la pédagogie différenciée*. Paris, Institut national de recherche pédagogique.

ANNEXES

ANNEXE A : La notion de pédagogie différenciée dans les textes de référence qui encadrent l'organisation des services aux élèves – Exemples tirés de la Loi sur l'instruction publique, du Régime pédagogique, de quelques politiques et cadres de référence du ministère de l'Éducation ainsi que de la Convention collective des enseignants¹¹

1. Loi sur l'instruction publique

- a. Article 19 : L'enseignant a le droit « de prendre les modalités d'intervention pédagogique qui correspondent aux besoins et aux objectifs fixés pour chaque groupe ou pour chaque élève qui lui est confié » (Gouvernement du Québec, 2006a).
- b. Article 74 : « Le conseil d'établissement analyse la situation de l'école, principalement les besoins des élèves, les enjeux liés à la réussite des élèves ainsi que les caractéristiques et les attentes de la communauté qu'elle dessert. Sur la base de cette analyse et du plan stratégique de la commission scolaire, il adopte le projet éducatif de l'école, voit à sa réalisation et procède à son évaluation périodique. » (Gouvernement du Québec, 2006a.)
- c. Article 96.14 : « Le directeur de l'école, avec l'aide des parents d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, du personnel qui dispense des services à cet élève et de l'élève lui-même, à moins qu'il en soit incapable, établit un plan d'intervention adapté aux besoins de l'élève. » (Gouvernement du Québec, 2006a.)

¹¹ Ces exemples sont cités par Cécile Bénard et *al.* (2005, p.7-15). Certains mots ont été soulignés par l'auteure de ce mémoire afin de mettre en évidence les liens avec la notion de pédagogie différenciée.

2. Régime pédagogique

- a. Article 15 : « L'enseignement primaire s'organise sur 3 cycles de 2 ans chacun. L'enseignement secondaire s'organise sur 2 cycles : le premier s'étend sur 2 années scolaires; le deuxième s'étend sur 3 années scolaires. Le cycle est une période d'apprentissage au cours de laquelle les élèves acquièrent un ensemble de compétences disciplinaires et transversales leur permettant d'accéder aux apprentissages ultérieurs. » (Gouvernement du Québec, 2006b.)

3. Politiques et cadres de référence du ministère de l'Éducation

- a. Programme de formation de l'école québécoise : « Le Programme de formation prévoit un découpage de l'enseignement primaire en trois cycles de deux ans. Ce mode organisationnel tient compte des exigences du développement des compétences qui supposent des interventions pédagogiques de longue durée. Il correspond davantage au rythme d'apprentissage des élèves et favorise une plus grande différenciation pédagogique. » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p.5.)
- b. Politique de l'adaptation scolaire : « L'orientation fondamentale qui doit guider toute intervention à effectuer dans le domaine de l'adaptation scolaire et qui doit mobiliser tous les partenaires se définit ainsi : Aider l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à réussir sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification. À cette fin, accepter que cette réussite éducative puisse se traduire différemment selon les capacités et les besoins des élèves, se donner les moyens qui favorisent cette réussite et en assurer la reconnaissance. » (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999, p.17.)

- c. Politique d'évaluation des apprentissages : « Malgré les difficultés que peut représenter la prise en compte de cette orientation [la 3^e orientation, soit : « L'évaluation des apprentissages doit s'effectuer dans le respect des différences. »], elle n'en demeure pas moins très importante. À cet effet, soulignons le rôle que peut jouer la formation chez les enseignants et le personnel spécialisé pour amener ceux-ci à utiliser des approches fondées sur la différenciation. Les valeurs fondamentales que sont la justice, l'égalité et l'équité doivent guider les actions d'évaluation qui s'inscrivent dans le respect des différences. L'application de cette orientation ne devrait en aucun cas conduire à avantager ou à désavantager certains élèves. Elle doit plutôt permettre à chacun de poursuivre des apprentissages selon ses caractéristiques, ses aptitudes et ses aspirations, et ce, sans qu'il y ait abaissement des exigences de formation. » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2003a, p.16)

4. Convention collective des enseignants

- a. Article 8.2.01 : Une des attributions caractéristiques de l'enseignante ou l'enseignant est de « collaborer avec les autres enseignantes ou enseignants et les professionnelles ou professionnels de l'école en vue de prendre des mesures appropriées pour servir les besoins individuels des élèves » (Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones, 2000, p.110).

ANNEXE B : Liste des documents sélectionnés selon les recherches sur les banques de données ERIC, PsycINFO et FRANCIS ainsi que selon les catégories « Documents en anglais tirés de diverses sources » et « Documents en français tirés de diverses sources » (n = 189)

Liste des documents sélectionnés selon les recherches sur la banque de données ERIC (n = 89)	
1.	Abell, Deborah J. (2000). <i>Differentiation of instruction for disadvantaged students : a systemic change model</i> . (No. ERIC : ED452651)
2.	Amstrong, Raymond. (1993). <i>Gifted and talented education : grades K-12</i> . (No. ERIC : ED357556)
3.	Appelhof, Pieter. (1984). An evaluation of innovation concerning differentiated teaching of initial reading based on Stake's « countenance model ». <i>Studies in educational evaluation</i> , 10 (3), p.323-27. (No. ERIC : EJ313048)
4.	Baglieri, Suzan; Knopf, Janice H. (2004). Normalizing difference in inclusive teaching. <i>Journal of learning disabilities</i> , 37 (6), p.525-529. (No. ERIC : EJ695561)
5.	Baumgartner, Tracy; Lipowski, Mary Beth; Rush, Christy. (2003). <i>Increasing reading achievement of primary and Middle school students through differentiated instruction</i> . (No. ERIC : ED479203)
6.	Berger, Sandra. (2002). Surfing the Net : using the Web to differentiate. <i>Understanding our gifted</i> , 15 (1), p.28-30. (No. ERIC : EJ661024)
7.	Blair, Timothy R. (1976). Where to expend your teaching effort (It does count!). <i>Reading teacher</i> , 30 (3), p.293-96. (No. ERIC : EJ151248)
8.	Bonds, Charles W.; Sida, Don. (1993). A reading paradigm to meet the needs of all students. <i>Reading improvement</i> , 30 (1), p.2-8. (No. ERIC : EJ462350)
9.	Mehta-Parekh, Heeral; Reid, Kim. (2005). Differentiating instruction for disabled students in inclusive classrooms. <i>Theory into practice</i> , 44 (3), p.194-202. (No. ERIC : EJ692312)
10.	Brimfield, R.; Masci, F.; DeFiore, D. (2002). Differentiating instruction to teach all learners. <i>Middle school journal</i> , 33 (3), 2002, p.1-6. (No. ERIC : EJ649348)
11.	Brighton, Catherine M. (2002). Straddling the fence : implementing best practices in an age of accountability. <i>Gifted child today magazine</i> , 25 (3), p.30-33. (No. ERIC : EJ650532)
12.	Butler, Kathleen A. (1986). Successful learning strategies for the emerging adolescent. <i>OMLEA (Oklahoma Middle Level Education Association) Journal</i> , p.1-7. (No. ERIC : ED285650)
13.	Callahan, Carolyn M. (1999). Classrooms for learners, not winners and losers. <i>Focus on exceptional children</i> , 7 (1), p.22-26. (No. ERIC : EJ591120)
14.	Callahan, Carolyn M. (2001). Fourth down and inches. <i>Journal of secondary gifted education</i> , 12 (3), p.148-56. (No. ERIC : EJ624856)
15.	Coleman, Mary Ruth; Gallagher, James J. (1995). Appropriate differentiated services : guides for best practices in the education of gifted children. <i>Gifted child today magazine</i> , 18 (5), p.32-33. (No. ERIC : EJ511789)
16.	Collectif. (2005). Focus on basics connecting research and practice : modes of delivery, Volume 7, Issue C. <i>National center for the study of adult learning and literacy</i> . (No. ERIC : ED485315).
17.	Cramond, Bonnie. (1993). Speaking and listening : key components of a complete language arts program for the gifted. <i>Roeper review</i> , 16 (1), p.44-48. (No. ERIC : EJ472629)
18.	Distad, Linda; Heacox, Diane. (2000). Differentiating instruction using a matrix plan. <i>Southern social studies journal</i> , 25 (2), p.70-76. (No. ERIC : EJ608932)
19.	Donaldson, Gordon A. Jr. (2000). A promising future for every student : Maine invest in secondary reform. <i>NASSP bulletin</i> , 24 (615), p.100-07. (No. ERIC : EJ607924)
20.	Downes, John P. (1978). <i>76 questions : a synthesis of the research on teaching and learning mathematics</i> . (No. ERIC : ED162896)
21.	Durkin, Dolores. (1990). Matching classroom instruction with reading abilities : an unmet need.

- Remedial and special education (RASE)*, 11 (3), p.23-28. (No. ERIC : ED317983)
22. Eicher, Josephine T. (1995). *Establishing a program to service underachieving bright students in the fourth grade*. (No. ERIC : ED386834)
 23. Erb, Tom. (2002). Diverse students learning to new standards. The editor reflects. *Middle school journal*, 33 (3), p.4. (No. ERIC : EJ649353)
 24. Feldhusen, John F. (1989). Why the public schools will continue to neglect the gifted. *Gifted child today (GCT)*, 12 (2), p.55-59. (No. ERIC : EJ392126)
 25. Feldhusen, John; Hoover, Steven M. (1984). The gifted at risk in a place called school. *Gifted child quarterly*, 28 (1), p.9-11. (No. ERIC : EJ301453)
 26. Fiedman, Reva. (1996). Differentiating instruction for high-achieving gifted children in regular classrooms : a field test of three gifted-education models. *Journal for the education of the gifted*, 19 (4), p.405-436. (No. ERIC : EJ532415)
 27. Fraser, B.J.; Fisher, D.L. (1983). Student achievement as a function of person environment fit : a regression surface analysis. *British journal of educational psychology*, 53 (1), p.89-99. (No. ERIC : EJ284714)
 28. Friend, Marilyn; Pope, Kimberly. (2005). Creating schools in which all students can succeed. *Kappa delta pi record*, 41 (2), p.56-61. (No. ERIC : EJ683473)
 29. George, Paul S. (1999). High school for a new century : why is the high school changing ? *NASS bulletin*, 83 (606), p.10-24. (No. ERIC : EJ368615)
 30. George, Paul S. (2005). A rationale for differentiating instruction in the regular classroom. *Theory into practice*, 44 (3), p.185-193. (No. ERIC : EJ692310)
 31. Gil'bukh, Lu. Z. (1995). Ideas of differentiated instruction in russian/soviet pedagogy. *Russian education and society*, 37 (11), p.37-44. (No. ERIC : EJ523809)
 32. Gunter, Philip L. (2000). Modification of instructional materials and procedures for curricular success of students with emotional and behavioural disorders. *Preventing school failure*, 44 (3), p.116-21. (No. ERIC : EJ611311)
 33. Hall, Sue. (1997). The problem with differentiation. *School science review*, 78 (284), p.95-98. (No. ERIC : EJ543608)
 34. Hansen, Vagn Rabol; Robenhagen, Ole. (1993). *Abdullah's genuine indonesian curry powder*. (No. ERIC : ED365941)
 35. Hershey, Myrliss. (1988). Gifted child education. *Clearing house*, 61 (6), p.281-82. (No. ERIC : EJ380151)
 36. Hertzog, Nancy B. (1997). Open-ended activities and their role in maintaining challenge. *Journal for the education of the gifted*, 21 (1), p.54-81. (No. ERIC : EJ556933)
 37. Hertzog, Nancy; Klein, Marjorie. (2005). Beyond gaming : a technology explosion in early childhood classrooms. *Gifted child today*, 28 (3), p.24-31. (No. ERIC : EJ694017)
 38. Heuer, Helmut. (1978). Target language, learning-goal language, and learner's language in teaching english. *Linguistik und didaktik*, 9 (34-35), p.181-87. (No. ERIC : EJ198152)
 39. Heydon, Rachel. (2003). Literature circles as a differentiated instructional strategy for including ESL students in mainstream classroom. *Canadian modern language review*, 59 (3), p.463-75. (No. ERIC : EJ666308)
 40. Hoeflinger, Marylin. (1998). Developing mathematically promising students. *Roeper review*, 20 (4), p.244-47. (No. ERIC : EJ571833)
 41. Houtveen, Thoni; Van de Grift, Willem. (2001). Inclusion and adaptive instruction in elementary education. *Journal of education for students placed at risk (JESPAR)*, 6 (4), p.389-409. (No. ERIC : EJ634065)
 42. Hughes, Lynn. (1999). Action research and practical inquiry : how can I meet the needs of the high-ability student within my regular education classroom. *Journal for the education of the gifted*, 22 (3), p.282-97. (No. ERIC : EJ585835)
 43. Iakimanskaia, I. S.; Iudashina, N. I. (1990). Characteristics of the cognitive interests of upper-grade students under conditions of differentiated instruction. *Soviet education*, 32 (5), p.72-87. (No. ERIC : EJ434964)
 44. Kapusnick, Regina A.; Hauslein, Christine, M. (2001). The « silver cup » of differentiated instruction. *Kappa delta pi record*, 37 (4), p. 156-59. (No. ERIC : EJ630305)
 45. Kettler, Todd; Curliss, Marc. (2003). Mathematical acceleration in a mixed-ability classroom : applying a tiered objectives model. *Gifted child today*, 26 (1), p.52-55. (No. ERIC : EJ664495)

46. King-Sears, Margaret E. (1997). Best academic practices for inclusive classrooms. *Focus on exceptional children*, 29 (7), p,1-22. (No. ERIC : EJ546013)
47. Kirsanov, A.A. (1991). General secondary education in the vocational school. *Soviet education*, 33 (9), p.23-39. (No. ERIC : EJ446541)
48. Kuznetsova, Z.I. (1974). Differentiated instruction. *Soviet education*, 16 (4), p.68-74. (No. ERIC : EJ096995)
49. Larrivée, Barbara. (1981). Modality preference as a model for differentiating beginning reading instruction : a review of the issues. *Learning disability quarterly*, 4 (2), p.180-188. (No. ERIC : EJ247191)
50. Lataille-Demore, Diane. (2003). Stratégies pédagogiques dans les classes à niveaux multiples du Nord de l'Ontario : un compte rendu. *Education Canada*, 43 (3), p.32, 34-35, 43. (No. ERIC : EJ673651)
51. Lawrence-Brown, Diana. (2004). Differentiated instruction : inclusive strategies for standards-based learning that benefit the whole class. *American secondary education*, 32 (3), p.34-63. (No. ERIC : EJ692466)
52. MacGillivay, Laurie; Rueda, Robert. (2003). *Listening to inner city teachers of english language learners : differentiating literacy instruction*. (No. ERIC : ED 479 984)
53. McAdamis, Sue. (2000). A district-wide plan for acceleration and enrichment. *Gifted child today magazine*, 23 (3), p.20-27. (No. ERIC : EJ609742)
54. McTighe, Jay; Brown, John L. (2005). Differentiated instruction and educational standards : is détente possible ? *Theory into practice*, 44 (3), p.234-244. (No. ERIC : EJ692315)
55. Miller, Brendan D.; Willard-Holt, Colleen. (2001). Differentiating instruction for gifted middle school students in heterogeneous science classes, *Gifted education press quarterly*, 51 (2). (No. ERIC : ED457641)
56. Murray, Rosemary; Shea, Mary; Shea, Brian. (2004). Avoiding the one-size-fits-all curriculum : textsets, inquiry, and differentiating instruction. *Childhood education*, 81 (1), p.33. (No. ERIC : EJ707453)
57. Patty, Austin H. (1973). Classroom teachers will replace college supervisors. *Contemporary education*, 44 (3), p.179-83. (No. ERIC : EJ073685)
58. Petting, Kim L. (2000). On the road to differentiated practice. *Educational leadership*, 58 (1), p.14-18. (No. ERIC : EJ614603)
59. Pierce, Rebecca L.; Adams, Cheryl M. (2004). Tiered lessons : one way to differentiate mathematics instruction. *Gifted child today*, 27 (2), p.58-66. (No. ERIC : EJ683378)
60. Pucker, Jonathan A.; MacIntirer, Jay. (1994). *Academic survey in high potential, middle school students*. (No. ERIC : ED377615)
61. Reis, Sally M.; Renzulli, Joseph S. (1992). Using curriculum compacting to challenge the above-average. *Educational leadership*, 50 (2), p.51-57. (No. ERIC : EJ451479)
62. Reis, Sally M. (1998). A response : equal does not mean identical. *Educational leadership*, 56 (3), p.74-77. (No. ERIC : EJ575238)
63. Renick, Patricia R. (1996). *Study of differentiated teaching methods used by first year special educators*. (No. ERIC : ED401274)
64. Robinson, Ann. (1985). Summer institute on the gifted : meeting the needs of the regular classroom teacher. *Gifted child quarterly*, 29 (1), p.20-23. (No. ERIC : EJ316855)
65. Schniededwind, Nancy; Davidson, Ellen. (2000). Differentiating cooperative learning. *Educational leadership*, 58 (1), p.24-27. (No. ERIC : EJ614605)
66. Schulthes, Diane; Wolosky Jamie. (1998). Developing each child potential : the discovery program. *Gifted child today magazine*, 21 (6), p.42-44. (No. ERIC : EJ577420)
67. Shabalina, Z.P. (1993). The differentiated approach in the teaching of younger schoolchildren. *Russian education and society*, 35 (11), p.76-84. (No. ERIC : EJ488719)
68. Smith, Kenneth; Writz, Michele. (2003). Problem solving and gifted education : a differentiated fifth-grade fantasy unit. *Gifted child today*, 26 (3), p.56-60. (No. ERIC : EJ673075)
69. Sternberg, Robert J.; Zhang, Li-Fang. (2005) Styles of thinking as a basis of differentiated instruction. *Theory into practice*, 44 (3), p.245-253. (No. ERIC : EJ692317)
70. Tomlinson, Carol Ann. (1995) Deciding to differentiate instruction in middle school : one school's journey. *Gifted child quarterly*, 39 (2), p.77-87. (No. ERIC : EJ505157)
71. Tomlinson, Carol Ann. (1995). Gifted learners and the middle school : problem or promise ?

- ERIC digest*, E535. (No. ERIC : ED386832)
72. Tomlinson, Carol Ann. (1998). For integration and differentiation choose concepts over topics. *Middle school journal*, 30 (2), p.3-8. (No. ERIC : EJ618580)
 73. Tomlinson, Carol Ann. (1999). Leadership for differentiated classrooms. *School administrator*, 56 (9), p.6-11. (No. ERIC : ED469218)
 74. Tomlinson, Carol Ann. (1999). Mapping a route toward differentiated Instruction. *Educational leadership*, 57 (1), p.12-16. (No. ERIC : EJ592911)
 75. Tomlinson, Carol Ann. (2000). Differentiation of instruction in the elementary grades. *ERIC digest*. (No. ERIC : ED443572)
 76. Tomlinson, Carol Ann. (2001). Differentiated instruction in the regular classroom : what does it mean? how does it look? *Understanding our gifted*, 14 (1), p.3-6. (No. ERIC : EJ369193)
 77. Tomlinson, Carol Ann. (2004). Differentiation in diverse settings : a consultants experiences in two similar school districts. *School administrator*, 61 (7), p.28. (No. ERIC : EJ705362)
 78. Tomlinson, Carol Ann. (2004). Sharing responsibility for differentiating instruction. (Point/Counterpoint). *Roeper review*, 26 (4), p.188. (No. ERIC : EJ705231)
 79. Tomlinson, Carol Ann. (2005). Grading and differentiation : paradox or good practice ? *Theory into practice*, 44 (3), p.262-269. (No. ERIC : EJ692319)
 80. Tomlinson, Carol Ann. (1995). *Preservice teacher preparation in meeting the needs of gifted and other academically diverse students*. (No. ERIC : ED 429 392)
 81. Tronxclair, D.A. (2000). Differentiating instruction for gifted students in regular education social studies classes. *Roeper review*, 22 (3), p.195-98. (No. ERIC : EJ606616)
 82. Vaughn, Sharon; Watson Moody, Sally; Schumm, Jeanne. (1998). Broken promise : reading instruction in the resource room. *Exceptional children*, 64 (2), p.211-25. (No. ERIC : EJ722307)
 83. Vendrovskaja, R.B. (1992). Lessons of differentiated instruction. *Russian education and society*, 34 (1), p.73-94. (No. ERIC : EJ452217)
 84. Walter-Thomas, Chris; Brownwell, Mary T. (2001). Nancy Waldron and James McLeskey : helping schools include all learners. *Intervention in school and clinic*, 36 (3), p.175-81. (No. ERIC : EJ739598)
 85. Weirtheim, Cheruta; Leyser, Yona. (2002). Efficacy beliefs, background variables, and differentiated instruction of Israeli prospective teachers. *Journal of educational research*, 96 (1), p.54-63. (No. ERIC : EJ658333)
 86. William-Boyd, Pat. (2005). Middle schools that make a difference. *Childhood education*, 81 (5), p.278. (No. ERIC : EJ714564)
 87. Wyatt, Flora. (1982). Responsibility for gifted learners – A plea for the encouragement of classroom teacher support. *Gifted child quarterly*, 26 (3).. p.140-43. (No. ERIC : EJ268358)
 88. Wilgosh, Lorraine. (1993). *Implications of inclusive education for gifted and talented children*. (No. ERIC : ED371561)
 89. Winter, Jill S. (1985). *An examination of individualized instruction*. (No. ERIC : ED263720)

Liste des documents sélectionnés selon les recherches
sur la banque de données PsycINFO (n = 18)

1. Adelman, Howard S.; Reyna, Christine; Collins Robert; Onghai, Judy; Taylor, Linda. (1999). Fundamental concerns about policy for addressing barriers to student learning. *Reading and writing quarterly : overcoming learning difficulties*, 15 (4), p.327-349. (No. PsycINFO : 1999-01152-004)
2. Betts, George. (2004). Fostering autonomous learners through levels of differentiation. *Roeper-review*, 26 (4), p.190-191. (No. PsycINFO : 2004-17278-001)
3. Brandt, Irene. (1993). Some experiences with differentiation of teaching. *Psykologisk paedagogisk radgivning*, 30 (1), p.18-36. (No. PsycINFO : 1993-87808-001)
4. Dahl, Karin L.; Scharer, Patricia L.; Lawson, Lora L.; Grogan, Patricia R. (1999). Phonics instruction and student achievement in whole language 1st grade classrooms. *Reading research quarterly*, 34 (3), p.312-341. (No. PsycINFO : 2000-13845-002)
5. Invernizzi, Marcia; Hayes, Latisha. (2004). Developmental spelling research : a systematic imperative. *Reading research quarterly*, 39 (2), p.216-228. (No. PsycINFO : 2004-95053-004)
6. Jones, M. Gail et Elizabeth-M. Veslind. (1996). Putting practice into theory : changes in the

organization of preservice teachers' pedagogical knowledge. *American educational research journal*, 33 (1), p.91-117. (No. PsycINFO : 1996-04057-002)

7. Jungbluth, P. (1985). Factual variations in goals and approaches according to some pupil and school characteristics within the formally undifferentiated elementary school. *Pedagogische studien*, 62 (5), p.242-253. (No. PsycINFO : 1987-11702-001)
8. Kovacs, Sandor J. (1966). Some problems of an educational psychological approach, individual treatment and a differentiated teaching method. *Pszichologiai tanulmányok*, 9, p.137-150. (No. PsycINFO : modifié)
9. Lenderman, Edward. (1968). Group characteristics as a factor in the interpretation of student profile scores on the Stanford achievement test. *Educational records bulletin*, No 94, p.39-41. (No. PsycINFO : 1970-21526-001)
10. Tomlinson, Carol Ann. (1994). Practices of preservice teachers related to gifted and other academically diverse learners. *Gifted child quarterly*, 38 (3), p.106-114. (No. PsycINFO : 2004-13605-010)
11. Tomlinson, Carol Ann. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms : a review of literature. *Journal for the education of the gifted*, 27 (2-3), p.119-145. (No. PsycINFO : 2004-20535-002)
12. Seibert, Earl W. (1956). Educational psychology on two levels. *Education administration and supervision*, 42, p.93-99. (No. PsycINFO : 1957-08719-001)
13. Stevens, Anita Sarah. (1999). *Tracking, curriculum differentiation, and the student experience in English*. (No. PsycINFO : 1999-95019-177)
14. Svare, Robert J. (1986). *Performance in a vocational electronics computer aided instruction exercise as a function of psychological differentiation and lesson structure*. (No. PsycINFO : 1986-54030-001)
15. Thijssen, J.G.; Span, P. (1985). Differentiation effects in school practice : an A.T.I. study. *Pedagogische-studien*, 62 (9), p.358-371. (No. PsycINFO : 1987-14046-001)
16. Tishin, P.G. (1970). Potentialities of programmed instruction in the auxiliary school. *Defektologia*, 2 (1), p.46-53. (No. PsycINFO : 1971-04962-001)
17. Warries, E. (1970). The relative measurement of learning-achievement in the process of instruction. *Nederlands - Tijdschrift voor de psychologie en haar grensgabieden*, 25 (6), p.429-439. (No. PsycINFO : 1971-02957-001)
18. Ysseldyke, James E. (1977). Aptitude treatment interaction research with first grade children. *Contemporary educational psychology*, 2 (1), p.1-9. (No. PsycINFO : 1977-24292-001)

Liste des documents sélectionnés selon les recherches
sur la banque de données FRANCIS (n = 6)

1. Castle, Sharon; Baker Deniz, Clara; Tortora, Michael. (2005). Flexible grouping and student learning in high needs school. *Education and urban society*, 37 (2), p.139-150. (No. FRANCIS : 16466048)
2. Monakhov, V.M. (1992). Differentiation of instruction in secondary school. *Russian education and society*, 34 (1), p.45-59. (No. FRANCIS : 6118000)
3. Ogurtsov, N.G. (1992). Differentiated instruction in Belorussian schools. *Russian education and society*, 34 (1), p.60-72. (No. FRANCIS : 6118001)
4. Pallas, A.A. (1994). Ability group effects : instructional, social, or institutional ? *Sociology of education*, 67 (1), p.27-46. (No. FRANCIS : modifié)
5. Popkov, V.A. (1998). Differentiated instruction and the formation of a professional elite. *Russian education and society*, 40 (11), p.77-87. (No. FRANCIS : 2010858)
6. Tomlinson, Carol Ann. (1997). Becoming architects of communities of learning : addressing academic diversity in contemporary classrooms. *Exceptional children*, 63 (2), p.269-282.

Liste des documents sélectionnés selon la catégorie « Documents en anglais tirés de diverses sources » (n = 54)	
1.	Apple, Michael W. (1998). Mechanisms of differentiation : a response to Roth and McGinn. <i>Journal in research in science teaching</i> , 35 (4), p.423-425.
2.	Appelhof, P.N. (1979). <i>Guided educational innovation : evaluation of a curriculum innovation aimed at differentiation in initial reading instruction</i> . Doctoral dissertation, Zwijsen, Tilburg.
3.	Balzer, Charlene. (1991). <i>The effect of ability grouping of gifted elementary students, combined with instruction modified for level and rate of learning on student achievement : a review of the literature</i> .
4.	Bastien, Claude. (1989). Plaidoyer pour un apprentissage différencié. <i>Psychologie française</i> , 34 (4), p.271-276.
5.	Bisbicos, Marilyn Evelyn. (1993). <i>Failure in the classroom : a study of differentiated expectations for children in two urban elementary schools</i> .
6.	Bonds, Charles W.; Bonds, Lella T. (1983). Teacher, is there a gifted reader in first grade ? <i>Roepers review</i> , 5 (3), p.4-6.
7.	Brimijoin, K. (2000). <i>The challenges of differentiation for preservice and inservice teachers : a journey examined</i> . Research abstracts from the 2000 NAGC conference. Washington, DC : National Association for Gifted Children.
8.	Brimijoin, K. (2002). <i>A journey toward expertise in differentiation : a preservice and inservice teacher make their way</i> . Unpublished doctoral dissertation. University of Virginia, Charlottesville.
9.	Brimijoin, K.; Alouf, James; Chandler, Kimberly. (2002). <i>Into the mixing bowl : combining mentors, novices and differentiation</i> .
10.	Brimijoin, Kay; Marquissee, Ede; Tomlinson, Carol Ann. (2003). Using data to differentiate instruction. <i>Educational leadership</i> , 60 (5), p.70-73.
11.	Collectif. (1994). <i>Advancing excellence. Conference proceeding of the annual Society for the Advancement of Gifted Education (SAGE) (5th, Calgary, Alberta, Canada, September 30-October 1, 1994)</i> .
12.	Coyne, Michael D.; Kame'enui, Edward J.; Simmons, Deborah C. (2004). Improving beginning reading instruction and intervention for students with LD : reconciling « all » with « each ». <i>Journal of learning disabilities</i> , 37 (3), p.231-239.
13.	Davalos, Ruth; Griffin, Glenda. (1999). The impact of teachers' individualization practices on gifted students in rural, heterogeneous classroom. <i>Roepers review</i> , 21 (4), p.308-314.
14.	Dolmans, Diana. (2002). Trends in research on the tutor in problem-based learning : conclusion and implications for educational practice and research. <i>Medical teacher</i> , 24 (2), p.173-180.
15.	Fahey, J.A. (2000). Who wants to differentiate instruction ? We did. <i>Educational leadership</i> , 58 (1), p.70-72.
16.	Forster, Jill. (1997). Definition, performance and outcomes (Just do It!). <i>Gifted child education international</i> , 12 (2), p.77-84.
17.	Franklin, J. (2002). The art of differentiation, <i>Education update</i> , 44 (3), p.1-3, 8.
18.	Grant, J. (2003). Differentiating for diversity. <i>Principal (Reston, VA)</i> , 82 (3), p. 48-51.
19.	Holloway, J.H. (2000). Preparing teachers for differentiated instruction. <i>Educational leadership</i> , 58 (1), p.82-83.
20.	Jerkins John M.; Keefe, James W. (2002). Two schools : two approaches to personalized learning. <i>Phi delta kappan</i> , 83 (6), p.449-456.
21.	Jerkins, J.R. (1994). Accommodations for individual differences without classroom ability groups : a experiment in school restructuring. <i>Exceptional children</i> , 60 (3), p.344-358.
22.	Keefe, James W.; Jerkins John M. (2002). Personalised instruction. <i>Phi delta kappan</i> , 83 (6), p.440-448.
23.	Hall, S.J. (1995). <i>Group dynamics in the mixed ability classroom : a study of the efficacy of peer interactions in the differentiated teaching of secondary science</i> . Unpublished diploma thesis, University of Oxford.
24.	Hetzog, N. B. (1998). Open-ended activities : differentiation through learner responses. <i>Gifted child quarterly</i> , 42 (4), p.212-227.
25.	Kulik, J.A.; Kulick, C.C. (1987). Effects of ability grouping on student achievement. <i>Equity and</i>

- excellence*, 23 (1-2), p.22-23.
26. Littky, Dennis; Farrel Allen. (1999). Whole-school personalization, One student at a time. *Educational leadership*, 57 (1), p.24-28.
 27. Marshall, Hermine H. (1987). *Toward motivation to learn : exploration of classrooms with a learning orientation*.
 28. Miller, W. (1995). Are multi-age grouping practices a missing link in the educational reform debate ? *NASSP Bulletin*, 79 (568), p.27-32.
 29. Oaksford, L.; Jones, L. (2001). *Differentiated instruction abstract*. Tallahassee, FL: Leon County Schools.
 30. Olenchak, F. Richard. (2001). Lessons learned from gifted children about differentiation. *The teacher educator*, 36 (3), p.185-198.
 31. Olenchak, F. Richard. (2000). Differentiating curriculum for gifted and talented students : What is it in practice ? A poll of 100 school districts. *Research and development*, 18 (4), p.2-4, 6-7.
 32. Olenchak, F. Richard. (1999). Does one size ever fit all ? A case for individualizing curricula for gifted and talented students. *Understanding our gifted*, 11 (3), p.18-23.
 33. Prentice, D. (1982). *Individualizing speech communication education : goal setting and student contract*. Paper presented at the annual meeting of the speech communication association, Louisville, KY.
 34. Reis, Sally M.; Westberg, Karen; Kulikowich, Jonna; Caillard, Florence; Hebert, Thomas; Plucker, Jonathan; Purcell, Jeanne; Rogers, John; Smist, Julianne. (1993). *Why not let high ability students start school in January ? The curriculum compacting study*. (Research monograph 93106). The national research center on the gifted and talented, Storrs, CT.
 35. Renzulli, J.S. (1998). The multiple menu model developing differentiating curriculum for gifted and talented. *Gifted child quarterly*, 32 (3), p.298-309.
 36. Renzulli, J.S.; Reis, S.M. (1998). Talent development through curriculum differentiation. *NASSP Bulletin*, 82 (595), p.61-64.
 37. Rowan, Brian; Miracle, Andrew W. (1982). *Systems of ability grouping and the stratification of achievement in elementary schools*.
 38. Sandholtz, Judith; Ogawa, Rodney T.; Scribner, Samantha. (2004). Standards gaps : unintended consequences of local standards based reform. *Teachers college record*, 106 (4), p.1177-1202.
 39. Simpson, M. (1997). Developing differentiation practices : meeting the needs of teachers and pupils. *The curriculum journal*, 8 (1), p.85-104.
 40. Stradling, B.; Saunders, L. (1993). Differentiation in practice : responding to the needs of all pupils. *Educational research*, 35, p.127-137.
 41. Tieso, Carol Lynne. (2001). *The effects of grouping and curricular practices on intermediate students' math achievement*. Doctor of philosophy dissertation, University of Connecticut.
 42. Tieso, Carol Lynne. (2004). Through the looking glass, One school's reflections on differentiation. *Gifted Child Today*, 27 (4), p.58-62.
 43. Tomlinson, Carol Ann. (2002). Different learners, different lessons. *Instructor*, 112 (2), p.21-26.
 44. Tomlinson, Carol Ann. (2000). Differentiated instruction : Can it work ? *The education digest*, 6 5(5), p.25-31.
 45. Tomlinson, Carol Ann. (2000). Reconcilable differences ? Standards-based teaching and differentiation. *Educational leadership*, 58 (1), p.6-11.
 46. Tomlinson, Carol Ann. (1998). Teach me, teach my brain : a call for differentiated classrooms. *Educational leadership*, 56 (3), p.52-53.
 47. Tukey, L. (2002). Differentiated instruction and a game of golf. *The education digest*, 68 (3), p.37-40.
 48. Van Winkle, Lyman Jr. (1968). *Educational effects of instructional procedures differentiated in terms of selected psychological characteristics of students*.
 49. Walker, Barbara S. (1981). *The relationship between dimensions of cognitive style and success with differentiated reading instruction of kindergarten children*.
 50. Walker, Cindy M. (1999). *The effect of different pedagogical approaches on mathematics students' achievement*.
 51. Watson Moody, Sally; Vaughn, Sharon; Huges, Marie Tejero; Fisher, Meryl. (2000). Reading instruction in the resource room : set up for failure. *Exceptional children*, 66 (3), p.305-316.

52. Westberg, Karen L. (1993). *An observational study of instructional and curricular practices used with gifted and talented students in regular classrooms.*
53. Williams, Kirk H. (2005). Academic and career pathways for students : instructional practices such as small learning communities, career pathways and integration of academics into all subjects have a positive impact on student learning and retention. *Leadership*, 34 (4), p.34.
54. Ysseldyke, Jim; Tardrew, Steve; Betts, Joe; Thill, Teri; Hannigan, Eileen. (2004). Use of instructional management system to enhance math instruction of gifted and talented students. *Journal for the education of the gifted*, 27 (4), p.293-319.

Liste des documents sélectionnés selon la catégorie
« Documents en français tirés de diverses sources » (n = 22)

1. Abdoulaye, Barry. (2004). Différenciation et diversification : clarification conceptuelle et enjeux. *Vie pédagogique*, no. 130, p.20-23.
2. Bolduc, G.; Van Neste, M. (2002). La différenciation pédagogique : travailler avec des jeunes à la fois semblables et uniques. *Vie pédagogique*, no. 123, p.24-27.
3. Castincaud, Florence; Astolfi, Jean-Pierre. (1987). Les 3 J de la pédagogie différenciée. *Cahiers pédagogiques*, no. 251, p.11-24.
4. Charnay, R. (1995). *Chacun, tous... différemment !* Paris, INRP, Rencontres pédagogiques, no. 34.
5. Collectif. (1986). Différencier la pédagogie. Pourquoi ? *Nouvelle revue des sciences de l'éducation*, CRDP de Lyon.
6. Collectif. (1987). La pédagogie différenciée. *Revue Pratique*, no. 85.
7. Collectif. (1989, réédition). Différencier la pédagogie. *Cahiers pédagogiques*, no. 279, déc.
8. Collectif. (1990). La différenciation pédagogique. *Nouvelle revue des sciences de l'éducation*, CRDP de Strasbourg no. 6, fév.
9. Collectif. (1995). Aider à travailler, aider à apprendre. *Cahiers pédagogiques*, no. 336.
10. Collectif. (1997). Retour sur... la pédagogie différenciée. *Cahiers pédagogiques*, supplément no. 3, oct.-nov.
11. Collectif. (1998). Dix ans de pédagogie différenciée. *Cahiers pédagogiques*, hors série.
12. Deslauriers, Camille. (2005). La pédagogie différenciée au service de l'apprentissage. *Vie pédagogique*, no. 134, p. 19-21.
13. Legrand, Louis. (1984). La notion de pédagogie différenciée. *Collège*, no. 3.
14. Lemaire, Jean-Claude. (2002). *La pédagogie différenciée en technologie au collège.*
15. Marsolais, Arthur; Brossard, Luce. (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, p.7-9.
16. Meirieu, Philippe. (1990). La pédagogie différenciée est-elle dépassée ? *Cahiers pédagogiques*, no. 286, p. 48-52.
17. Migneault, Richard. (2002). Le manuel scolaire et la pédagogie différenciée. *Vie pédagogique*, no. 124, p.13-16.
18. Moyne, Albert. (1986). Différenciation, variété, incertitude. *Cahiers pédagogiques*, no.246, p.6-7.
19. Passegand, Jean-Claude. (1990). Pédagogie différenciée et apprentissages. *Les carnets pédagogiques*, CRDP de Bourgogne.
20. Peretti, André de. (1984). Esquisse d'un fondement théorique de la pédagogie différenciée. *Les amis de Sèvres*, no. 117.
21. Perrenoud, Philippe. (1992). Différenciation de l'enseignement : résistances, deuils, et paradoxes. *Cahiers pédagogiques*, no. 306, p.49-55.
22. Tardif, Nicole. (2005). La pédagogie différenciée au service de l'apprentissage, *Vie pédagogique*, no. 134, p. 21-24.