

Mélanie Paré et Luc Prud'homme

La différenciation dans une perspective inclusive : intégrer les connaissances issues de la recherche pour favoriser la progression des élèves dans un groupe hétérogène

Résumé

En contexte de réforme scolaire, plusieurs modèles éducatifs évoquent la nécessité de différencier en classe pour favoriser la réussite du plus grand nombre. Il demeure cependant difficile de définir clairement les pratiques d'enseignement qui s'inscrivent dans cette idée : celles-ci sont en effet diverses et certaines sont plus porteuses que d'autres. Dans ce contexte, cet article propose de clarifier le concept de la différenciation pédagogique, son rôle dans la mise en œuvre de l'inclusion scolaire et les actions des enseignants qui l'utilisent.

Zusammenfassung

Im Zusammenhang mit der Reform der Schule verlangen verschiedene Bildungsmodelle eine Differenzierung im Unterricht, um den Schulerfolg möglichst vieler zu fördern. Allerdings ist es noch immer schwierig, die mit dieser Idee verbundenen Unterrichtspraktiken klar zu definieren. Denn sie sind sehr unterschiedlich und einige sind erfolgversprechender als andere. In diesem Artikel wird versucht, das Konzept der Differenzierung im Unterricht, seine Rolle bei der Umsetzung der schulischen Inklusion sowie das Vorgehen der Lehrpersonen zu klären, die dieses Konzept nutzen.

Enjeux et définition

Prud'homme et Bergeron (2012, p. 12) proposent de concevoir la différenciation comme « une façon de penser l'enseignement selon laquelle l'enseignant conçoit des situations suffisamment flexibles pour permettre à tous les élèves de progresser, tout en stimulant la création d'une communauté d'apprentissage où la diversité est reconnue, exploitée et valorisée dans un climat d'interdépendance et d'intercompréhension ». Cette définition incite à considérer la différenciation comme un savoir-être et un genre professionnel qui ne peut se résumer à une pratique uniforme d'enseignement parmi d'autres ou plus largement à un ensemble de pratiques qui découlerait d'un courant pédagogique spécifique. Elle met en valeur les compétences professionnelles d'enseignants pragmatiques ayant appris à œuvrer en contexte de diversité et à observer les effets de leurs pratiques sur la réus-

site de leurs élèves. Selon nos récents travaux, les enseignants qui utilisent la différenciation considèrent la variabilité des processus d'apprentissage comme la norme (Paré, Leblanc, Sermier-Dessemontet, Prud'homme, Aucoin, & David, 2013). La diversité n'est pas perçue négativement puisqu'elle est pour eux à la fois un postulat de départ et une ressource à exploiter dans les situations d'apprentissage. Cette conception de l'enseignement dépasse le postulat d'éducabilité puisqu'elle en est l'incarnation la plus achevée. La tension entre la réponse aux besoins individuels et collectifs fait place au profit de la création d'une communauté d'apprentissage reposant sur l'engagement autant de l'enseignant que des élèves. Cette façon d'enseigner s'inspire d'une réinterprétation de l'approche systémique en éducation qui s'applique au groupe classe plutôt qu'aux individus (Guay, Legault, & Germain, 2006; Legendre 2005).

La différenciation dans une perspective inclusive offre une porte d'entrée efficace pour assurer des pratiques d'enseignement qui demeurent nécessaires pour répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves en situation de handicap (Paré, 2012). Le choix des moyens d'enseignement est déterminé par l'évaluation du rythme de progression de chaque élève par rapport aux exigences du programme de formation, ce qui représente un emprunt antérieur à la pédagogie de la maîtrise et à un concept récent de l'éducation spécialisée, nommé en Amérique du Nord *réponse à l'intervention (RAI)*. Celle-ci suppose trois niveaux de prévention et d'intervention (primaire, secondaire et tertiaire) nommés selon les auteurs tiers.

Etat des débats sur la réponse à l'intervention

La différenciation dans une perspective inclusive s'attache à la progression de tous les élèves pour leur assurer un cheminement scolaire stimulant tout en respectant les délais prescrits par les programmes d'études. En effet, les élèves les plus à risque figurent généralement parmi ceux qui prennent du retard à l'école, éprouvent des difficultés à apprendre, échouent, redoublent ou quittent prématurément l'école sans di-

éducatifs méritocratiques et inégalitaires (Crahay, 2012). Cette culture de l'échec implique un jugement subjectif des habiletés et des connaissances des élèves désavantagés qui perpétuent leur exclusion par des mécanismes si subtils que les enseignants n'en sont généralement pas conscients. Afin d'assurer une éducation pour tous où la diversité est reconnue, valorisée et exploitée, la *RAI* permet d'envisager des pratiques d'évaluation plus objectives où le rendement des élèves est mis en lien non pas seulement avec leurs aptitudes de départ, mais avec l'efficacité des méthodes d'enseignement employées auprès d'eux. On mesure alors la progression des élèves par rapport aux cibles à atteindre par des évaluations formatives et sommatives courtes et fréquentes. Lorsque les élèves ne présentent pas une progression satisfaisante par rapport aux cibles d'apprentissage, des mesures ponctuelles misant notamment sur l'augmentation de la fréquence et de l'intensité des interventions sont envisagées pour prévenir les retards et les échecs scolaires. Deux grandes approches américaines permettent de décrire les options qui s'offrent pour pallier ces éventualités (Fuchs, Fuchs, & Stecker, 2010) : l'une dite des pratiques efficaces et l'autre de la différenciation pédagogique.

Le premier courant nommé IDEA découle de la politique *Individual with disability education act* est dit *top down*, c'est-à-dire que les mesures qui en découlent sont choisies et promues par les chercheurs et les différents paliers d'autorité scolaire. Ce courant incite dans un premier temps les enseignants à n'utiliser en classe que des pratiques d'enseignement dont l'efficacité a été prouvée par des recherches scientifiques dont les résultats seraient obligatoirement généralisables. Les élèves qui n'ont

Les enseignants qui utilisent la différenciation considèrent la variabilité des processus d'apprentissage comme la norme.

plôme. Basée sur des fondements d'équité et d'égalité des acquis, la différenciation implique de rechercher les progrès individuels et collectifs optimaux, ce qui place les enseignants qui l'utilisent en rupture avec la culture de l'échec constatée dans les milieux

pas fait de gains satisfaisants grâce aux mesures préventives de ce premier tiers sont recommandés à un enseignant spécialisé pour de courtes périodes de rééducation intensives en petit groupe. Les élèves rééduqués peuvent ensuite reprendre le programme de l'enseignement général. Pour les autres, ils sont référés aux services habituels d'éducation spécialisée comme les classes spécialisées, les écoles spécialisées et autres mesures séparatives (tiers 3). Ce courant implique que les enseignants doivent suivre les protocoles d'utilisation de chaque pratique efficace d'enseignement afin d'obtenir les effets mesurés dans les recherches. La critique principale du courant des pratiques efficaces concerne le peu de protocoles d'enseignement validés par la recherche et laisse sans proposition les disciplines enseignées dans les niveaux plus avancés de la scolarité obligatoire (Fuchs, Fuchs, & Stecker, *Ibid.*).

Le deuxième courant nommé *NCLB* découle de la politique *No child Left behind* et est dit *bottom up*. Les intervenants locaux sont en effet incités à choisir les moyens nécessaires pour enseigner et rééduquer les élèves au cas par cas. Ce courant mise d'abord sur la différenciation pédagogique en tant qu'approche de résolution de problème permettant aux enseignants de définir et de choisir les moyens d'enseignement appropriés aux besoins de leurs élèves, surtout lorsque les pratiques efficaces ne fonctionnent pas, ne sont pas adaptées au contexte d'enseignement ou ne sont pas disponibles. Au tiers deux (intervention secondaire), les dossiers des élèves qui n'atteignent pas les cibles d'apprentissage sont analysés par une équipe de soutien à l'enseignant sans que des interventions directes ne soient automatiquement proposées à l'élève qui éprouve des difficultés.

Enfin, au tiers trois réunissant les dossiers des élèves qui ne réussissent toujours pas, des séances de consultation avec un expert seront offertes à l'enseignant pour remédier aux situations les plus problématiques, et ce, sans retirer l'élève du groupe. Les critiques du courant de la différenciation pédagogique portent sur le risque d'une disparition progressive des services directs pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers et le manque d'études appuyant l'efficacité de cette démarche (Fuchs, Fuchs, & Stecker, *Ibid.*).

La différenciation dans une perspective inclusive s'attache à la progression de tous les élèves pour leur assurer un cheminement scolaire stimulant.

Les deux courants de *RAI* tentent à la fois de réformer les services éducatifs et de guider l'enseignement en classe. Depuis, des modèles mitoyens ont vu le jour pour intégrer rapidement des services à l'école à partir des connaissances issues de la recherche (Trépanier & Labonté, 2013).

L'émergence des pratiques différenciées et efficaces

Les sciences de l'éducation étudient des phénomènes hautement contextualisés et marqués par des changements sociaux constants. En conséquence, très peu de recherches dans ce domaine peuvent prétendre à une valeur prédictive (Philips, 2014). L'enseignement dans les classes hétérogènes d'aujourd'hui demande les meilleures pratiques d'enseignement, incluant des connaissances issues de la recherche. Cependant, il apparaît impossible d'exiger que chaque pratique, chaque geste d'un enseignant, découle d'un protocole ayant

fait l'objet d'études empiriques. La réussite d'un plus grand nombre d'élèves, voire de manière ambitieuse, de tous les élèves, encourage l'organisation de services éducatifs flexibles intégrant des pratiques de prévention et d'éducation spécialisée innovatrices même si elles n'ont pas encore fait l'objet d'études scientifiques. En ce qui concerne spécifiquement la différenciation, cela signifie une nécessaire distanciation d'une certaine vision de l'inclusion scolaire qui la confinerait à des applications aux situations de handicap. L'idée de communauté d'apprentissage, présente dans la définition de Prud'homme et Bergeron (2012), porte à elle seule la reconnaissance que les élèves sont tous différents et que l'interdépendance et l'intercompréhension sont nécessaires pour assurer la réussite de chacun.

L'interdépendance et l'intercompréhension sont nécessaires pour assurer la réussite de chacun.

Selon Hattie (*op.cit.*), les gains des élèves doivent être au centre des pratiques différenciées des enseignants pour s'assurer que tous les élèves font des apprentissages reliés aux intentions de la leçon. Il se réfère à Tomlinson (2005) et reprend ses principes de la différenciation efficace :

- permettre à tous les élèves d'explorer et d'appliquer les concepts clés ;
- connaître la progression de chaque élève pour permettre des rétroactions formatives fréquentes ;
- utiliser des groupements flexibles et appropriés pour tirer profit des différences, mais aussi des points communs ;
- assurer l'engagement actif des élèves vers les cibles de succès.

Pour Hattie (2012), les enseignants qui différencient sont en mesure de déterminer qui sont les élèves qui n'ont pas fait de gain dans la leçon afin de réajuster les futures situations d'apprentissage. Ces enseignants prennent en compte dans leur stratégie d'enseignement la diversité des démarches d'apprentissage de leurs élèves de manière rationnelle (Legrand, 1994).

Les éléments fondant les pratiques différenciées

Gaudreau et al. (2008), dans un rapport d'évaluation sur l'implantation de la politique de l'adaptation scolaire, constatent que l'enseignement au Québec demeure généralement assez conventionnel et traditionnel. Nous constatons pour notre part que peu d'enseignants adoptent des formes de pratiques pédagogiques plus souples et plus flexibles pour répondre aux besoins de tous les élèves en classe dite ordinaire (Parré, 2012 ; Prud'homme 2007). Or, l'étude de celles-ci démontre que ces enseignants ont des conceptions professionnelles orientant la planification de situations pédagogiques qui favorisent la progression et le développement de l'autonomie de tous les élèves. Ces enseignants exploitent des connaissances issues de la recherche pour développer des stratégies différenciées et non monolithiques.

Ainsi, nous avons identifié des interventions inspirées de différentes écoles de pensée en psychologie (behavioriste, humaniste, cognitiviste et constructiviste). Celles-ci répondent à une intention explicite : créer des situations permettant à tous les élèves de s'engager dans leurs apprentissages. Ces enseignants exploitent une diversité de stratégies visant à créer un climat favorable à l'enseignement / apprentissage : valorisation de l'expression

et de la participation des élèves, exploitation de différentes stratégies associées à l'apprentissage coopératif ou encore recours à l'enseignement collectif (par sous-groupes) et à des interventions individuelles. Plus encore, nous observons aussi

Ces enseignants prennent en compte dans leur stratégie d'enseignement la diversité des démarches d'apprentissage de leurs élèves de manière rationnelle.

une attention particulièrement importante aux pratiques régulatrices de l'enseignant et des élèves, où ces derniers sont encouragés à contribuer aux apprentissages de leurs pairs. Plus fondamentalement, nous observons une quête de rigueur visant à soutenir le développement global de chacun des élèves sous leur responsabilité, incluant les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.

Conclusion

En conclusion, la pratique de la différenciation pédagogique dans une perspective inclusive réclame une diversité d'approches et d'outils pédagogiques pour permettre à chaque élève de progresser. Loin d'être dogmatique, il s'agit d'une vision qui reconnaît que la connaissance de l'élève est un besoin fondamental pour favoriser son engagement dans une situation d'apprentissage, une connaissance qui légitime l'exploitation de différentes stratégies d'enseignement.

Références

- Crahay, M. (Ed.) (2012). *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis* (2^e éd.). Bruxelles: De Boeck.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., & Stecker, P. M. (2010). The blurring of special education in a new continuum of general education placements and services. *Exceptional children*, 76(3), 301-323.
- Gaudreau, L., Legault, F., Brodeur, M., Hurteau, M., Dunberry, A., Séguin, S.P., & Legendre, R. (2008). *Rapport d'évaluation de la politique de l'adaptation scolaire*. Québec: Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec.
- Guay, M.-H., Legault, G., & Germain, C. (2006). Pour tenir compte de chacun: La différenciation pédagogique. *Vie pédagogique, Site Internet*, 141, 1-4.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for teachers: Maximizing impact on learning*. New York: Routledge.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e édition). Montréal: Guérin.
- Legrand, L. (1994). Pédagogie différenciée. In Champy, P., & Etévé, C. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (p. 728-734). Paris: Nathan.
- Paré, M. (2012). *Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté au programme de formation générale*. Thèse non publiée. Université de Montréal, Montréal.
- Paré, M., Leblanc, M., Serrier-Dessemontet, R., Prud'homme, L., Aucoin, A., & David, R. (2013, avril). *Méthode de recherche favorisant la comparaison intersites des pratiques de différenciation pédagogique des enseignants œuvrant en contexte in-*

clusif. Communication présentée au 2^e colloque international sur l'intégration scolaire, Bienne, Suisse.

Paré, M., & Trépanier, N. (2010). Individualiser l'enseignement pour les élèves intégrés en classe ordinaire: mieux définir pour mieux intervenir. In N. Rousseau (Ed.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire: pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (2^e éd.) (p. 288-305). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Phillips, D. C. (2014). Research in the hard sciences, and in very hard softer domains. *Educational researcher*, 43(1), 9-11.

Prud'homme, L. (2007). La différenciation pédagogique: *Analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation*. Thèse non publiée. Université du Québec en Outaouais, Gatineau.

Prud'homme, L., & Bergeron, G. (2012). Au-delà de la communication des contenus: une vision plus flexible de l'enseignement. *Prisme*, 17, 12-13.

Trépanier, N. S., & Labonté, M. (2013). Les services intégrés à l'école communautaire. In N.S. Trépanier & L. Roy. (Ed.). *Plaidoyer pour une école communautaire. Making a Case for Community Schools* (p. 205-237). Montréal: Éditions Nouvelles.

Tomlinson, C. A. (2005). Differentiated Instruction. *Theory Into Practice*, 44, 185-273.



Ph.D. Mélanie Paré
Professeure adjointe à l'Université de Montréal
Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Département de psychopédagogie et d'andragogie
Case postale 6128, succursale Centre-Ville
Montréal, QC H3C 3J7
melanie.pare@umontreal.ca
www.uqam.ca



Ph.D. Luc Prud'homme
Professeur agrégé à l'Université du Québec à Trois-Rivières et invité à la Haute école pédagogique du Canton de Vaud (HEP Vaud)
Co-directeur du Laboratoire international de recherche sur l'inclusion scolaire (LISIS)
Université du Québec à Trois-Rivières
Département des sciences de l'éducation
3351, Boulevard des Forges, C. P. 500
Trois-Rivières (Québec) G9A 5H7
luc.prudhomme@uqtr.ca
www.lisis.ch