



Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

Différenciation pédagogique et réussite scolaire d'élèves autochtones et de milieux défavorisés

Chercheure principale

Mirela Moldoveanu, Université du Québec à Montréal

Cochercheure

Yvonne Da Silveira, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Autre(s) membre(s) de l'équipe

Liliana Maria Marca Vadan, CSSS du Grand Littoral
Renée Pinard, Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ)

Établissement gestionnaire de la subvention

Université du Québec à Montréal

Numéro du projet de recherche

2012-RP-144907

Titre de l'Action concertée

Persévérance et réussite scolaires

Partenaire(s) de l'Action concertée

Le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
et le Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC)

TABLE DES MATIÈRES

Liste des tableaux	p. 3
Liste des graphiques	p. 4
Partie A – Contexte de la recherche	p. 5
1. Problématique	p. 5
2. Hypothèses et questions de recherche	p. 7
3. Objectifs poursuivis	p. 8
Partie B – Pistes de solution	p. 9
1. Auditoire cible	p. 9
2. Signification des conclusions pour les décideurs, gestionnaires et intervenants	p. 9
3. Les retombées du projet de recherche	p. 10
4. Les limites du projet de recherche	p. 10
5. Les messages clés à l'intention des différents types d'auditoire visés	p. 11
6. Les principales pistes de solution selon les types d'auditoire visés	p. 12
Partie C - Méthodologie	p. 13
Partie D - Résultats	p. 14
1. Les principaux résultats	p. 14
2. Conclusions et pistes de solution	p. 21
3. Principales contributions à l'avancement des connaissances	p. 21
Partie E – Pistes de recherche	p. 22
Partie F - Bibliographie	p. 23
Annexe 1 – État des connaissances et cadre de référence	p. 25
1. Différenciation pédagogique et réussite scolaire des élèves	p. 25
2. Différenciation pédagogique et pratiques de différenciation: quelques précisions conceptuelles	p. 26
3. Élève à risque: éléments de conceptualisation	p. 38
4. Réussite scolaire : vers une définition opérationnelle	p. 40
Annexe 2 – Éléments de méthodologie	p. 42
1. Démarche, procédures et calendrier des activités de recherche	p. 43
2. La population visée, procédures d'échantillonnage et participants au projet de recherche	p. 44
3. Instruments de collecte de données	p. 46
4. Stratégies et techniques d'analyse des données	p. 71
Annexe 3 – Présentation des résultats, discussion et interprétation	p. 73
1. Profil professionnel des enseignants qui utilisent des pratiques de différenciation – résultats du volet quantitatif	p. 73
2. Caractéristiques des élèves prises en compte pour mettre en œuvre des pratiques de différenciation	p. 79
3. Pratiques de différenciation rapportées par les enseignants	p. 83
4. Liens entre l'utilisation des pratiques de différenciation, l'engagement et la réussite scolaire des élèves de milieux défavorisé et autochtone	p. 87

LISTE DES TABLEAUX

- Tableau 1** : Caractéristiques de l'échantillon au volet quantitatif p. 45
- Tableau 2** : La prise en compte des caractéristiques ethnoculturelles, des habiletés, des difficultés et des intérêts des élèves par des enseignants de milieux favorisés, moyennement favorisés, défavorisés et autochtones p. 75
- Tableau 3** : Nombre des participants selon les facteurs considérés p. 77
- Tableau 4** : Covariance entre le sentiment d'auto-efficacité fort, les capacités réflexives et l'utilisation de pratiques de différenciation p. 78
- Tableau 5** : Covariance entre les croyances positives à l'égard du développement professionnel et l'utilisation de pratiques de différenciation p. 79
- Tableau 6** : Caractéristiques des élèves prises en compte pour mettre en œuvre des pratiques de différenciation p. 80
- Tableau 7** : Pratiques de différenciation rapportées par les enseignants p. 85
- Tableau 8** : Perception de l'effet des pratiques de différenciation sur l'engagement et sur la réussite scolaire p. 88
- Tableau 9** : Covariance entre la perception de l'effet de la pédagogie différenciée sur la réussite éducative, la prise en compte des caractéristiques des élèves et l'utilisation de pratiques de différenciation p. 89
- Tableau 10** : Covariance entre la perception de l'effet de la pédagogie différenciée sur la réussite scolaire, la prise en compte des caractéristiques des élèves et l'utilisation de pratiques de différenciation p. 89

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 1 : Tous les élèves ont-ils la capacité de progresser? p. 82

Graphique 2 : Existent-t-ils des moyens plus adaptés que d'autres pour soutenir le progrès de chaque élève? p. 83

PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE

1. Problématique

Étant particulièrement recommandée auprès des élèves à risque (Ministère de l'éducation du Québec, 2001, 2003 et 2009; Commission des programmes d'études, 2002; Conseil supérieur de l'éducation, 2002), la différenciation pédagogique (voir dans l'Annexe 1 des précisions sur les différents concepts mobilisés dans le projet de recherche) fait partie des mesures censées augmenter la réussite scolaire de tous les élèves québécois. Les milieux de pratique semblent d'ailleurs épauler les décideurs sur la voie de la mise en œuvre de pratiques pédagogiques différenciées (Association des cadres scolaires du Québec, sans date; Coopérative régionale de développement de la Montérégie, 2007; Groupe de travail sur la différenciation pédagogique en Outaouais, 2005; Guay, 2006). Pour sa part, la recherche témoigne d'un intérêt croissant pour cette problématique, au moins par le nombre d'études qui lui ont été consacrées. Cet engouement pour la différenciation pédagogique trouve ses sources dans une longue tradition de recherche en lien avec les caractéristiques personnelles des apprenants, qui a mené à la conclusion que l'enseignement, de par son caractère essentiellement interactif, ne peut se livrer à tous de la même manière (Tardif et Lessard, 1999). En effet, la recherche a identifié une longue liste de facteurs de différenciation interindividuelle censés influencer l'apprentissage, dont diverses caractéristiques, entre autres, de genre, d'âge, socio-économiques et culturelles, cognitives et le rapport à la construction du savoir. Mais comment les pratiques pédagogiques prennent-elles en compte ces différences interindividuelles?

Malgré le consensus dans le discours des décideurs sur les bénéfices de la différenciation pédagogique, envisagée comme « l'une des pierres d'assise de la réussite des élèves » (Commission des programmes d'études, 2002, p. 3), les enseignants ne semblent pas l'adopter de façon explicite et systématique (Conover, 2001; Lebaume, 2002; McGarvey et coll., 1997; Sensevy et coll., 2002; Tomlinson et Demirsky, 2000). Ces derniers utilisent toutefois certaines pratiques de différenciation de façon spontanée et ponctuelle. Les réserves exprimées par les enseignants au sujet d'une différenciation explicite et systématique s'expliqueraient par le flou conceptuel qui entoure la différenciation pédagogique (Garcia-Debanc, 1987; Legrand, 1999) et par une insécurité que peut rassurer une formation adéquate (Presseau, Lemay et Prud'homme, 2006). Face à ces dilemmes, les solutions pratiques proposées semblent axées sur la voie simple d'éluder la recherche sur les caractéristiques individuelles des apprenants et sur le processus de décision de l'enseignant lors de la conception et du pilotage de situations d'enseignement-apprentissage, pour fournir des banques d'activités différenciées (Caron, 2007; Sprenger, 2010). Malheureusement, ces exemples d'activités différenciées sont décontextualisés et rarement associés aux caractéristiques des élèves qui ont pu motiver leur réalisation. La différenciation pédagogique s'éloigne ainsi de son sens primaire d'adaptation des interventions éducatives aux caractéristiques concrètes des groupes-classes, pour se transformer en une variété de formules d'enseignement et d'évaluation parmi lesquelles l'enseignant fait des choix sans égard aux caractéristiques des apprenants du groupe-classe.

À ces difficultés de conceptualisation et de mise en œuvre s'ajoute un manque relatif d'études démontrant les impacts des pratiques de différenciation, malgré leur

association courante à une haute qualité éducative (Kozochkina, 2009). Ainsi, à notre connaissance, peu d'études empiriques documentent les liens entre les pratiques de différenciation et la réussite scolaire (Fenner, Mansour et Sydor, 2010; Kondor, 2007; Thiessen et Blasius, 2008; Turcotte, 2009). Toutes ces études furent menées auprès de petits échantillons et ciblent particulièrement l'impact de la différenciation sur les dispositions affectives d'apprentissage (motivation, auto-efficacité perçue).

Cette brève présentation de l'état actuel d'avancement des connaissances en lien avec la différenciation pédagogique nous permet d'identifier des besoins spécifiques de recherche. Premièrement, la différenciation pédagogique apparaît dans le discours officiel comme une modalité à privilégier dans l'enseignement. Toutefois, les caractéristiques des pratiques pédagogiques différenciées restent à définir. Deuxièmement, le discours officiel compte la différenciation pédagogique parmi les moyens de rehausser la réussite scolaire, bien que peu d'études empiriques aient documenté les liens entre l'utilisation des pratiques de différenciation et la performance des élèves. Enfin, les quelques recherches qui ont abordé ces liens ne les ont pas examinés en fonction des caractéristiques des élèves et des écoles. Par conséquent, nous détenons à ce jour peu de résultats de recherche permettant d'identifier les facteurs associés à l'efficacité des pratiques de différenciation.

2. Hypothèses et questions de recherche

Pour répondre à ces besoins, ce projet de recherche visait à examiner les liens entre l'utilisation de pratiques de différenciation et la réussite scolaire de deux catégories d'élèves à risque au primaire (élèves autochtones et élèves provenant de milieux défavorisés).

En nous basant sur une vaste recension des écrits, nous avons formulé deux hypothèses de travail: 1. L'utilisation de pratiques de différenciation contribue à l'amélioration de la réussite scolaire des élèves et 2. De façon implicite et non systématique, tous les enseignants utilisent certaines pratiques de différenciation, à des degrés variables, en fonction de divers facteurs de différenciation et à différents moments de leur intervention éducative. Vu l'état actuel d'avancement des connaissances, plusieurs questions spécifiques, encore peu abordées par la recherche, ont été considérées: Comment caractériser les pratiques de différenciation mises en œuvre auprès d'élèves à risque? Quel est l'impact de la différenciation sur la réussite scolaire des élèves à risque? Quels liens s'établissent entre les caractéristiques des pratiques pédagogiques, la réussite scolaire et certaines caractéristiques sociodémographiques des élèves et de l'école? Comment caractériser les pratiques de différenciation les plus efficaces auprès des élèves à risque?

3. Objectifs poursuivis

Pour offrir des réponses documentées aux questions précédentes, nous avons poursuivi les objectifs suivants:

1. Identifier les pratiques de différenciation pédagogique mises en œuvre auprès de deux catégories d'élèves à risque, soit des élèves autochtones et des élèves provenant de milieux défavorisés.
2. Analyser les liens entre les pratiques pédagogiques de différenciation repérées et la réussite scolaire des deux catégories ciblées d'élèves à risque.

3. Identifier les facteurs associés à l'efficacité des pratiques pédagogiques de différenciation repérées, en termes de caractéristiques sociodémographiques des élèves et de caractéristiques des écoles.

4. Décrire et analyser les pratiques pédagogiques de différenciation considérées efficaces auprès des deux catégories ciblées d'élèves à risque.

PARTIE B – PISTES DE SOLUTION

1. Auditoire cible

Les résultats de ce projet de recherche devraient intéresser plusieurs catégories d'auditoire, soit: a) des gestionnaires de l'éducation des niveaux de décision central (Ministère de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la recherche), intermédiaire (commissions scolaires) et local (établissements scolaires); b) des formateurs qui interviennent dans des programmes de formation initiale et continue des enseignants; c) des chercheurs; d) des enseignants et e) des parents d'élèves.

2. Signification des conclusions pour les décideurs, gestionnaires et intervenants

Deux conclusions principales ressortent de ce projet de recherche. Premièrement, les résultats obtenus permettent de conclure à un lien fort entre l'utilisation de pratiques de différenciation et la persévérance et la réussite scolaires des élèves à risque. En d'autres termes, selon les enseignants et les élèves qui ont participé à ce projet de recherche, l'utilisation de pratiques de différenciation influence de façon positive l'engagement scolaire, en contribuant à augmenter la motivation des élèves, leur participation en classe, leur goût de venir à l'école et leur sentiment de compétence. Les pratiques de différenciation favoriseraient aussi directement

l'apprentissage, en raison de leur adéquation avec les besoins d'apprentissage des élèves et avec leurs capacités à effectuer la tâche. Ces conclusions signifient plus précisément que l'utilisation systématique des pratiques de différenciation devrait être encouragée et appuyée à divers niveaux de décision, de gestion et d'intervention.

En deuxième lieu, il semble que les enseignants fortement engagés dans une démarche de développement professionnel ont tendance à expérimenter et à utiliser systématiquement des pratiques de différenciation. Des mesures plus efficaces pour soutenir les enseignants dans leur développement professionnel devraient être mises en place, pour favoriser l'appropriation et l'utilisation systématique de pratiques de différenciation par les enseignants.

3. Les retombées des résultats du projet de recherche

De façon générale, ce projet a permis de brosser le portrait professionnel de l'enseignant susceptible d'utiliser des pratiques de différenciation, de décrire les pratiques considérées gagnantes par les enseignants et par les élèves et de mieux comprendre la nature des liens entre l'utilisation des pratiques de différenciation et la persévérance et la réussite scolaire des élèves à risque. Les retombées de ces résultats se situent selon nous sur le plan du renouvellement des pratiques, processus qui, tout en restant la responsabilité des enseignants eux-mêmes, devrait être soutenu par des mesures et actions ciblées, à entreprendre par des décideurs, des milieux de formation universitaire et par la communauté de recherche.

4. Les limites du projet de recherche

Les résultats de ce projet de recherche doivent être interprétés avec prudence, en raison de certaines limites. Soulignons premièrement les caractéristiques de notre

échantillon pour le volet quantitatif. Nous avons tenté de joindre le plus grand nombre possible d'enseignants qui travaillent au primaire, peu importe les caractéristiques du milieu de travail, en espérant pouvoir comparer les pratiques des enseignants qui travaillent en milieux défavorisés et autochtone et celles de leurs collègues oeuvrant en milieux favorisés. Malgré l'intensité des efforts fournis par l'équipe, un petit nombre de réponses a été reçu, provenant de volontaires. Même si la composition de l'échantillon est représentative de la population en termes de répartition géographique et selon les milieux de travail (défavorisés, favorisés et autochtone), nous considérons que la prudence est de mise dans l'interprétation des résultats quantitatifs provenant d'un petit échantillon. Un échantillon de plus grande taille aurait permis de faire des analyses comparatives plus fines et des analyses causales. En deuxième lieu, les résultats du volet qualitatif peuvent servir à construire une théorie mais, comme tous les résultats de recherches qualitatives, ne doivent pas être généralisés au même titre que ceux issus d'une recherche quantitative.

5. Les messages clés à l'intention des différents types d'auditoire visés

À la suite de ce projet de recherche, quelques messages clés se dégagent en fonction des catégories d'auditoire visés:

a) À l'intention des gestionnaires de l'éducation des niveaux de décision central, intermédiaire et local:

Encourager l'utilisation systématique de pratiques de différenciation.

Soutenir le développement professionnel des enseignants, en vue d'une appropriation et d'une mise en place systématique de pratiques de différenciation.

b) À l'intention des formateurs qui interviennent dans des programmes de formation initiale et continue des enseignants:

Intégrer la problématique des pratiques de différenciation dans les programmes de formation initiale et continue des enseignants, sous un angle qui combine aspects pragmatiques, théoriques, épistémologiques et téléologiques.

c) À l'intention des chercheurs en éducation:

Considérer l'utilisation des pratiques de différenciation parmi les facteurs qui peuvent contribuer à augmenter l'engagement scolaire des élèves à risque et la réussite scolaire de tous les élèves.

d) À l'intention des enseignants:

Privilégier les pratiques de différenciation dans l'ensemble des approches pédagogiques mises en œuvre auprès de leurs élèves, quelles que soient leurs caractéristiques socio-économiques, culturelles ou individuelles.

S'engager dans des démarches efficaces de développement professionnel (par exemple, s'impliquer dans des projets de recherche-action-formation, participer à des communautés d'apprentissage et de pratiques ou encore accompagner des stagiaires ou des enseignants en début de carrière), susceptibles de renforcer leur sentiment d'auto-efficacité par rapport à l'expérimentation de nouvelles approches pédagogiques.

e) À l'intention des parents d'élèves:

Soutenir la mise en œuvre de pratiques de différenciation par l'enseignant, en favorisant une communication avec celui-ci autour des forces et des besoins d'apprentissage de son enfant.

6. Les principales pistes de solution selon les types d'auditoire visés

À la lumière des résultats de ce projet de recherche, nous nous permettons de suggérer certaines pistes d'action:

a) Gestionnaires de l'éducation de tous les niveaux de décision:

- concevoir et mettre en place des plans d'action auprès d'élèves à risque qui incluent de façon explicite l'utilisation de pratiques de différenciation
- soutenir la formation initiale des enseignants à l'utilisation des pratiques de différenciation
- mettre en place des programmes spécifiques qui renforcent les liens entre la pratique, la recherche et la formation (des communautés d'apprentissage et de pratiques structurées autour de la différenciation pédagogique, des projets de recherche-action-formation pour expérimenter des pratiques de différenciation)
- soutenir la formation continue des directions d'établissement scolaire pour les sensibiliser au potentiel des pratiques de différenciation
- mettre en place des programmes de formation continue à l'intention des enseignants qui accompagnent des stagiaires, afin de mieux les former à l'utilisation de pratiques de différenciation
- encourager l'inclusion d'aspects pédagogiques dans les projets éducatifs des écoles.

b) Formateurs qui interviennent dans des programmes de formation initiale et continue des enseignants:

- Inclure des cours spécifiques sur la différenciation pédagogique dans les programmes de formation initiale et continue des enseignants.

- Aborder la problématique des pratiques de différenciation dans les cours de didactique des matières scolaires, dans les cours portant sur l'évaluation des apprentissages des élèves et dans les cours de gestion de la classe.

- Inclure des indicateurs en lien avec l'utilisation de pratiques de différenciation dans les grilles d'évaluation des stagiaires en enseignement.

c) Chercheurs:

- initier des projets de recherche-action-formation pour renforcer les représentations positives des enseignants au sujet des pratiques de différenciation ainsi que leur sentiment de compétence professionnelle par rapport à cette problématique;

- initier des projets de recherche-action-formation pour expérimenter des pratiques de différenciation et pour mesurer avec plus de précision, en utilisant des modèles complexes, leurs effets sur les apprentissages des élèves.

PARTIE C - MÉTHODOLOGIE

1. L'approche méthodologique. Pour atteindre les objectifs mentionnés, nous avons adopté une méthodologie de recherche mixte, qui a utilisé des données quantitatives et qualitatives. Ainsi, le volet quantitatif a permis d'atteindre les objectifs 1, 2 et 3, tandis que le volet qualitatif a permis d'atteindre l'objectif 4. De plus, les sources différentes de données (questionnaire écrit, entrevue avec des enseignantes et avec des élèves) ont permis de corroborer, de préciser et de nuancer certains résultats. Des informations plus détaillées sur la démarche de recherche, incluant les instruments de collecte des données, le calendrier des activités et la description des stratégies d'analyse des données, sont présentées dans l'Annexe 2.

2. Description et justification des méthodes de cueillette de données. Dans le cadre du volet quantitatif, un questionnaire écrit a été administré par voie électronique. Le CTREQ a hébergé le questionnaire et les données ont été collectées à l'aide de la plateforme Monkey Survey version professionnelle. Le volet qualitatif a compris une entrevue individuelle avec des enseignantes qui travaillent auprès d'élèves du primaire en milieux défavorisés et autochtone et une entrevue de groupe avec des élèves des enseignantes participantes.

3. Échantillon. Après élimination des réponses incomplètes, un nombre total de 104 d'enseignants a constitué l'échantillon du volet quantitatif de cette recherche. Au volet qualitatif ont participé 22 enseignantes oeuvrant en milieux défavorisés et autochtone et 126 de leurs élèves, regroupés en 18 groupes de discussion.

4. Stratégies et techniques d'analyse. Des tests statistiques descriptifs et inférentiels ont été appliqués aux données quantitatives. Les données qualitatives ont été soumises à une analyse de contenu, en utilisant le logiciel NVivo.

PARTIE D - RÉSULTATS

1. Les principaux résultats de recherche

2. 1. Qui sont les enseignants qui utilisent des pratiques de différenciation?

Les résultats du volet quantitatif de ce projet montrent que les enseignants qui travaillent en milieux favorisés (indices de défavorisation de 1 à 4), défavorisés (indice de défavorisation de 8 à 10) et en milieu autochtone mobilisent plus fréquemment des pratiques de différenciation que leurs collègues qui travaillent en milieux moyennement favorisés (indices de défavorisation de 5 à 7). Ils prennent davantage en compte dans leur enseignement les caractéristiques ethnoculturelles, personnelles, les difficultés scolaires et les intérêts des élèves (voir l'Annexe 3 pour des détails).

Il semble avoir des liens forts entre l'utilisation de pratiques de différenciation d'une part et, de l'autre, le sentiment d'auto-efficacité, la capacité réflexive des enseignants et l'importance que ceux-ci accordent au développement professionnel. Ainsi, les enseignants qui ont un fort sentiment d'auto-efficacité utilisent plus souvent des pratiques de différenciation et sont plus enclins à remettre en question leurs pratiques que ceux qui entretiennent un faible sentiment d'auto-efficacité et ont un faible niveau de capacité réflexive. Les enseignants très impliqués dans une démarche de développement professionnel mettent en place plus souvent des pratiques de différenciation que leurs collègues moins préoccupés par le

développement professionnel. D'autres facteurs, tels la langue d'enseignement, l'âge, l'expérience en enseignement, la formation ou le type d'école (publique, alternative ou privée) ne sont pas associés de façon significative à l'utilisation des pratiques de différenciation.

2. 2. Quelles caractéristiques des élèves les enseignants prennent-ils en compte pour mettre en place des pratiques de différenciation?

Questionnés au sujet des caractéristiques des élèves qu'ils prennent en considération pour mettre en place des pratiques de différenciation, les répondants au volet quantitatif de cette recherche mentionnent en première place les caractéristiques ethnoculturelles des élèves (culture et langue d'origine, différences culturelles, origine ethnique). En deuxième lieu arrivent leurs habiletés (capacités intellectuelles, degré de maturité, niveau de maîtrise de la langue d'enseignement, expérience et acquis antérieurs), suivies par leurs difficultés perçues (niveau socio-économique, difficultés d'apprentissage ou de comportement et développement personnel général). Enfin, les intérêts et la douance des élèves constituent une quatrième catégorie de caractéristiques prises en compte, avec un accent particulier mis sur les différences d'intérêts entre les filles et les garçons.

Le volet qualitatif de la recherche a permis de préciser ces catégories de facteurs. Ainsi, la capacité des élèves à réaliser la tâche représente la catégorie la plus significative pour les enseignantes qui travaillent en milieux défavorisés et autochtone qui ont participé à cette recherche. La maîtrise de la langue d'enseignement, les habiletés de l'élève, son niveau de développement physique et intellectuel ainsi que le niveau acquis dans la matière scolaire contribuent à définir

la capacité à réaliser la tâche. Les besoins d'apprentissage constituent une deuxième catégorie construite à la suite du volet qualitatif, qui se compose des intérêts des élèves, mais aussi du niveau acquis dans la matière, de difficultés comportementales et relationnelles et de difficultés reliées aux stratégies de travail. La troisième catégorie émergée des données qualitatives est le sentiment d'efficacité des élèves, qui renvoie à la perception de soi et à son sentiment de compétence. Ainsi, il semble important pour les enseignantes participantes au volet qualitatif de faire vivre des réussites à leurs élèves, afin de les motiver, d'assurer leur participation en classe et d'augmenter leur estime de soi et leur sentiment d'auto-efficacité.

2. 3. Les pratiques de différenciation rapportées par les enseignants

Six variables associées à l'utilisation de pratiques de différenciation sont ressorties de l'analyse factorielle en composantes principales effectuée à partir des résultats du questionnaire, soit la planification différenciée, l'enseignement personnalisé, l'enseignement flexible (au regard des choix, intérêts et préférences, etc.), l'évaluation flexible, l'évaluation tenant compte des caractéristiques affectives et l'évaluation tenant compte de l'originalité (voir l'Annexe 3).

Les résultats du volet qualitatif précisent et nuancent ceux du volet quantitatif, en éclairant spécifiquement les pratiques des enseignants en milieux défavorisés et autochtone. Premièrement, il faut noter l'importance que prennent en milieux défavorisés et autochtone les facteurs circonstanciels associés au bien-être de l'enfant tels le stress, la fatigue, des situations familiales particulièrement difficiles (pauvreté, violence ou consommation d'alcool, de médicaments ou de drogues) qui alourdissent le parcours général de l'enfant. Cela influence les pratiques des

enseignants, qui leur accordent un rôle significatif dans la planification et dans le pilotage, mais amènent aussi à des pratiques d'adaptation contextuelle fréquemment mises en place pour tenir compte de situations imprévues liées au bien-être des enfants. Deuxièmement, les pratiques de collaboration semblent occuper une place plus importante en milieux défavorisés, où le décroisement de la classe pour certaines activités ponctuelles ou pour des projets de plus grande envergure est privilégié afin de mieux répondre aux besoins de leurs élèves. Enfin, les regroupements pour les travaux et activités semblent privilégiés par les enseignants en milieux défavorisés et autochtone, qui affirment recourir très souvent à cette pratique qui leur permet d'augmenter la participation aux activités de leurs élèves, de leur donner des soutiens plus adéquats à plusieurs niveaux (le premier étant celui des pairs, auquel s'ajoute le leur) et de mieux suivre la progression des élèves en difficulté.

L'enseignement flexible avait apparu, à la lumière des données quantitatives, comme important aux yeux des enseignants répondants (voir dans l'Annexe 3 les items associés). Les enseignantes participantes au volet qualitatif semblent recourir de façon assez limitée à des aspects liés à l'enseignement flexible tel que défini par le questionnaire. Par contre, les élèves interrogés ont exprimé leur appréciation au sujet des activités de ce type, telles le choix de tâches conduisant au même but, de stratégies de travail ou de modalités d'organisation des équipes, de ressources à utiliser et de modalités de réalisation et enfin l'organisation des retours sur les tâches.

Les résultats quantitatifs ont permis de cerner des aspects liés à l'évaluation différenciée, que nous avons regroupés selon les facteurs *évaluation flexible*,

évaluation tenant compte de l'affectivité et évaluation tenant compte de l'originalité.

Selon les enseignantes participantes au volet qualitatif, il semble qu'en milieu défavorisés et autochtone l'évaluation formative est assez rarement différenciée, même si les enseignantes reconnaissent son potentiel. Enfin, la marge de liberté laissée aux élèves reste assez mince et occasionnelle, et se manifeste surtout en ce qui concerne le choix du thème de certains projets, des moyens et stratégies à utiliser pour effectuer une tâche et du coéquipier dans certains travaux. Pour leur part, les élèves apprécieraient avoir plus de choix, ce qui nous conduit à questionner les pratiques qui visent à développer l'autonomie des élèves. Selon les résultats obtenus auprès des élèves, il semble que les enseignantes en milieu défavorisés et autochtone ont tendance à un encadrement trop serré, qui limite l'autonomie des élèves. Les entrevues avec les enseignantes confirment cette piste d'interprétation.

2. 4. Les pratiques de différenciation considérées efficaces

Plusieurs pratiques de différenciation ont été identifiées comme efficaces par les enseignantes participantes au volet qualitatif de la recherche. Certaines pratiques décrites par les enseignantes représentent des adaptations contextuelles à des situations imprévues apparues en classe, telles des lacunes dans les pré-acquis nécessaires pour la compréhension d'un nouveau contenu, le niveau de maîtrise de la langue d'enseignement ou encore des situations reliées au bien-être des enfants (fatigue, situations perturbantes vécues à l'extérieur de l'école). Force est d'admettre que, même si nous ne les incluons pas dans la catégorie des pratiques de différenciation, celles-ci sont nécessaires et pertinentes, surtout auprès d'élèves

autochtones ou issus de milieux défavorisés, plus exposés à des situations liées au bien-être de l'enfant particulièrement difficiles.

Les résultats des analyses des entrevues avec des élèves conduisent à des conclusions intéressantes du point de vue des pratiques qu'ils considèrent aidantes. Il s'en dégage le rôle primordial joué par la différenciation pédagogique en général, concrétisée dans la prise en compte de leurs caractéristiques et de leurs besoins affectifs et cognitifs. Ainsi, ils mentionnent sans exception le lien affectif avec l'enseignant, la confiance et la compréhension de sa part de leurs besoins d'apprentissage. Ils apprécient particulièrement les aspects que les données quantitatives ont reliés à l'enseignement personnalisé (soutien selon les besoins spécifiques, accompagnement adapté, éléments de motivation spécifiques, objectifs d'apprentissage clairs et adaptés) ainsi que des aspects émergés des entrevues avec les enseignantes, tels les stratégies de motivation et d'encouragement (leur faire vivre des réussites, mettre l'accent sur les progrès et identifier clairement les étapes à suivre et les moyens à prendre pour atteindre les objectifs visés, ancrer les activités et les tâches dans leurs expériences de vie et dans leurs intérêts). Pour leur part, les enseignantes participantes au volet qualitatif ont souligné l'importance des mêmes pratiques en lien avec la motivation et l'encouragement. Ces pratiques semblent compenser des déficits que les élèves vivent à la maison, tels le manque d'accompagnement de la part de leurs parents, une faible valorisation de l'école et de la réussite scolaire par la famille ou encore des situations d'insécurité physique et psychique.

2. 5. Quels liens se dégagent-ils entre l'utilisation de pratiques de différenciation et la réussite scolaire des élèves de milieux défavorisés et autochtone?

Les analyses quantitatives permettent de conclure à des liens significatifs entre l'utilisation de pratiques de différenciation, l'engagement des élèves et leur réussite scolaire (voir détails dans l'Annexe 3). Selon les catégories émergées de notre questionnaire, l'engagement des élèves renvoie à des aspects reliés aux comportements en classe, au climat de la classe, à la motivation et à leurs attitudes face à la tâche, tandis que la réussite scolaire renvoie aux résultats des élèves aux évaluations régulières et aux tests normalisés ainsi qu'à la réussite des élèves à risque et des élèves les plus performants. Les enseignants qui ont répondu à notre questionnaire considèrent que l'utilisation de pratiques de différenciation (plus spécifiquement, la planification différenciée, l'enseignement personnalisé, l'enseignement flexible, l'évaluation flexible, l'évaluation tenant compte de l'affectivité et l'évaluation tenant compte de l'originalité) a des effets importants autant sur l'engagement des élèves que sur leur réussite scolaire.

Le volet qualitatif apporte des éclairages supplémentaires. Selon les enseignants et les élèves interrogés, les pratiques de différenciation influencent de façon positive l'engagement scolaire des élèves en milieux défavorisés et autochtone, en contribuant à augmenter leur motivation, leur participation en classe, leur goût de venir à l'école et leur sentiment de compétence. Les pratiques de différenciation favoriseraient aussi directement l'apprentissage, en raison de leur adéquation avec les besoins d'apprentissage des élèves et avec leurs capacités à effectuer la tâche.

2. Conclusions et pistes de solution. À la lumière des résultats, nous nous permettons de recommander le soutien systématique de l'utilisation de pratiques de différenciation, surtout auprès d'élèves de milieux défavorisés et autochtone. Une formation initiale et continue des enseignants serait de mise.

3. Principales contributions à l'avancement des connaissances. Du point de vue théorique, cette recherche a suggéré des pistes de clarification des liens entre l'utilisation de pratiques de différenciation et la réussite scolaire d'élèves à risque et a contribué à la définition des construits *différenciation pédagogique* et *pratiques de différenciation*. Du point de vue pragmatique, il a été possible d'identifier des pratiques de différenciation considérées efficaces auprès d'élèves en milieux défavorisés et autochtone.

PARTIE E - PISTES DE RECHERCHE

1. Nouvelles pistes de recherche

À la suite de ce projet de recherche, nous nous permettons de suggérer plusieurs pistes de recherche afin de combler des zones grises encore existantes ou encore afin de valider certains de nos résultats.

- a) Les corrélations entre l'utilisation des pratiques de différenciation et certaines caractéristiques des enseignants (travail en milieu défavorisé, sentiment d'auto-efficacité et engagement par rapport au développement professionnel) mériteraient d'être validées auprès d'un plus grand échantillon, incluant éventuellement des enseignants du secondaire.
- b) Il serait pertinent de décrire de façon précise et nuancée les défis et les obstacles à la mise en œuvre systématique des pratiques de différenciation, afin de les déconstruire à travers la formation initiale ou continue des enseignants.
- c) Les liens entre l'utilisation des pratiques de différenciation et la réussite scolaire des élèves devraient être mesurés avec plus de finesse. Ainsi, expérimenter des pratiques de différenciation dans des contextes variés d'enseignement (surtout en lecture, écriture, mathématiques et sciences, mais aussi en gestion de la classe et en enseignement des stratégies de travail), permettrait de mesurer les effets éventuels sur la réussite scolaire des élèves.

2. La principale piste de solution suggérée. En nous appuyant sur notre expérience de formation et de recherche, nous privilégions une approche de recherche-action-formation pour co-construire et expérimenter des pratiques de différenciation. Cela permettrait à la fois d'en mesurer l'impact sur la réussite

scolaire des élèves et d'accompagner le développement professionnel des enseignants.

PARTIE F - RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE

Anscombe, G. (1957). *Intention*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens (2007). *À l'écoute de chaque élève grâce à la différenciation pédagogique*. <http://aladecouverte.aefo.on.ca/ma_profession/gerer_ma_classe/enseignement_educatif/index_f.php>

Aucouturier, V. (2008). Explication, description de l'Action et rationalité pratique chez Anscombe. *Revue philosophie/ actualité de la philosophie analytique*(9), 32-62.

Coopérative régionale de développement de la Montérégie. (2007). *Recherche-action sur la différenciation pédagogique en Montérégie*. Document téléaccessible à l'adresse: <<http://différenciationpedagogique.com>>

De Jager, S. (2011). Guidelines to assist the implementation of differentiated learning activities in South African secondary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 80-94.

Dubé, F., Dorval, C. et Bessette, L. (2013). Flexibles grouping, explicit reading instruction in elementary school. *Journal of Instructional Pedagogies*, vol. 10, 167-184.

Gagné, R.M. (1967). *Learning and individual differences*. Columbus: Merrill.

Gouvernement du Québec (2002). *Pour des élèves différents, des programmes motivants. Avis au ministre de l'Éducation sur les programmes différenciés et les programmes à option au cycle de diversification du secondaire*. Québec: Commission des programmes d'études.

Gouvernement du Québec. (2009). *Prendre le virage du succès : L'école tout un programme - énoncé de politique éducative*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Groupe de travail sur la différenciation pédagogique en Outaouais. (2005). *La différenciation pédagogique: Théories et applications*. Québec. Québec: Direction régionale de l'Outaouais.

Honneth, A. (2006). *La société du mépris*. Paris : La Découverte.

Honneth, A. (2010). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : CERF.

Jonassen, D.H. et Grabowski, B.L. (1993). *Handbook of individual differences, learning and instruction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Kozochkina, T. L. (2009). Differentiation among schools as a factor of the quality of general education. *Russian Education and Society*, 51(11), 3-9.

Legrand, L. (1986). *La différenciation de la pédagogie*. Paris: Éditions du Scarabée.

McQuarrie, L. M. et McRae, P. (2010). A provincial perspective on differentiated instruction: The Alberta Initiative for School Improvement. *Journal of Applied Research on Learning*, 3(4), 1-18.

Métraux, J. -C. (2011). *La migration comme métaphore*. Paris: La Dispute.

Moldoveanu, M., Grenier, N. et Steichen, C. (sous presse). La différenciation pédagogique : représentations et pratiques d'enseignants du primaire. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*.

Montesinos-Gelet, I., Saulnier-Beaupré, K., & Morin, M.-F. (2011). La relation entre l'importance de la différenciation en lecture et en écriture dans les pratiques effectives de huit enseignantes et la progression de leurs élèves au début du primaire en contexte montréalais. *Lettrure*, 1, 43-59.

Nootens, P., Morin, M.-F. et Montésinos-Gelet, I. (2012). La différenciation pédagogique du point de vue d'enseignants québécois : quelles différences pour les pratiques d'enseignement en contexte d'entrée dans l'écrit? *Revue canadienne de l'éducation*, 35(2), 268-284.

Prud'homme, L., Dolbec, A., Brodeur, M., Presseau, A. et Martineau, S. (2005). La construction d'un îlot de rationalité autour du concept de différenciation pédagogique. *Journal of the Canadian Association for Curriculum*, 3(1), 1-32.

Prud'homme, L., Dolbec, A. et Guay, H. (2011). Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation. *Éducation et Francophonie*, 39(2), 165-188.

Reis, S. M., McCoach, D. B., Little, C. A., Muller, L. M., & Burcu, R. (2011). The effects of differentiated instruction and enrichment pedagogy on reading achievement in five elementary schools. *American Educational Research Journal*, 48, 462-501.

Roy, A., Guay, F., & Valois, P. (2012). Teaching to address diverse learning needs: Development and validation of a differentiated instruction scale. *International Journal of Inclusive Education*, 17, 1186-1204.

Tomlison, C. A., & Moon, T. R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. et Demirsky, A. (2000). *Leadership for differentiating schools and classrooms*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Turcotte, C. (2009). Différencier l'enseignement de la lecture au primaire: une question de sens. *Revue des sciences de l'éducation*, 35, 21-40.

Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical investigations*. Oxford : Blackwell.

ANNEXE 1

ÉTAT DES CONNAISSANCES ET

CADRE DE RÉFÉRENCE DU PROJET DE RECHERCHE

Dans cette annexe, nous présenterons premièrement l'état des connaissances actuel concernant les liens entre l'utilisation de pratiques de différenciation et la réussite scolaire des élèves, un élément de problématisation qui justifie l'orientation de ce projet de recherche. Dans un deuxième temps, nous préciserons le cadre de référence dans lequel notre projet de recherche prend racines, soit a) la différenciation pédagogique et les pratiques de différenciation, b) l'élèves à risque et les facteurs de risque et c) la réussite scolaire.

1. Différenciation pédagogique et réussite scolaire des élèves

Depuis plusieurs années, les approches pédagogiques différenciées sont constamment associées à une haute qualité éducative, peu importe les caractéristiques des élèves auprès desquels elles sont utilisées (Commission des programmes d'étude, 2002; Garrett, 2011; Kozochkina, 2009). Des liens entre l'utilisation de pratiques de différenciation et la réussite scolaire des élèves commencent à être bien documentés. Ainsi, dans leur recension critique des écrits, McQuarrie et McRae (2010) ont identifié 25 projets, menés de 2003 à 2006 au Canada, qui démontrent un lien positif entre les pratiques de différenciation et la réussite scolaire des élèves. Aux États-Unis, une recherche-action menée sur une année scolaire par trois enseignants auprès de leurs six classes de 6e, 7e et 8e années démontre l'impact positif de l'utilisation de pratiques de différenciation sur la motivation scolaire et la performance des élèves (Fenner, Mansour et Sydor, 2010). Un impact positif sur la performance scolaire fut observé en didactique des

différentes matières, par exemple en lecture (Montésinos-Gelet et coll., 2011; Nootens et coll., 2012; Turcotte, 2009), en écriture (Dubé, 2012) ou en mathématique (Thiessen et Blasius, 2008).

Toutes ces études menées auprès de petits échantillons ciblent toutefois particulièrement l'impact de la différenciation sur les dispositions affectives d'apprentissage (motivation, auto-efficacité perçue), et indirectement sur la performance scolaire. Il n'y a pas, à notre connaissance, d'étude à large échelle ayant examiné l'impact des pratiques de différenciation sur la performance scolaire des élèves.

2. Différenciation pédagogique et pratiques de différenciation: quelques précisions conceptuelles

2. 1. Des flous conceptuels dans les définitions antérieures et une proposition théorique: différenciation pédagogique /vs / pratiques de différenciation¹

Relevant d'une préoccupation "ancestrale" (Prud'homme et coll., 2005), les recherches sur les liens entre différences individuelles, apprentissage et enseignement précèdent l'apparition d'une dénomination spécifique de ce type d'approche sensible aux facteurs de différenciation pédagogique (Bloom, 1979; Ducette, Sewell et Poliner Shapiro, 1996; Gagné, 1967; Glaser, 1977; Ackerman, Sternberg et Glaser, 1989; Dunn et Dunn, 1978; Jonassen et Grabowski, 1993). Stradling et Saunders (1993, p. 129) définissaient la différenciation pédagogique comme un processus de correspondance entre les buts d'apprentissage, les tâches, les activités et les ressources offertes et les besoins, les styles et les rythmes

¹ Cette section reprend les principales idées exposées dans Moldoveanu, M., Grenier, N. et Steichen, C. (sous presse). La différenciation pédagogique: représentations et pratiques d'enseignantes du primaire. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*.

d'apprentissage des apprenants, en vue surtout de favoriser la réussite scolaire. Pour sa part, Legrand (1986, p. 38) la présente comme « une activité de diagnostic et d'adaptation prenant en compte la réalité et la diversité des publics ». En examinant les origines et le développement du concept, Prud'homme, Dolbec, Brodeur, Presseau et Martineau (2005) soulignent le polysémantisme du terme, conçu à la fois comme « un outil, une attitude ou un effet maître, une approche, un système de croyances ou une philosophie, une stratégie d'adaptation du curriculum, une stratégie organisationnelle, un processus de changement de pratique ou un modèle de gestion de la classe » (p. 8-9).

Ces définitions nous semblent lacunaires de deux points de vue. Premièrement, elles renvoient à des réalités très différentes, redevables à l'organisation du système éducatif, donc à un niveau macro-structurel (celle de Legrand, 1986 et des éléments de la définition de Prud'homme et coll., 2005), mais aussi à des processus liés à l'acte d'enseigner et à la gestion de la classe, donc à un niveau micro-structurel. Pour enlever cette ambiguïté constitutive, nous proposons d'opérer une première distinction entre les *stratégies de flexibilisation des trajectoires scolaires*, rattachées strictement au niveau macro-structurel, et les *pratiques de différenciation*, manifestes au niveau micro-structurel. Nous réservons l'usage du syntagme *différenciation pédagogique* à ce que Prud'homme et coll. (2005) appellent « approche » ou « philosophie ». **La différenciation pédagogique** resterait donc ancrée dans les croyances et postures des enseignants (Prud'homme, 2007), donc aux niveaux épistémologique et axiologique, avec des influences certaines sur les finalités de l'action éducative. **Les pratiques de différenciation** signifieraient les outils mis en œuvre au niveau praxéologique et incluraient

l'ensemble des gestes professionnels de l'enseignant, dont certains, tels l'évaluation ou la collaboration avec les familles, sont habituellement exclus de la différenciation pédagogique.

Deuxièmement, trop larges et incluant sous la même étiquette des référents multiples, ces définitions ne permettent ni une description fonctionnelle ni une opérationnalisation des pratiques de différenciation qui puissent guider leur appropriation par le personnel scolaire ou encore leur utilisation. D'une part, pour reprendre les termes de Prud'homme et coll. (2005), « approche » et « philosophie » renvoient à des aspects épistémologiques et axiologiques, que le chercheur relie dans une contribution plus récente à un « regard pluriel sur l'enseignement » (Prud'homme, Dolbec et Guay, 2011). Mais que signifie précisément une « philosophie » de la différenciation pédagogique? Et comment la transposer en action? D'autre part, les définitions existantes établissent un lien direct entre différenciation pédagogique et « adaptation » de l'action éducative aux besoins d'apprentissage des élèves (depuis la définition de Legrand, 1986, on retrouve cette idée dans toutes les définitions inventoriées, incluant celles adoptées par Prud'homme, Dolbec et Guay, 2011, par Tomlinson et Moon, 2013 ainsi que le construit résultant de la recherche de Roy, Guay et Valois, 2012). Mais en quoi consiste exactement « adapter » les pratiques d'enseignement? Comment caractériser ses adaptations de pratiques? Quelles sont les conditions de mise en place de ces adaptations?

Afin de clarifier ce flou conceptuel, nous proposons de mobiliser la théorie de l'action et de l'intentionnalité de l'action, telle que définie par Anscombe (1957), dans la continuité des travaux de Wittgenstein (1946, 1963). Nous posons ainsi que

l'intentionnalité constitue la caractéristique déterminante de la différenciation pédagogique. L'intentionnalité de différenciation se définirait comme la volonté de mettre en œuvre des actions ajustées à certaines caractéristiques des élèves ou du groupe. Dans cette perspective, nous définissons **la différenciation pédagogique** comme **une approche caractérisée par le choix et la mise en œuvre intentionnelle de pratiques qui tiennent compte des spécificités des élèves et de la dynamique du groupe, visant à contribuer à leur réussite scolaire. Elle s'appuierait sur une connaissance approfondie du groupe de la part de l'enseignant et sur le choix raisonné de pratiques, considérées appropriées pour soutenir la réussite scolaire de chacun des élèves du groupe.**

Après avoir défini la différenciation pédagogique, nous proposons une description opérationnelle **des pratiques de différenciation**, selon quatre dimensions caractéristiques, que nous regroupons en composantes relationnelles, temporelles, instrumentales et réflexives.

La composante relationnelle concerne les acteurs auprès de qui et avec qui les pratiques de différenciation sont utilisées. Elle explicite ainsi, dans un premier temps, auprès de qui les enseignants utilisent des pratiques de différenciation. Ainsi, certaines pratiques mises en place visent l'ensemble des élèves de la classe tandis que d'autres ciblent des sous-groupes bien précis.

La composante relationnelle inclut également les rapports de collaboration que l'enseignant peut établir avec des pairs ou avec d'autres intervenants (spécialistes, autres professionnels ou même parents). Il existe une large panoplie de pratiques mises en place individuellement par les enseignants, mais aussi d'activités de décroisement de la classe, réalisées en collaboration avec des pairs de l'équipe-

cycle ou de l'équipe-école. Par ailleurs, l'enseignant peut bénéficier de ressources humaines supplémentaires (orthopédagogue, technicien d'éducation spécialisée), ce qui facilite selon les participants la mise en place des pratiques de différenciation. Enfin, la collaboration avec les parents pourrait y être incluse.

La composante temporelle concerne le moment où la différenciation se manifeste. En cohérence avec notre proposition théorique de considérer l'intentionnalité comme la dimension fondamentale de la différenciation pédagogique, les pratiques de différenciation devraient être planifiées. Nous excluons par conséquent de la catégorie des pratiques de différenciation les adaptations spontanées durant le pilotage des situations d'enseignement-apprentissage, qu'elles prennent la forme d'adaptations linguistiques, d'explications supplémentaires, de questions ciblées, d'exemples ou de changement complet de la planification. Les pratiques de différenciation peuvent se manifester durant le pilotage de la situation d'enseignement-apprentissage ou durant l'évaluation formative, incluant par exemple les retours sur certaines activités ou évaluations. Par exemple, les pratiques manifestées durant le pilotage peuvent concerner l'approche pédagogique choisie, la démarche à suivre pour réaliser la tâche ou bien la modalité d'organisation du travail.

La composante instrumentale détaille les formules pédagogiques, évaluatives et de gestion de la classe utilisées, comme par exemple: des consignes (ajustés à certains élèves en fonction d'aspects linguistiques ou de manière de présentation – orale, écrite), la nature de la tâche et sa réalisation (imposée ou au choix, pour tout le groupe ou en sous-groupes), des modalités de travail flexibles imposées ou au choix (travail en solitaire, en équipe, critères de formation des équipes),

l'organisation temporelle du travail (durée prédéterminée, flexibilité dans la durée en fonction de certaines caractéristiques des élèves, durée déterminée par l'élève lui-même), le matériel didactique utilisé (variété, caractère imposé ou au choix), des stratégies d'accompagnement pendant la réalisation de la tâche, des ressources variées ou adaptées à certains besoins spéciaux, dont la plupart sont inscrits dans les plans d'interventions adaptées (temps, personnes, matériel).

La composante réflexive concerne les impacts de la différenciation perçus par les enseignants eux-mêmes ainsi que par les élèves, en lien avec des aspects de la réussite éducative et scolaire.

La grille de description des pratiques de différenciation que nous proposons enrichit les modèles antérieurs par l'ajout de deux dimensions, soit ce que nous avons nommé composantes relationnelle et réflexive, et par un découpage différent des composantes temporelle et instrumentale. En effet, le modèle descriptif de Tomlinson (2004), repris par Gillig (2008), pivote autour de ce qui peut être différencié: des « objets » de différenciation, regroupés en structures organisationnelles, processus d'enseignement-apprentissage, contenus d'apprentissage et productions des élèves. Cette grille permet ainsi une analyse fine des objets de différenciation, mais exclut complètement les questions des bénéficiaires de la différenciation et de l'analyse de son impact sur les apprentissages des élèves. Ces deux aspects sont toutefois constitutifs des pratiques de différenciation, tel que le démontre l'inventaire des définitions antérieures, réalisé en début de ce texte.

Cette absence de la composante relationnelle du modèle descriptif de Tomlinson (2004), surtout de sa dimension « auprès de qui différencier », conduit à des

importantes limitations des analyses et, conséquemment, à des conceptions réductrices du construit même de différenciation pédagogique. Par exemple, Nootens, Morin et Montésinos-Gelet (2011) mobilisent le modèle des objets de différenciation pour analyser des pratiques utilisées en enseignement de l'écrit. Les pratiques retenues par les trois chercheuses précitées gravitent toutes autour de la priorité exclusive accordée à la maîtrise des niveaux de compétences par les élèves, et aboutit à une équivalence directe entre différencier et mieux soutenir les élèves en difficulté, ce qui exclut les autres élèves de la catégorie des bénéficiaires des pratiques de différenciation. La même idée ressort de la recherche de Turcotte (2009) portant sur les pratiques de différenciation en lecture.

Une deuxième limite du modèle de Tomlinson (2004), découlant en égale mesure de l'exclusion des dimensions relationnelle et réflexive, consiste selon nous dans l'utilisation mécanique d'objets de différenciation, sans égard aux caractéristiques des élèves concernés ni aux impacts sur les apprentissages. Les pratiques analysées par Nootens et coll. (2011) en écriture ou par Dubé, Dorval et Bessette (2013) en lecture témoignent très souvent d'une utilisation de structures de différenciation (par exemple, les ateliers, les travaux d'équipe ou encore des modalités de décloisonnement de la classe) justifiée uniquement par l'efficacité généralement affirmée de la formule pédagogique, mais déconnectée de l'analyse des caractéristiques du groupe-classe et de son impact sur les apprentissages des élèves concernés. La nécessité d'inclure la dimension réflexive dans un modèle descriptif des pratiques de différenciation est mise en lumière par exemple par la recherche de Montésinos-Gelet, Saulnier-Beaupré et Morin (2011), qui explore le

lien entre les pratiques de différenciation utilisées par des enseignants et leur impact sur la progression des élèves en lecture et en écriture.

1. 2. L'intentionnalité d'action, pivot de la différenciation pédagogique

En analysant les raisonnements derrière l'utilisation de pratiques de différenciation par des enseignants, il est possible d'identifier une réaction de type causal et une action intentionnelle. La réaction de type causal comprend les définitions qui pointent de façon spécifique et exclusive une relation de cause à effet entre certains comportements des élèves et l'action de l'enseignant. L'action devient ainsi une réaction immédiate à une situation particulière, toujours déclenchée par un facteur extérieur, mais elle n'inclut aucune intentionnalité de différenciation, dans le sens que nous lui avons attribué selon Anscombe (1957). Une incompréhension ponctuelle de la part des élèves ou l'incapacité à effectuer de façon adéquate une tâche constituent les déclencheurs les plus fréquents. L'action de l'enseignant dans ce cas a plutôt une visée de clarification et non pas une de différenciation. Elle est postérieure à la manifestation d'un facteur déclencheur extérieur et cesse de se manifester dès que le déclencheur semble disparaître ou au moins diminuer (par exemple, les élèves visés démontrent une compréhension du concept ou réussissent la tâche assignée).

Au pôle opposé, on retrouve les réponses qui démontrent une intentionnalité de l'action, et se caractérisent par une rationalité qui peut être objectivée, bien qu'elle reste souvent latente et implicite pour l'enseignant lui-même. Nous distinguons deux ordres d'intentionnalité de différenciation, qui renvoient à la nature des raisons qui déterminent l'action et qui sont en lien avec des postures éthiques et axiologiques face à la diversité. Il s'agit premièrement d'une intentionnalité que

nous proposons de nommer *compensatoire* et qui s'inscrit dans une logique du déficit telle que définie par Métraux (2011). La différence y apparaît comme une difficulté qui doit être normalisée par une action dirigée. En effet, dès que situé dans une telle logique, l'enseignant identifie chez ses élèves des difficultés cognitives, affectives, motrices ou autres. Il applique par conséquent des mesures correctives qui ciblent spécifiquement les déficits observés. Parmi ces mesures correctives, citons la diminution de tâches, l'ajustement du temps de réalisation ou des moyens acceptables, la mobilisation de ressources supplémentaires, la mise en place d'un plan d'intervention adapté.

Dans un deuxième temps, nous retrouvons une intentionnalité que nous appellerons *d'émancipation*, dans la continuité des théories de la reconnaissance formulées par Honneth (2006, 2010) et Ricoeur (2004). L'acceptation de la légitimité de la diversité constitue la prémisse principale de toute action redevable à ce type d'intentionnalité. L'affirmation constante des qualités d'un élève ou d'un groupe, l'anticipation de ce qui pourrait interpeller de façon positive tel ou tel élève, la planification en fonction des forces, caractéristiques et intérêts représentent les spécificités de ce type d'intentionnalité d'émancipation. Mais quels liens s'établissent entre ces types d'intentionnalité et les pratiques de différenciation mises en place?

2. 3. *Types d'intentionnalité de différenciation pédagogique*

L'analyse des représentations de la différenciation pédagogique et des pratiques de différenciation utilisées par des enseignants ont mis au jour deux pôles définis en fonction de l'intentionnalité de différenciation, que nous avons précédemment nommés de relation causale et d'action intentionnelle. Dans le cas d'une relation causale, il s'agirait d'un « degré zéro » d'intentionnalité de différenciation: le sens

de l'action ne se construit pas en relation avec la prise en considération de caractéristiques des élèves, mais en relation avec leurs comportements en situation. Au pôle opposé, on distingue deux types d'intentionnalité de différenciation, soit compensatoire et d'émancipation, identifiés en fonction de certains choix de nature éthique et axiologique.

Tel qu'antérieurement démontré dans des recherches portant sur les liens entre les attitudes et les croyances des enseignants et leurs pratiques professionnelles (Malo, 2005; Murray, 1996; Payet et coll., 2011), la perspective épistémologique adoptée influence les caractéristiques des pratiques pédagogiques utilisées, et conséquemment celles des pratiques de différenciation. Dans la continuité de ces recherches, nous posons qu'il est possible de caractériser les pratiques des enseignants en relation avec le type d'intentionnalité de différenciation qui soutend l'action.

Dans le cas *du degré zéro d'intentionnalité de différenciation*, qui définit ce que nous avons appelé une relation de type causal entre la manifestation de certains comportements de la part des élèves et l'action de l'enseignant, nous observons la présence quasi-exclusive d'ajustements spontanés aux difficultés contextuelles. L'action n'est pas planifiée et sa justification gravite autour de l'observation immédiate d'une difficulté quelconque. Son objectif se limite à très court terme et peut se résumer à la nécessité que les élèves comprennent le concept en discussion ou qu'ils effectuent une tâche conformément aux attentes prédéterminées. Le point d'ancrage de ce type d'action reste l'observation directe des réactions en situation du groupe-classe. Le schéma action de l'enseignant – comportement des élèves – réaction de l'enseignant caractérise ce type d'intervention. Quant aux pratiques

mises en œuvre, elles émergent de la situation et ne sont pas planifiées. Principalement, ces pratiques consistent en des adaptations langagières (explications plus détaillées, utilisation de synonymes), des adaptations temporelles (passer plus de temps que prévu sur un concept ou une tâche), des rappels de concepts antérieurement expliqués, des changements spontanés de plan pour assurer la bonne compréhension de tous. L'intentionnalité de ce type d'action en serait une de réaction spontanée et non de différenciation.

Dans les cas d'une intentionnalité de différenciation, quel que soit son type, nous retrouvons des modulations des contenus, des tâches et des approches pédagogiques, planifiées en fonction de caractéristiques de certains élèves ou du groupe. Le point principal d'ancrage de cette action reste une prise raisonnée en considération des caractéristiques individuelles des élèves mais aussi de la dynamique de groupe. Du point de vue temporel, les intentions accompagnent l'action, dans une approche en trois temps qui comprend une phase pré-action (les intentions guident le choix des outils pédagogiques et didactiques à utiliser), une phase in-action (les intentions donnent forme à l'action en contexte) et une phase post-action (les intentions donnent un sens à l'action et constituent le point de départ pour un nouveau cycle).

L'intentionnalité compensatoire est étroitement associée à un enseignement de type thérapeutique, tel que défini par (Lenoir, 2009; Payet et coll., 2011). Le déficit diagnostiqué constitue le focus de l'action, dans la visée principale de ramener tous les élèves à un standard prédéterminé, conformément à une norme socialement acceptée, concrétisée dans les apprentissages à réaliser dans un temps prédéterminé par le programme de formation. Du point de vue temporel, l'intention

compensatoire précède et modélise l'action. Une planification rigoureuse est mise en place pour des ajustements en termes d'exigences concernant la tâche à réaliser. La diminution des attentes à l'égard de certains élèves caractérise de façon générale la différenciation intentionnelle compensatoire: par exemple, de la part des élèves problématiques, les principaux ciblés, les enseignants exigent la rédaction de textes plus courts, la résolution de moins de situations-problèmes en une période de temps donnée, la lecture de textes plus faciles, la révision de tests avec accompagnement. Plus de temps leur est souvent accordé. Parfois, pour compenser des difficultés observées ou diagnostiquées, des moyens différents de réalisation d'une tâche leur sont permis, tels l'utilisation de l'ordinateur au lieu de l'écriture à la main ou la manipulation d'objet dans des situations où les autres élèves utilisent la pensée abstraite. Des ressources supplémentaires sont mises à leur disposition: des techniciens en éducation spécialisée, plus de temps d'encadrement de la part de l'enseignant, des professionnels.

L'intentionnalité d'émancipation, pour sa part, s'appuie sur une perspective de reconnaissance des différences. Ainsi, la diversité n'est plus un écart à la norme. Par conséquent, chacun peut cheminer dans le respect de sa spécificité, que ce soit en termes de rythme d'appropriation des contenus, de préférences d'apprentissage ou d'intérêts. Cela se concrétise dans des tâches diversifiées et souvent au choix de l'élève, dans la planification de plusieurs moyens pédagogiques à mettre en place pour atteindre les mêmes objectifs d'apprentissage et dans la diversité du matériel pédagogique utilisé. Les attentes restent élevées pour tous les élèves. L'évaluation peut être différenciée, mais pas principalement en termes de quantité ou de degré

de difficulté, mais plutôt en termes de nature de la tâche ou d'approches utilisées pour atteindre l'objectif évalué.

3. Élève à risque: éléments de conceptualisation

Le concept d' « élève à risque » comporte de nombreuses définitions, renvoyant à des paradigmes théoriques et praxéologiques différents. La catégorie des élèves à risque regroupe, selon le MÉLS (2000), des élèves qui présentent des retards d'apprentissage ou des difficultés pouvant mener à l'échec scolaire, soit des difficultés

de comportement, d'ordre émotionnel, social ou développemental. Les nouvelles orientations du MÉLS (2006) opèrent la distinction entre les élèves à risque et les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, mais sans identifier les caractéristiques des deux catégories. Le concept d'élève à risque a été abondamment examiné par la recherche et plusieurs définitions ont été fournies (Tessier et Schmidt,

2007). Quelle que soit la perspective épistémologique et pragmatique adoptée, la recherche définit généralement un facteur de risque comme étant « un élément personnel, familial, social ou scolaire qui contribue à augmenter la probabilité qu'un élève quitte l'école avant l'obtention de son diplôme » (Lessard et coll., 2007, p. 648). Des modèles prédictifs ont été construits selon lesquels des variables de nature sociale expliqueraient 53% de la variance liée à l'abandon scolaire, tandis que le rendement scolaire en explique 33% (Battin-Pearson et coll., 2000). Dans la foulée de ces recherches, nous avons choisi de cibler deux catégories d'élèves

caractérisés par leur appartenance à des groupes ethnique et socio-économique identifiés comme étant à risque: les Autochtones et les élèves de milieux défavorisés. Les deux catégories ne sont pas exclusives, mais présentent des zones d'intersection, vu que, de façon générale, les écoles implantées en milieu autochtone pourraient se compter parmi les écoles défavorisées. En même temps, nous sommes conscients qu'une importante population étudiante allophone se retrouve dans des écoles défavorisées, surtout dans la région montréalaise.

Dans le cadre de cette recherche, nous adoptons la définition de Statistique Canada, qui considère comme étant Autochtone toute personne déclarant appartenir à au moins un groupe autochtone (Indien de l'Amérique du Nord, Métis ou Inuit) ou à une Première nation. Pour ce qui est des populations autochtones, les statistiques démontrent en effet l'existence de facteurs de risque accru, confirmés d'ailleurs par les profils des différentes communautés, caractérisées globalement par un taux de chômage nettement supérieur à la population canadienne (13,9% en 2009, comparativement à 8,1% pour les non-Autochtones – Statistique Canada, 2010), des revenus moyens significativement inférieurs à la moyenne canadienne ainsi qu'un très faible niveau de scolarisation.

Pour identifier les élèves provenant de milieux défavorisés, nous nous appuyons sur les deux indices calculés par le MÉLS (2010), soit l'indice du seuil de faible revenu (SFR) et l'indice de milieu socio-économique (IMSE). L'indice du seuil de faible revenu correspond à la « proportion des familles avec enfants dont le revenu est

situé près ou sous le seuil de faible revenu ». L'indice de milieu socio-économique réfère à la

« proportion des familles avec enfants dont la mère n'a pas de diplôme, certificat ou grade (deux tiers du poids de l'indice) et à la proportion des ménages dont les parents n'étaient pas à l'emploi durant la semaine de référence du recensement canadien (le tiers du poids de l'indice) ». Pour le volet qualitatif de cette recherche, nous avons retenu les écoles classées dans les rangs déciles de 7 à 10 pour les deux indices de défavorisation. Pour le volet quantitatif, nous avons séparé les milieux favorisés (indices de 1 à 4), moyennement favorisés (indices de 5 à 7), défavorisés (indices de 8 à 10) et autochtones.

Les facteurs de risque sont interreliés (Battin-Pearson et collab., 2000; Fortin et collab., 2004; Garnier et collab., 1997; Jimerson et collab., 2000). Ils contribuent tous à prédire le risque d'abandon scolaire, mais n'influencent pas tous les élèves de la même façon (Dei, 2003; Janosz et coll., 1997; Lessard et coll., 2007). Des facteurs propres à la personne interviennent, que la recherche a essayé d'identifier en analysant les trajectoires des élèves à risque ou des décrocheurs. Parmi ces facteurs, la résilience semble jouer le rôle le plus important (Puentes-Neuman, 2007). Ces résultats de recherche permettent de conclure que l'intervention éducative devrait cibler certains facteurs de risque, susceptibles d'affecter spécifiquement chaque élève, afin de réduire leur impact et de contribuer à sa réussite scolaire. En ce sens, le recours à la différenciation pédagogique dans sa définition primaire semble par conséquent un moyen adéquat d'intervention.

4. Réussite scolaire: vers une définition opérationnelle

Sans entrer dans un débat à enjeux sociaux et politiques (Lapointe, 2006; Perrenoud, 2002), nous optons pour le concept de *réussite scolaire* au détriment de celui de réussite éducative. En opérant ce choix, nous précisons d'emblée l'objet de recherche (les apprentissages réalisés à l'école) et les acteurs concernés (ceux agissant dans le milieu scolaire). Le concept de réussite scolaire fait partie du cadre plus général de

l'efficacité du système scolaire. On distingue alors entre *l'efficacité externe*, qui peut être évaluée par le degré de satisfaction à l'égard de l'éducation par rapport aux besoins du marché du travail, et *l'efficacité interne*, qui elle se calcule par rapport aux objectifs de la société. La réussite et l'échec sont les deux dimensions de l'efficacité interne. Pour la mesurer, on utilise des indicateurs comme les résultats aux examens, les résultats aux tests cognitifs dans plusieurs matières, le temps passé par les élèves pour arriver à un niveau donné, les résultats à des tests normalisés dans des matières et les tests de type non cognitifs en vue de mesurer les attitudes et la motivation des élèves (Psacharopoulos et Woodhall, 1988). La « réussite scolaire » renvoie par conséquent, dans le cadre de cette recherche, à la performance mesurée par le biais des résultats scolaires, et prend en compte le comportement des élèves en milieu scolaire.

ANNEXE 2

ÉLÉMENTS DE MÉTHODOLOGIE

Dans cette annexe, nous fournirons des précisions concernant la méthodologie de recherche mise en place pour réaliser ce projet. Premièrement, nous décrivons la démarche et les procédures de recherche, incluant le calendrier des activités effectuées. La deuxième partie de cette annexe sera consacrée à la description détaillée de l'échantillon participant à ce projet. Les instruments de collecte de données seront présentés dans la troisième partie, qui sera suivie de la présentation détaillée de la démarche d'analyse des données quantitatives et qualitatives.

1. Démarche, procédures et calendrier des activités de recherche

1. 1. Une approche de recherche mixte

Pour conduire ce projet de recherche, nous avons choisi une approche mixte qui, selon Pluye (2002, p. 125), combine des méthodes quantitatives qui « examinent habituellement des associations de facteurs (par exemple, des causes et leurs effets) pouvant être généralisées à toute une population, notamment grâce à des inférences statistiques » et des méthodes qualitatives qui « fournissent des descriptions détaillées de phénomènes complexes fondées empiriquement sur un contexte spécifique pouvant être théoriquement applicables dans d'autres situations (par exemple en ethnographie). »

Pour ce qui est du type de devis, nous avons opté pour un devis de type séquentiel explicatif (Creswell, 2003; Plano Clark, 2007). Autrement dit, le volet quantitatif a précédé le volet qualitatif qui, lui, a visé à clarifier, à nuancer et à approfondir certains résultats des données quantitatives.

1. 2. Calendrier des activités de recherche et procédures

Activité	Échéance	Participants
Confirmation de la subvention	Avril 2011	
Obtention des certificats d'éthique de la recherche auprès des universités d'attache des membres de l'équipe et auprès des conseils de bande des communautés autochtones participantes	Septembre 2011	Toute l'équipe, incluant les collaboratrices
Obtention de l'accord de participation des commissions scolaires ciblées ainsi que des établissements scolaires	Septembre 2011 – mars 2012	Caroline Marion, Naomi Grenier et Charles Steichen: appels et courriels aux responsables des commissions scolaires et aux directions d'écoles, téléconférences
Enregistrement de la capsule promotionnelle de recrutement, hébergée par le CTREQ	Décembre 2011	Mirela Moldoveanu, Yvonne da Silveira, Yamina Bouchamma et Luc Prud'homme
Confection du questionnaire écrit	Janvier-février 2012	Mirela Moldoveanu, Yvonne da Silveira, Yamina Bouchamma et Luc Prud'homme, avec la collaboration de Caroline Marion; validé par Renée Pinard et par 10 enseignants du primaire
Administration du questionnaire écrit hébergé par le CTREQ	Avril 2012 – décembre 2013	Certaines directions d'école ont donné du temps aux enseignants pour le remplir en ligne; une activité promotionnelle a été organisée au congrès de l'AQEP en décembre 2012; des capsules promotionnelles ont été envoyées à ses membres par la Fédération des syndicats de l'enseignement en mars 2013
Confection des guides d'entrevues avec les enseignants et les élèves	Février – mars 2012	Mirela Moldoveanu et Naomi Grenier
Passation des entrevues avec les enseignants et leurs élèves	Avril 2012 – mars 2015	Naomi Grenier, Marie-Claude Gilbert, Élian Boco, Ashraf Abdel-Gawaad, Maryse Gareau et Jean-Michel Brie, sous la supervision de Mirela Moldoveanu

Analyse des données quantitatives	Novembre 2014 – avril 2015	Naomi Grenier, sous la supervision de Mirela Moldoveanu et Yvonne da Silveira
Analyse des données qualitatives	Septembre 2014 – avril 2015	Naomi Grenier, Charles Steichen, Chantal Viens et Liliana Marca-Vadan, sous la supervision de Mirela Moldoveanu

2. La population visée, procédures d'échantillonnage et participants au projet de recherche

2. 1. Participants au volet quantitatif

La population ciblée par cette recherche était constituée des enseignants du primaire au Québec. Cet échantillon a été constitué sur une base volontaire. En recourant à cette technique d'échantillonnage non probabiliste, nous en assumons les limites inhérentes, liées principalement aux caractéristiques des participants (intérêt pour la problématique à l'étude, désir de connaître davantage sur la problématique, remise en question de ses propres pratiques et désir de s'améliorer). La généralisation des résultats obtenus sera par conséquent nuancée en fonction de ces limites.

Les participants ont été recrutés à l'aide d'une invitation distribuée dans les écoles et sur les sites web des partenaires (la FSE, la FCSQ et le CTREQ). Des assistants de recherche ont lancé des invitations personnelles aux responsables des commissions scolaires et aux directions d'écoles primaires. Une activité promotionnelle a été organisée avec l'aide du CTREQ dans le cadre du congrès de l'AQEP en décembre 2012. Malgré tous ces efforts, seulement 156 réponses ont été obtenues au questionnaire. Après élimination des réponses incomplètes, un

échantillon final de 104 participants a été retenu. Le tableau 1 présente les principales caractéristiques des participants au volet quantitatif de cette recherche.

Tableau 1: Caractéristiques de l'échantillon au volet quantitatif

Variables	Pourcentage	Intervalle	Écart-type
<i>Langue d'enseignement</i>			
Français	82 %	-	-
Anglais	18 %	-	-
<i>Années d'expérience en enseignement</i>			
	-	0 - 42	8,385
<i>Le plus haut niveau d'études complété</i>			
Brevet	2%	-	-
Baccalauréat	87%	-	-
Maîtrise	8%	-	-
Doctorat	2%	-	-
Autre	1%	-	-
<i>Le cycle enseigné</i>			
Préscolaire	5%	-	-
Premier	16%	-	-
Deuxième	23%	-	-
Troisième	30%	-	-
Tous	15%	-	-
Autre	11%	-	-
<i>Statut de l'école</i>			
Publique	95%	-	-
Alternative	2%	-	-
Privée	2%	-	-
Autre	1%	-	-
<i>Formation reliées à la diversité des élèves</i>			
Oui	57%	-	-
Non	43%	-	-
<i>Milieu d'enseignement</i>			
Moyen/favorisé	60%	-	-
Défavorisé	29%	-	-
Autochtone	10%	-	-
Privé	1%	-	-

2. 2. Participants au volet qualitatif

a) *Des enseignants* qui travaillent dans des écoles avec des indices de défavorisation de 7 à 10 ou dans des écoles publiques implantées en milieu autochtone et qui enseignent aux 2^e et 3^e cycles du primaire. Au total, 22

enseignantes ont répondu à une entrevue individuelle. Elles enseignent toutes dans des écoles francophones. De ce nombre, 4 enseignent en milieu autochtone.

2. *Des élèves des enseignants ayant répondu au volet qualitatif de la recherche.* Au total, 126 élèves des 2^e et 3^e cycles du primaire dans des écoles publiques francophones du Québec ont répondu à des entrevues de groupe. Ils ont été regroupés en 18 groupes de discussion. De ce nombre, 4 groupes ont réuni des élèves autochtones.

3. Les instruments de collecte de données

3. 1. *Le questionnaire écrit* a été conçu par Mirela Moldoveanu, Yvonne da Silveira, Yamina Bouchamma, Luc Prud'homme, avec la collaboration de Caroline Marion. Il a été bonifié par Renée Pinard et Liliana Marca-Vadan et validé par un groupe de 10 enseignants du primaire. Nous le reproduisons intégralement dans ce qui suit.

Section I: RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

Veillez cocher la catégorie appropriée.

1. Genre:

- a. homme
- b. femme

2. Âge: ans

3. Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement:

4. Nombre d'années d'expérience dans cette école:

5. Le plus haut niveau d'études complété

- a. Certificat/diplôme
- b. Brevet
- c. Baccalauréat

- d. Maîtrise
 - e. Doctorat
 - f. Autre
6. Matière(s) enseignée(s):
7. Niveau(x) enseigné(s) actuellement dans votre école:
8. Cycle(s) et classe(s) auxquels que vous enseignez:
9. Le statut de votre école:
- a. École publique
 - b. École publique alternative
 - c. École privée
10. Nombre d'élèves auprès de qui vous intervenez cette année:
- a. Nombre de ces élèves qui ont le français pour langue seconde?.....
 - b. Nombre de ces élèves qui sont d'origine autochtone (membres des Premières Nations, Inuits, Métis)?
 - c. Nombre de ces élèves qui sont d'origine immigrante.....
11. Le nom de votre ville/village/communauté:
12. Nom de votre école:
13. Avez-vous reçu une formation qui vous aide à tenir compte de la diversité de vos élèves?
- a. Oui
 - b. Non
14. Si oui, précisez:
- a. formation initiale,
 - b. continue,

c. obligatoire,

d. au choix,

15. Quels thèmes ont été abordés dans cette formation?:

SECTION II Ma vision de l'enseignement

Tout à fait

en désaccord

Très en désaccord

Un peu en désaccord

Un peu en

accord

Très en accord

Tout à fait d'accord

Sans objet

1	2	3	4	5	6	S/O
---	---	---	---	---	---	-----

1. Lorsque j'enseigne, je considère en partant, que/qu':	1	2	3	4	5	6	SO
a. tous mes élèves ont les capacités pour progresser							
b. il existe des moyens plus adaptés que d'autres pour aider chaque élève à progresser							

2. En tant qu'enseignant, je considère que mon rôle est d'abord de/d':	1	2	3	4	5	6	SO
a) transmettre des connaissances							
b) faire développer des compétences							
c) susciter le goût d'apprendre							
d) éduquer mes élèves au plan du savoir-vivre en							

société.							
e) outiller mes élèves pour qu'ils apprennent de façon autonome							

3. D'emblée, je considère que j'enseigne:	1	2	3	4	5	6	SO
a) à toute ma classe							
b) à chacun des élèves de ma classe							

SECTION III Caractéristiques des élèves et pratiques pédagogiques

Indiquez votre degré d'accord en mettant un X dans la case appropriée.

Tout à fait

en désaccord

Très en désaccord

Un peu en désaccord

Un peu en

accord

Très en accord

Tout à fait d'accord

Sans objet

1	2	3	4	5	6	S/O
---	---	---	---	---	---	-----

4. Dans ma/mes classes, les caractéristiques suivantes des élèves jouent un rôle dans la gestion de l'enseignement et de l'apprentissage	1	2	3	4	5	6	SO
a. Intérêts							
b. capacités intellectuelles							

c. développement personnel							
d. maturité							
e. expérience							
f. appartenance socio-économique							
g. origine ethnique							
h. appartenance socioculturelle							
i. maîtrise des acquis préalables aux nouveaux apprentissages							
j. genre (filles - garçons)							
k. leur capacité à parler et à comprendre la langue d'enseignement							

l. autre(s):

	1	2	3	4	5	6	SO
5. Pour enseigner:							
a. je m'associe à un ou à une collègue (co-enseignement)							
b. je demande de l'aide à ma direction							
c. je communique avec les parents de mes élèves							
d. je fais des recherches (documentaire, Internet, etc.)							
19. En général, j'adapte mes pratiques							

pour répondre aux:								
a. intérêts des filles et des garçons								
b. élèves à risque								
c. élèves doués								
d. élèves de cultures différentes								
e. élèves de niveau de maturité différente								
20. En général, j'adapte mes pratiques pour répondre aux «élèves différents» selon leur(s):								
f. niveau de maturité								
g. développement personnel								
h. niveau socio-économique								
i. origine ethnique								
j. niveau socioculturel								
k. acquis								
l. langue								

m. autre(s):

21. J'utilise des activités qui aident les élèves à se connaître eux-mêmes (jeux, débats, questionnaires).

- a. Oui
- b. non

22. J'utilise les résultats de ces activités de								

connaissance de soi dans:								
a. ma planification								
b. mes pratiques pédagogiques								
c. mes pratiques évaluatives								
23. Dans ma planification:								
a. je prévois plus de temps pour certains élèves								
b. je prévois des activités préalables pour ceux qui éprouvent des difficultés								
c. je prévois des activités supplémentaires pour ceux qui comprennent vite.								

d. autre(s):

24. Pendant les heures de classe:								
a. je donne des explications à tous en même temps								
b. je passe plus de temps à expliquer à certains élèves								
c. mes exemples sont les mêmes pour tous								
d. je passe plus de temps à expliquer moi-même au groupe								
e. je passe plus de temps à donner la parole aux élèves qu'à donner des explications au groupe								
f. je donne des consignes particulières à certains élèves en fonction de leurs besoins								
g. je propose des activités particulières à certains								

élèves							
h. je propose des choix pour atteindre un but d'apprentissage dans une séquence d'enseignement (thèmes, productions, lectures, etc.)							
i. j'exploite différents matériels (manuels de référence, ressources technologiques, fiches, bandes sonores, etc.) selon les besoins ou les particularités de mes élèves							
j. j'ajuste mon accompagnement aux élèves au fur et à mesure que la période avance							
k. mes élèves accomplissent leur travail selon la même séquence assignée (ex. écouter mon explication pour ensuite faire des exercices d'application)							
l. mes élèves accomplissent tous le même type de tâche							
m. j'amène mes élèves à progresser individuellement							
n. je communique aux élèves des objectifs d'apprentissage clairs							
o. j'offre un soutien personnalisé selon les besoins de mes élève.							

p. je tente de trouver des éléments de motivation pour chacun de mes élèves							
q. j'amène mes élèves à dire s'ils aiment ou non la tâche présentée							
r. je prends le temps de les laisser exprimer leurs craintes ou leur angoisse vis-à-vis des tâches							
25. J'organise l'espace de la salle de classe de façon à:							
a. faciliter l'organisation de tâches occasionnelles en petits groupes							
b. maintenir des espaces pour certains types d'activités (coin de mathématiques, centre d'apprentissage en lecture, matériel d'univers social)							

c. autre(s):

26. Je gère ma classe en:							
d. expliquant les règles de vie à tous.							
e. prenant le temps d'expliquer les règles de vie à certains élèves.							
f. incitant mes élèves à s'exprimer sur certaines règles de vie.							

g. élaborant les règles de vie avec mes élèves.								
h. appliquant les règles de vie de façon stricte et rigoureuse.								

27. Selon mon expérience, l'ajustement de mes pratiques a un effet sur les élèves quant à/au(x):								
a. leurs apprentissages								
b. leurs comportements								
c. leurs attitudes								
d. leurs habiletés								
e. leurs capacités d'apprentissage								
f. leur motivation								
g. notes qu'ils obtiennent en classe								
h. notes qu'ils obtiennent aux tests normalisés								
i. climat de la classe								
j. la réussite de chacun des élèves								
k. la réussite des élèves les plus à risque d'échec (les plus faibles)								
l. la réussite des élèves les plus performants								

n. autre(s):

Évaluation								
28. En ce qui a trait à mes pratiques évaluatives:								

a. Je fais évaluer les travaux par les pairs							
b. Je fais évaluer les travaux individuellement (auto-évaluation)							
c. J'évalue moi-même les travaux							
29. J'accepte que certains élèves:							
a. effectuent leur travail à travers un procédé différent de celui qui est demandé							
b. effectuent leur travail sous une autre forme							
c. bénéficient de plus de temps pour accomplir le travail							
30. Avant l'évaluation, je questionne les élèves sur:							
a. leurs émotions							
b. l'activité qui fait l'objet d'évaluation							
c. leurs intérêts pour celle-ci							
d. leurs connaissances antérieures en lien avec la tâche							
31. Durant les évaluations, je porte un jugement sur:							
a. les connaissances mémorisées							
b. la reproduction de la démarche enseignée							
c. les connaissances antérieures							
d. la capacité à faire des liens logiques avec							

d'autres disciplines							
e. la capacité à faire des liens logiques avec des travaux passés							
f. le point de vue de l'élève							
g. l'originalité (travail fait d'une autre façon)							
32. À la suite d'une évaluation, je reviens sur les activités réalisées à l'aide de:							
a. je les amène à discuter librement de leurs apprentissages évalués							
b. je fais des synthèses							
c. je leur demande de produire un schéma conceptuel							
d. je leur demande de faire une activité écrite							
e. je leur demande de faire une activité orale							

33. À la suite d'une évaluation, je reviens sur les activités pour combler les lacunes de certains élèves concernant:							
a. le contenu							
b. la démarche suivie							
c. la gestion du temps							
d. la gestion des ressources (dictionnaire, matériels de référence, etc.)							

e. la coopération							
-------------------	--	--	--	--	--	--	--

Section IV Lien école/Famille

Indiquez votre degré d'accord en mettant un X dans la case appropriée.

Tout à fait

en désaccord Très en désaccord Un peu en désaccord Un peu en accord
Très en accord Tout à fait d'accord Sans objet

1	2	3	4	5	6	S/O
---	---	---	---	---	---	-----

	1	2	3	4	5	6	SO
34. Concernant mes interactions avec les parents, j'adapte la forme de communication (écrite, au téléphone, en personne) en fonction de:							
a. leurs caractéristiques ethnoculturelles							
b. leur niveau socio-économique							
c. leur niveau d'éducation							
d. leur culture							
e. leur origine ethnique							
f. suivi qu'ils font avec leurs enfants							

g. autre(s):

34. La relation avec les parents me permet:	1	2	3	4	5	6	SO
a. de mieux connaître les caractéristiques de mes élèves							
b. de mieux connaître la trajectoire scolaire de mes élèves							
c. d'adapter mon approche avec les élèves qui vivent des situations familiales difficiles							
35. Dans ma pratique:							
a. je recueille l'avis des parents pour apporter des changements à mon enseignement							
b. j'utilise des moyens appropriés pour stimuler l'implication des parents dans la scolarité de leur enfant							
c. j'invite les parents à accompagner leur enfant pour compléter les devoirs personnalisés que je leur donne, le cas échéant							
d. je trouve des solutions à différents types de problèmes chez mes élèves avec l'aide des parents							
e. je prends en considération les préoccupations que les parents expriment à l'égard de la scolarité de leur enfant							
f. je dirige les parents vers les intervenants et les							

ressources communautaires appropriées au besoin.							
g. j'informe certains parents des méthodes pédagogiques que j'utilise avec leur enfant							
h. j'établis des liens de confiance et des échanges bidirectionnels avec les parents							
i. j'offre un soutien personnalisé à certains parents (ex. en leur proposant des façons de faire et des stratégies à utiliser avec leur enfant en lien avec sa scolarité)							
j. je trouve des compromis en cas de conflit ou de mésentente avec certains parents (ex. au sujet de l'enseignement et de l'apprentissage)							
k. j'invite les parents à participer aux apprentissages de leurs enfants							
l. je m'adapte aux particularités des parents durant nos dialogues (explications appropriées en cas de besoin)							
m. je clarifie aux parents leur part de responsabilité dans la scolarité de leur enfant							

36. Le rôle des parents dans la scolarité de leur enfant:							
--	--	--	--	--	--	--	--

n. est nécessaire							
o. ne me concerne pas directement							
p. est primordial au succès scolaire de leur enfant							
q. est d'une aide indispensable pour la réussite des méthodes pédagogiques que j'emploie							
r. est complémentaire au mien (ex. ils aident l'enfant pour les devoirs que je lui donne)							
37. Les parents:							
s. influencent certaines de mes façons de faire en classe (ex. sur certaines de mes décisions en lien avec leur enfant)							
t. sont autonomes et n'ont pas besoin de mon aide pour encadrer leur enfant							
u. ont des forces complémentaires aux miennes qui m'aident à mieux intervenir avec leur enfant							
v. doivent prendre l'initiative eux-mêmes de s'impliquer dans la scolarité de leur enfant							
w. ont le pouvoir d'influencer positivement les apprentissages de leur enfant							

SECTION V. Sentiment d'efficacité en pédagogie

Indiquez votre degré d'accord en mettant un X dans la case appropriée.

Tout à fait

en désaccord Très en désaccord Un peu en désaccord Un peu en
 accord Très en accord Tout à fait d'accord Sans objet

1	2	3	4	5	6	S/O
---	---	---	---	---	---	-----

38. Pour ma part:	1	2	3	4	5	6	SO
a. je suis en mesure d'adapter mon enseignement aux particularités de mes élèves							
b. je suis en mesure de motiver mes élèves							
c. je crois vraiment que chaque élève peut apprendre							
d. je me permets d'abandonner si un élève refuse d'apprendre							
e. je veille à maintenir un environnement propice pour différencier mes pratiques							
f. j'utilise les moyens nécessaires pour favoriser la différenciation							
g. la différenciation est difficile à cause des difficultés accumulées par certains élèves							
a. si un élève de ma classe n'apprend pas, je sais comment m'ajuster à ses besoins							
b. l'ajustement de mes pratiques pédagogiques améliore l'apprentissage des élèves							
c. si les élèves réussissent, c'est grâce à ma							

pédagogie.								
39. Pour réussir à l'école:								
a. il faut certaines aptitudes de base								
b. il faut travailler dur en classe								
c. il faut étudier beaucoup à la maison								
d. il faut avoir un bon enseignant ou une bonne enseignante								
40. Lorsque mes élèves obtiennent une note exceptionnellement faible:								
e. je m'interroge sur mes pratiques pédagogiques								
f. je remets en question le choix de mes pratiques évaluatives								
g. je considère que mes élèves ne peuvent pas toujours avoir de bons résultats								
h. je comprends que les notions enseignées étaient difficiles pour les élèves								
38. Lorsque mes élèves obtiennent une note exceptionnellement élevée, c'est que:								
a. j'ai bien enseigné								
b. j'ai de bons élèves								
c. je comprends que les notions enseignées étaient faciles								

d. autre(s):

42. Mon école offre:							
a. le matériel nécessaire pour utiliser les méthodes pédagogiques appropriées							
b. les espaces nécessaires pour utiliser les méthodes pédagogiques appropriées							
c. l'accompagnement nécessaire aux enseignants							

d. autre(s) moyens qui favorisent l'utilisation de méthodes pédagogiques appropriées, soit les suivants:

SECTION VI Développement professionnel

Indiquez votre degré d'accord en mettant un X dans la case appropriée.

Tout à fait

en désaccord Très en désaccord Un peu en désaccord Un peu en accord
 accord Très en accord Tout à fait d'accord Sans objet

1	2	3	4	5	6	S/O
---	---	---	---	---	---	-----

	1	2	3	4	5	6	SO
43. J'ai confiance:							
a. en mes capacités pour utiliser la pédagogie appropriée auprès de chacun de mes élèves							
b. en l'utilité de la différenciation pédagogique							

c. en la pertinence de mes connaissances en pédagogie							
d. dans les conseils ou les exemples que je donne au sujet de la pédagogie							
e. en l'effet de ma pédagogie sur la réussite de mes élèves							

SECTION VII POINT DE VUE SUR LES COMPÉTENCES À ACQUÉRIR

44. Si, demain, votre commission scolaire vous demande de choisir une formation sur un thème en pédagogie, quel thème de formation proposeriez-vous?

45. Pouvez-vous nous parler d'un travail que vous avez fait (ou que vous faites actuellement) en lien avec la différenciation? Veuillez décrire le rôle que vous avez joué dans ce travail en termes de soutien aux élèves (temps, suivi, etc.).

Aimeriez-vous participer à une entrevue pour nous parler du travail que vous faites en lien avec la différenciation pédagogique?

OUI NON

Si oui, indiquez-nous comment vous rejoindre.

3. 2. Le guide d'entrevue individuelle avec les enseignants a été conçu par Mirela Moldoveanu, avec la collaboration de Naomi Grenier.

Section I. Introduction

1. Présentation de la personne intervieweuse

2. Présentation de la personne interviewée: Cycle d'enseignement, année, nombre d'années d'expérience dans cette école, à ce cycle et au total, matières enseignées, nombre d'élèves dans la classe.
3. Y-a-t'il des élèves dans la classe qui présentent des caractéristiques particulières? (aide: difficultés d'apprentissage ou de comportement, faible maîtrise de la langue d'enseignement, handicap, origine ethnique)
4. Y-a-t'il des élèves dans la classe qui ont un plan d'intervention adapté (PIA)?
5. Description de l'école et de la communauté: quelles sont les spécificités (aide: milieu défavorisé – indices MELS, milieu autochtone, milieu multiculturel)

Section II: Représentations

1. Comment définiriez-vous le rôle de l'enseignant?
2. Le rôle de l'enseignant a-t-il changé depuis les débuts de votre carrière?
3. À votre avis, est-ce qu'enseigner dans une école comme la vôtre (milieu défavorisé, autochtone, multiculturel) est différent d'enseigner dans une école en milieu plus favorisé? Veuillez expliquer svp.
4. Pensez-vous que tous les élèves peuvent réussir à l'école? qu'est-ce que ça prend pour que certains élèves qui ont plus de difficultés réussissent?

Section III: Enseignement et évaluation

1. Quand vous préparez une leçon, pensez-vous à l'ensemble de la classe, ou aux caractéristiques de chacun de vos élèves?
2. Planifiez-vous des séquences spécifiques pour certains élèves de votre classe? Veuillez fournir quelques exemples svp. Si oui, en quoi consistent les différences que vous planifiez? (aide: activités supplémentaires, activités plus

simples pour certains élèves, activités au choix, activités d'équipe pour certains élèves)

3. Comment vous prenez-vous pour connaître vos élèves? (aide: observations, activités de présentation de la famille, etc.). Comment utilisez-vous les connaissances que vous acquérez de vos élèves dans votre enseignement?
4. Utilisez-vous parfois des activités de connaissance de soi auprès de vos élèves? (questionnaires de préférences, jeux de découverte de la personnalité, etc.) Si oui, utilisez-vous les résultats de ces activités dans la planification de votre enseignement?
5. Quel rôle jouent les parents dans l'ensemble des moyens que vous prenez pour connaître vos élèves? (aide: essayez-vous de discuter avec les parents des caractéristiques des élèves, leur demandez-vous des informations). Si oui, dans quelles situations? Veuillez fournir quelques exemples svp. Comment utilisez-vous dans votre enseignement les informations que vous obtenez des parents?
6. Utilisez-vous le travail d'équipe? Si oui: pourquoi? À quelle fréquence? Dans quelles matières? Dans quelles situations (exemples)? Comment formez-vous les équipes? Les équipes doivent-elles respecter un mode de fonctionnement particulier ou ont-elles le choix de la répartition des tâches? Quels sont les résultats sur les apprentissages des élèves que vous observez à la suite des travaux d'équipe?
7. Dans les activités d'apprentissage que vous planifiez, laissez-vous parfois le choix aux élèves? Si oui: pourquoi? À quelle fréquence? Dans quelles matières? Dans quelles situations (exemple)? quels sont les résultats sur les

- apprentissages des élèves que vous observez quand vous laissez le choix des activités aux élèves?
8. Dans les activités que vous proposez aux élèves, leur laissez-vous le choix de la méthode utilisée pour effectuer la tâche? (aide: permission d'utiliser différentes façons d'arriver au résultat attendu, par exemple: essai-erreur, manipulation, représentation visuelle) Si oui: pourquoi? À quelle fréquence? Dans quelles matières? Dans quelles situations (exemples)? Quels résultats sur les apprentissages des élèves observez-vous quand vous laissez le choix de la méthode aux élèves?
 9. Réalisez-vous des projets avec vos élèves? Si oui: pourquoi? À quelle fréquence? Dans quelles matières? Dans quelles situations (exemple)? Quelle est la liberté accordée aux élèves dans les projets? (aide: choix du sujet, de l'équipe, de la forme de réalisation, des ressources à utiliser). Quels résultats observez-vous sur les apprentissages des élèves à la suite des projets?
 10. Quand vous enseignez, respectez-vous strictement votre planification? Sinon, quelles sont les situations les plus fréquentes qui déterminent votre décision de ne pas respecter strictement votre planification?
 11. Comment travaillez-vous avec les élèves qui présentent des caractéristiques particulières (ex. des élèves avec un PIA, avec des retards dans le niveau)? (aide: explications supplémentaires, préparation d'un plan de travail individuel, permission d'avoir plus de temps) Veuillez fournir quelques exemples.

12. Quand vous planifiez votre enseignement, à quoi pensez-vous en premier lieu? (aide: au programme, aux objectifs d'apprentissage, aux caractéristiques de vos élèves)
13. Quel rôle jouent les caractéristiques de vos élèves dans votre enseignement? (aide: planifiez-vous des activités qui tiennent compte de certaines de leurs caractéristiques, de leurs intérêts, de leurs préférences?) De quelles caractéristiques tenez-vous compte? Dans quelles matières? Dans quelles situations?
14. Prévoyez-vous des activités d'évaluation formative en fonction de certaines caractéristiques de vos élèves? Si oui, de quelles caractéristiques tenez-vous compte? Dans quelles matières? Dans quelles situations?
15. Comment établissez-vous les règles de vie dans votre classe? Comment les présentez-vous aux élèves? Les élèves sont-ils impliqués dans le processus de définition des règles de vie dans votre classe? Si oui, pourquoi et comment? Veuillez fournir quelques exemples svp.
16. Comment votre classe est-elle organisée? (aide: structure fixe ou modulaire, avec la possibilité de changer l'organisation en fonction de certaines activités)
17. Quels sont, selon vous, les facteurs qui expliquent la réussite ou l'échec scolaire de vos élèves? Quel rôle pensez-vous jouer dans la réussite ou l'échec scolaire de vos élèves? Quel est le rôle des parents dans la réussite ou l'échec scolaire de vos élèves?
18. Comment une journée typique est-elle organisée dans votre classe? (aide: temps alloué à chaque type d'activité, à chaque matière). Comment une

semaine typique est-elle organisée dans votre classe? (aide: temps alloué à chaque type d'activité, à chaque matière).

19. Proposez-vous des activités parascolaires à vos élèves? (sorties, récompenses, etc.) Si oui, pourquoi? Quels types d'activités? Quelle est la participation des élèves à ces activités? Comment les parents sont-ils impliqués dans ces activités? (aide: choix, planification, accompagnement)

20. Vous arrive-t-il de collaborer avec vos collègues pour enseigner? Si oui, pourquoi? Dans quelles matières? Dans quelles situations? Quels résultats sur les apprentissages des élèves observez-vous?

21. Donnez-vous des devoirs à vos élèves? Veuillez expliquer votre choix svp. Si oui, s'agit-il de devoirs communs pour toute la classe ou de devoirs personnalisés? Veuillez expliquer votre choix svp. Quel soutien vos élèves reçoivent-ils de leurs parents dans la réalisation des devoirs? Ce soutien correspond-il à vos attentes? Veuillez expliquer svp.

3. *3. Le guide d'entrevue de groupe avec les élèves a été conçu par Mirela Moldoveanu, avec la collaboration de Naomi Grenier.*

1. Présentations de la personne intervieweuse et des participants: tour de table – nom, âge, classe, cycle, année.
2. Aimez-vous venir à l'école? Si oui, pourquoi? Sinon, pourquoi?
3. Qu'est-ce que vous aimez le plus à l'école? (aide: l'enseignant, les amis, certaines matières, certaines activités).
4. Qu'est-ce que vous n'aimez pas à l'école?

5. Pensez-vous que vous réussissez bien à l'école? Comment expliquez-vous vos bonnes notes et vos moins bonnes notes? (aide: effort personnel, bon enseignant, soutien de la famille).
6. Décrivez une journée habituelle de classe. (aide: qu'est-ce que vous faites, qu'est-ce que l'enseignant fait)
7. Quelles sont les activités que vous aimez le plus? (aide: les travaux d'équipe, les projets). Pourquoi?
8. Comment sont organisées les activités que vous aimez le plus? (aide: vous avez le choix de vos coéquipiers, de l'activité, du sujet).
9. Quelles sont les activités que vous aimez le moins? Pourquoi?
10. Comment sont organisées les activités que vous aimez le moins?
11. Sentez-vous que votre enseignant tient compte de vos forces et de vos faiblesses, de vos intérêts, de vos préférences? Exemples de situations dans lesquelles vous avez senti que les activités proposées tenaient compte de vous (forces, faiblesses, intérêts, préférences, besoins) (aide: projets, travail supplémentaire ou différent, certains exemples, devoirs, liberté de choisir avec qui vous travaillez en équipe, liberté de choisir si vous voulez faire un travail seul ou en équipe, etc.)
12. L'enseignant vous donne-t-il le choix de certaines activités? (aide: projets, travail supplémentaire ou différent, certains exemples, devoirs, liberté de choisir avec qui vous travaillez en équipe, liberté de choisir si vous voulez faire un travail seul ou en équipe, etc.)
13. Comment ça se passe quand vous faites vos devoirs à la maison? Est-ce que votre famille vous aide? Si oui, comment?

14. Est-ce que votre famille vous encourage à venir à l'école et à obtenir des bonnes notes?

15. Ce serait quoi une école idéale pour vous? (aide: types d'activités, l'organisation, votre rôle, possibilité de choix des activités, de vos coéquipiers).

4. Stratégies et techniques d'analyse des données

4. 1. Analyse des données quantitatives

Les données quantitatives ont été analysées par Naomi Grenier, sous la supervision de Mirela Moldoveanu et Yvonne da Silveira. Différents types d'analyses ont été conduites:

- Des *analyses descriptives* ont d'abord été effectuées pour identifier les caractéristiques socio-démographiques de l'échantillon.
- Les propriétés psychométriques des échelles du questionnaire ont ensuite été déterminées. L'analyse en composantes principales (ACP) a préalablement permis de faire ressortir la structure de base de l'ensemble des variables considérées. La méthode d'extraction a été basée sur la valeur propre supérieure à 1 et la méthode de rotation Varimax normalisé a été utilisée. La validité de construit a été évaluée à partir de la mesure de l'adéquation de l'échantillonnage (KMO). Pour sa part, la consistance interne (fidélité) de chaque facteur a été évaluée à l'aide du calcul de l'indice alpha de Cronbach.
- Des analyses de variance à plusieurs facteurs (ANOVA à plan factoriel) ont été conduites pour identifier les différences éventuelles concernant les catégories de variables ressorties entre des enseignants travaillant en milieu favorisé (indices

de défavorisation de 1 à 4), moyennement favorisé (indices de défavorisation de 5 à 7), défavorisé (indices de défavorisation de 8 à 10) et autochtone. Ce test a été privilégié en raison de sa capacité à expliquer l'influence de chaque facteur (chaque indice de défavorisation) mais aussi de leur interaction ainsi qu'en raison de sa moindre sensibilité à l'homogénéité de la variance entre les groupes inégaux de petite taille. La taille de l'effet de chaque facteur et de leur interaction a été mesurée en utilisant les balises de Cohen (1988).

- Des analyses de covariance (corrélation de Pearson) ont servi à mesurer les associations existantes entre les différentes variables.

4. 2. Analyse des données qualitatives

Toutes les entrevues ont été intégralement transcrites par Liliana Marca-Vadan et soumises à une analyse de contenu, en utilisant le logiciel NVivo, par deux équipes d'assistants de recherche, sous la supervision de Mirela Moldoveanu. Les entrevues des enseignants ont été analysées par Charles Steichen et Liliana Marca-Vadan, tandis que Naomi Grenier et Chantal Viens ont analysé les entrevues des élèves.

Une démarche adaptée de la méthode d'analyse par comparaison constante élaborée par Corbin et Strauss (2008) a été suivie. Dans une première étape, toutes les entrevues ont été soumises à un codage ouvert, en utilisant des codes qui ont émergé des données elles-mêmes. Dans une deuxième étape, nous avons regroupé les codes ouverts autour de catégories pré-établies dans notre cadre de référence ou émergées des données. Enfin, des liens entre les catégories ont été déterminés.

Les résultats des deux volets, quantitatif et qualitatif, ont par la suite été mis en relation pour valider, nuancer et approfondir certains aspects. Par exemple, des

éclairages intéressants ont été obtenus à la suite de la comparaison des résultats quantitatifs et qualitatifs pour la catégorisation des caractéristiques des élèves prises en compte par les enseignants lors de l'utilisation de pratiques différenciation ainsi que pour identifier et décrire les pratiques de différenciation considérées efficaces.

ANNEXE 3

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS, DISCUSSION ET INTERPRÉTATION

Dans cette annexe, nous apporterons des précisions concernant notamment les résultats quantitatifs du projet de recherche, accompagnés par des éléments de discussion et d'interprétation qui permettront de mieux comprendre les conclusions avancées dans le corps du rapport.

1) Profil professionnel des enseignants qui utilisent des pratiques de différenciation – résultats du volet quantitatif

Les analyses quantitatives conduisent à plusieurs constats:

A) De façon globale, les enseignants de milieux favorisés, défavorisés et autochtones utilisent plus fréquemment des pratiques de planification différenciée que leurs collègues en milieu moyennement favorisé (indices de défavorisation de 5 à 7). Dans leur enseignement, ils prennent plus souvent en compte les caractéristiques ethnoculturelles et personnelles de leurs élèves, notamment leurs habiletés, leurs difficultés et leurs intérêts, que les enseignants de milieux moyennement favorisés. L'analyse de variance à plan factoriel (ANOVA) montre que les deux facteurs considérés (les deux indices de défavorisation, soit l'IMSE et le SFR) ainsi que leur interaction influencent de façon significative la prise en considération des caractéristiques ethnoculturelles des élèves et de leurs intérêts et douance, l'effet étant de grande taille. L'analyse des graphiques des moyennes marginales estimées montre que ce sont les enseignants en milieux favorisés qui les considèrent davantage dans leur enseignement, ceux en milieux moyennement favorisés les considérant le moins. La prise en compte des difficultés est influencée par les deux facteurs (effet de

taille moyenne) et par leur interaction (effet de grande taille). Ce sont les enseignants en milieux favorisés et autochtones qui prennent le plus souvent en compte les difficultés des élèves dans leur enseignement, tandis que ceux en milieux moyennement favorisés les considèrent le moins. Enfin, la prise en compte des habiletés des élèves est, elle aussi, influencée par les milieux où les enseignants travaillent (effet de taille moyenne pour chacun des deux facteurs de défavorisation). Ce sont encore les enseignants de milieux favorisés qui les considèrent le plus souvent, suivis par ceux de milieux défavorisés et autochtones. Le tableau 3 présente le nombre de participants selon les facteurs considérés.

Tableau 2: La prise en compte des caractéristiques ethnoculturelles, des habiletés, des difficultés et des intérêts des élèves par des enseignants de milieux favorisés, moyennement favorisés, défavorisés et autochtones

Variable dépendante: Caractéristiques ethnoculturelles

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Carré moyen	F	Signification	Eta-carré partiel
Modèle corrigé	2040,672 ^a	11	185,516	2,839	,003	,253
Constante	14034,818	1	14034,818	214,787	,000	,700
SFR	761,625	2	380,812	5,828	,004	,112
IMSE	680,152	2	340,076	5,204	,007	,102
SFR * IMSE	995,827	4	248,957	3,810	,007	,142
Erreur	6011,550	92	65,343			
Total	90093,000	104				

Total corrigé	8052,221	103				
---------------	----------	-----	--	--	--	--

Variable dépendante: Habiletés

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Carré moyen	F	Signification	Eta-carré partiel
Modèle corrigé	1222,614 ^a	11	111,147	3,957	,000	,321
Constante	22565,890	1	22565,890	803,297	,000	,897
SFR	364,975	2	182,488	6,496	,002	,124
IMSE	348,360	2	174,180	6,200	,003	,119
SFR * IMSE	259,658	4	64,915	2,311	,064	,091
Erreur	2584,425	92	28,092			
Total	123352,000	104				
Total corrigé	3807,038	103				

Variable dépendante: Difficultés

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Carré moyen	F	Signification	Eta-carré partiel
Modèle corrigé	1108,512 ^a	11	100,774	3,414	,001	,290
Constante	16631,304	1	16631,304	563,418	,000	,860
SFR	262,631	2	131,315	4,449	,014	,088
IMSE	346,802	2	173,401	5,874	,004	,113
SFR * IMSE	464,056	4	116,014	3,930	,005	,146
Erreur	2715,709	92	29,519			
Total	85865,000	104				
Total corrigé	3824,221	103				

Variable dépendante: Intérêts et douance

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Carré moyen	F	Signification	Eta-carré partiel
Modèle corrigé	548,372 ^a	11	49,852	6,056	,000	,420
Constante	8925,447	1	8925,447	1084,175	,000	,922
SFR	162,491	2	81,245	9,869	,000	,177
IMSE	160,475	2	80,237	9,746	,000	,175
SFR * IMSE	248,910	4	62,227	7,559	,000	,247
Erreur	757,388	92	8,232			
Total	44807,000	104				
Total corrigé	1305,760	103				

Tableau 3: Nombre de participants selon les facteurs

		Libellé de valeur	N caract ethno	N habiletés	N difficultés	N intérêts et douance
Indice de défavorisation de l'école	1,00	1 à 4	36	36	36	36
	2,00	5 à 7	15	15	15	15
	3,00	8 à 10	40	40	40	40
	4,00	autochtone	10	10	10	10
Indice de défavorisation	1,0	1 à 4	17	17	17	17
	2,0	5 à 7	9	9	9	9
	3,0	8 à 10	65	65	65	65
	4,0	autochtone	10	10	10	10

B) Les enseignants qui ont un fort sentiment d'auto-efficacité, qui ont de fortes capacités réflexives et qui entretiennent des croyances positives au sujet du développement professionnel utilisent plus souvent des pratiques de différenciation que leurs collègues, et cela, quelles que soient les caractéristiques de leur milieu de travail. Le tableau 4 présente les résultats des analyses de covariance entre le sentiment d'auto-efficacité, les capacités réflexives et l'utilisation de pratiques de différenciation, tandis que le tableau 5 présente les résultats des analyses de covariance entre les croyances positives au sujet du développement professionnel et l'utilisation de pratiques de différenciation.

Tableau 4: Covariance entre le sentiment d'auto-efficacité fort, les capacités réflexives et l'utilisation de pratiques de différenciation

Variables	N	r
Planification différenciée	86	0.59***
Enseignement personnalisé	86	0.78***
Enseignement flexible	85	0.54***
Évaluation flexible	85	0.65***
Évaluation tenant compte de l'affectivité	84	0.59***
Évaluation tenant compte de l'originalité	85	0.62***
Capacités réflexives	85	0.62***

*** $p < 0.001$

Le test de corrélation de Pearson montre la présence de relations linéaires positives entre le sentiment d'auto-efficacité, les capacités réflexives et l'utilisation de pratiques de différenciation ($p < 0.001$). Ainsi, plus le sentiment d'auto-efficacité est fort chez les enseignants, plus ceux-ci sont enclins à remettre en question leur pratique et plus ils mobilisent des pratiques de différenciation. La valeur du

coefficient r pour chaque pratique, située entre 0,54 (l'enseignement flexible) et 0,78 (l'enseignement personnalisé), permet d'affirmer que les tailles d'effets des relations exposées dans ce tableau sont toutes grandes ($r > 0.50$) et par conséquent que les associations sont très fortes.

Tableau 5: Covariance entre les croyances positives à l'égard du développement professionnel et l'utilisation de pratiques de différenciation

Variables	N	r
Planification différenciée	86	0.48***
Enseignement personnalisé	86	0.69***
Enseignement flexible	86	0.43***
Évaluation flexible	85	0.47***
Évaluation tenant compte de l'affectivité	84	0.44***
Évaluation tenant compte de l'originalité	85	0.53***

*** $p < 0.001$

Le test de corrélation de Pearson montre l'existence de relations linéaires positives entre les croyances positives à l'égard du développement professionnel et l'utilisation de pratiques de différenciation ($p < 0.001$). Les effets sont grands et les corrélations sont toutes fortes ou très fortes (les valeurs du coefficient r se situent entre 0.43 et 0.69). Autrement dit, plus l'enseignement croit au développement professionnel, plus il utilisera des pratiques de différenciation, sans égard aux caractéristiques du milieu où il travaille.

2) Caractéristiques des élèves prises en compte pour mettre en œuvre des pratiques de différenciation

À la suite d'une analyse factorielle en composantes principales appliquées aux 23 items en lien avec les caractéristiques des élèves prises en compte par les

enseignants dans leur pratique, quatre facteurs ont été retenus, soit: les caractéristiques ethnoculturelles des élèves, leurs habiletés, leurs difficultés et leurs intérêts et douance (tableau 6). Tel que montré dans le corps du rapport, les données qualitatives ont contribué à préciser et à nuancer ces catégories, spécifiquement construites à partir des réponses des enseignantes de milieux défavorisés et autochtone.

Les **caractéristiques ethnoculturelles** des élèves renvoient à l'origine ethnique des élèves, à leur culture d'origine, aux différences culturelles entre les élèves et à leur langue première.

Les **habiletés** des élèves comprennent leurs capacités intellectuelles, leur maturité et expérience, la maîtrise des acquis préalables aux nouveaux apprentissages, le genre et la maîtrise de la langue d'enseignement.

Les **difficultés** des élèves renvoient aux facteurs de risque, aux différences de niveau de maturité, au niveau de développement personnel, au niveau socio-économique et aux acquis antérieurs.

Les **intérêts et la douance** comprennent les intérêts des élèves, leur niveau de développement personnel, les intérêts des filles et des garçons et les élèves doués.

Tableau 6: Caractéristiques des élèves prises en compte pour mettre en œuvre des pratiques de différenciation

Variables	Indice KMO	Alpha de Cronbach	Moyenne	Écart-type	N
<i>Caractéristiques des élèves</i>	0.88				
Ethnoculturelles		0.92	4.77	1.47	103
Habiletés		0.87	4.86	0.86	103
Difficultés		0.91	4.69	1.02	103
Intérêts et douance		0.83	5.06	0.90	103

Extraction Method: Analyse en composantes principales (ACP). Rotation method: Varimax with Kaiser Normalization.

L'analyse factorielle en composantes principales a donc permis de déterminer la structure de base des items associés à la prise en compte par les enseignants des caractéristiques des élèves. La méthode d'extraction a été basée sur la valeur propre supérieure à 1. Quatre facteurs (incluant respectivement 6, 7, 6, 4 items) ont été retenus. Le tableau 6 montre que les valeurs propres (*Eigen value*) des quatre facteurs retenus sont supérieures à 1.0. Puisque l'alpha de Cronbach de chacun des quatre facteurs est plus élevé que le seuil minimum requis de 0,70 (Nunnaly, 1978), nous pouvons confirmer la fiabilité de chacun de facteur. La mesure de l'adéquation de l'échantillonnage (l'indice KMO) est 0.878, ce qui montre que la qualité des corrélations inter-items du facteur est excellente ($KMO > 0.80$).

Questionnés à savoir s'ils considèrent que tous les élèves ont les capacités pour progresser, 55,17% des enseignants répondants ont exprimé leur accord fort avec cette assertion, 28,74% leur accord, tandis que 16% ont été en désaccord (Graphique 1). Les données qualitatives viennent préciser ces résultats. En effet, les enseignantes de milieux défavorisés et autochtone soulignent que tous les élèves peuvent progresser, mais qu'en raison de certaines limites (intellectuelles et sociales) ils ne pourront pas tous compléter des études supérieures. Par contre, chacun d'entre eux peut trouver un chemin adéquat pour réaliser son plein potentiel et mener une vie satisfaisante. En revanche, 90% des enseignants répondants au questionnaire ont exprimé leur croyance qu'il existe des moyens plus adéquats que d'autres pour soutenir les progrès de leurs élèves (Graphique 2). Autrement dit, la quasi-totalité de l'échantillon croit que les moyens pédagogiques utilisés peuvent

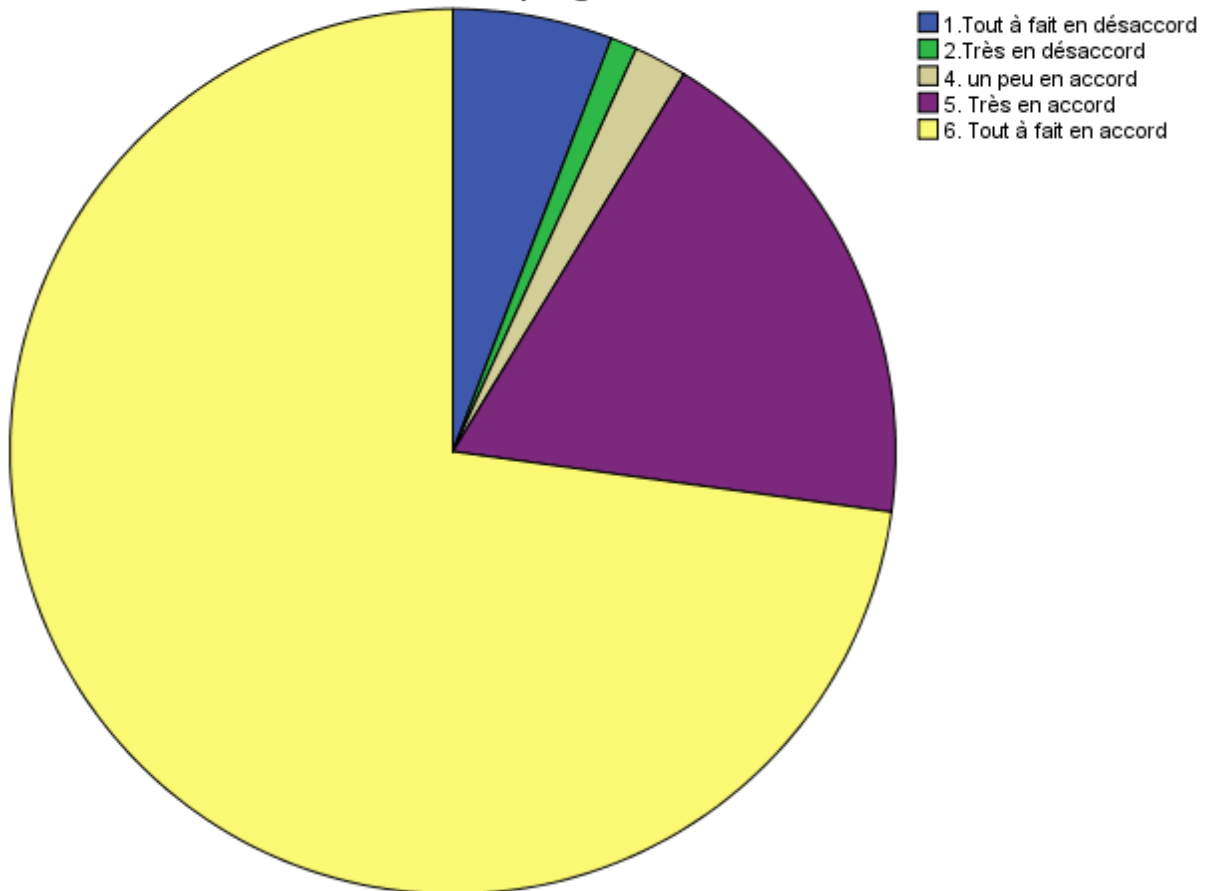
faire une différence. Cette affirmation est confirmée par les enseignantes participantes au volet qualitatif, qui insistent sur l'importance des choix pédagogiques pour soutenir la réussite de leurs élèves.

Graphique 1: Tous les élèves ont-ils la capacité de progresser?



Graphique 2: Existent-t-ils des moyens plus adaptés que d'autres pour soutenir le progrès de chaque élève?

b. qu'il existe des moyens plus adaptés que d'autres pour aider chaque élève à progresser



3) Les pratiques de différenciation rapportées par les enseignants

Les résultats du volet quantitatif ont permis d'isoler six catégories de pratiques de différenciation, soit: la planification différenciée, l'enseignement personnalisé, l'enseignement flexible, l'évaluation flexible, l'évaluation tenant compte de l'affectivité et l'évaluation tenant compte de l'originalité (tableau 7).

La **planification différenciée** signifie: prévoir plus de temps pour certains élèves, prévoir des activités préalables pour ceux qui éprouvent des difficultés, prévoir des activités supplémentaires pour ceux qui comprennent vite, prévoir des activités différentes en fonction des préférences d'apprentissage des élèves, prévoir des activités différentes en fonction de leurs intérêts et prévoir des activités différentes en fonction de leurs préférences de travail (individuel ou en équipe). Les histogrammes qui suivent présentent l'utilisation de ces pratiques de planification différenciées, toutes catégories de participants confondues. De façon générale, la majorité des enseignants participants ont rapporté l'utilisation de chacune de ces pratiques (plus de 50% des répondants pour chaque item). On observe que les enseignants ont tendance à moins prendre en compte les préférences de travail de leurs élèves (individuel ou en équipe).

L'enseignement personnalisé consiste à: offrir du soutien personnalisé selon les besoins de chacun des élèves, amener les élèves à progresser individuellement, ajuster son accompagnement aux élèves au fur et à mesure que la période avance, trouver des éléments de motivation pour chacun des élèves et communiquer aux élèves des objectifs d'apprentissage clairs.

L'enseignement flexible inclut les actions suivantes: amener ses élèves à exprimer leur opinion sur la tâche proposée, proposer des activités au choix pour le même objectif d'apprentissage, prendre le temps de laisser ses élèves exprimer leurs sentiments par rapport à la tâche, passer plus de temps à donner la parole aux élèves qu'à donner des explications au groupe et exploiter différents matériels (manuels de référence, ressources technologiques, fiches, bandes sonores, etc.) selon les besoins ou les particularités des élèves.

L'évaluation flexible réfère à: faire évaluer les travaux par les pairs, utiliser l'autoévaluation, accepter l'utilisation d'une autre procédure que celle recommandée, accepter différentes formes de réalisation d'un travail et donner plus de temps à certains élèves.

L'évaluation tenant compte de l'originalité prend en considération le point de vue de l'élève dans un travail et valorise le travail fait d'une autre façon que celle recommandée ainsi que la capacité de faire des liens logiques avec d'autres disciplines.

L'évaluation tenant compte de l'affectivité prévoit des questionnements et des retours sur: les émotions des élèves en lien avec la tâche évaluée, l'activité qui fait l'objet de l'évaluation, leurs intérêts en lien avec celle-ci et leurs connaissances antérieures en lien avec la tâche.

Tableau 7: Pratiques de différenciation rapportées par les enseignants

Variables	Indice KMO	Alpha de Cronbach	Moyenne	Écart-type	N
<i>Pratiques utilisées</i>					
<i>Planification différenciée</i>	0.87	0.89	4.77	1.00	101
<i>Pilotage</i>	0.81				
Enseignement personnalisé		0.85	5.02	0.79	101
Enseignement magistral		0.82	4.15	0.92	100
Enseignement flexible		0.82	4.34	0.94	98
<i>Évaluation</i>					
Flexible	0.74	0.80	4.49	0.91	94
Tenant compte de l'affectivité	0.71	0.83	4.75	0.96	89
Classique	0.84	0.83	4.29	1.31	85
Tenant compte de l'originalité	0.84	0.78	4.35	0.82	95

Extraction Method: Analyse en composantes principales (ACP). Rotation method: Varimax with Kaiser Normalization.

La corroboration des données qualitatives permet une analyse plus fine des pratiques rapportées par les enseignants et une mise en relation avec le cadre de référence retenu.

Les enseignantes interrogées utilisent beaucoup de pratiques que nous avons exclues des pratiques de différenciation, en raison de l'absence de leur intentionnalité. Il s'agit d'adaptations contextuelles à des situations imprévues (par exemple, ne plus réaliser une activité parce que les élèves étaient trop fatigués ou donner des explications supplémentaires à la suite de manques de compréhension inattendus). Par contre, force est d'admettre que ces pratiques occupent une place très importante parmi les pratiques de pilotage rapportées par les enseignantes en milieux défavorisés et autochtone interrogées, surtout en raison du nombre élevé de situations imprévues reliées au bien-être de l'enfant. De plus, les élèves associent ces pratiques à la qualité de la relation avec leur enseignante et font systématiquement le lien entre ces adaptations contextuelles, la compréhension qu'a l'enseignante de leurs capacités et limites et son habileté à répondre à leurs besoins affectifs.

Les répondants au volet qualitatif ont rapporté l'utilisation de beaucoup de pratiques de différenciation que nous avons appelée *compensatoires*. Ces pratiques visent à compenser certains déficits perçus chez les élèves, soit en lien avec leur condition physique et psychique (troubles d'apprentissage ou de comportement ou encore des handicaps), soit en lien avec leur bagage culturel ou langagier (manque de stimulation et d'encadrement par la famille, niveau de maîtrise de la langue d'enseignement, valorisation des études par la famille). Font partie de ces pratiques de différenciation compensatoires les activités conçues pour augmenter et maintenir

la motivation des élèves, les pratiques d'enseignement flexible et celles d'évaluation tenant compte de l'affectivité.

Les enseignantes interrogées mettent en œuvre beaucoup de pratiques de différenciation émancipatoires, qui valorisent l'élève tel qu'il est, dans le respect de son unicité et de ses différences. Nous incluons dans cette catégorie les pratiques d'enseignement personnalisé et d'évaluation tenant compte de l'originalité. Les enseignantes participantes au volet qualitatif ont mentionné par exemple des activités qui font des liens avec la culture d'origine des élèves, surtout en milieu autochtone, ou encore avec les intérêts des élèves (pour certains phénomènes naturels, pour la nature, pour certains types de lectures); elles ont aussi cité des activités conçues en fonction des préférences d'apprentissage des élèves (différenciation du matériel à utiliser, des thèmes des projets, des types d'exercices à compléter) ou encore en fonction de leurs préférences de travail (les élèves ont le choix de travailler seuls ou en équipe). Dans la même veine, toutes les enseignantes ont précisé planifier leur enseignement en fonction des besoins observés d'apprentissage de leurs élèves, en précisant qu'il faut les faire avancer du point où ils sont réellement et non par rapport aux exigences du programme de formation.

4) Liens entre l'utilisation des pratiques de différenciation, l'engagement et la réussite scolaire des élèves de milieux défavorisé et autochtone

Les résultats du volet quantitatif ont permis de cerner deux facteurs en lien avec la réussite des élèves, soit l'engagement et la réussite scolaire (tableau 8).

L'engagement renvoie aux comportements des élèves, à leurs attitudes face à la tâche, aux apprentissages réalisés, au climat de la classe, à leurs habiletés et à leur motivation.

La réussite scolaire réfère à la réussite de chacun des élèves, aux notes qu'ils obtiennent aux tests normalisés, à la réussite des élèves à risque, aux notes qu'ils obtiennent en classe et à la réussite des élèves les plus performants.

Tableau 8: Perception de l'effet des pratiques de différenciation sur l'engagement et sur la réussite scolaire

Variables	Indice KMO	Alpha de Cronbach	Moyenne	Écart-type	N
<i>Perception de l'effet des pratiques de différenciation</i>	0.91				
Sur l'engagement		0.95	5.30	0.76	98
Sur la réussite scolaire		0.88	5.02	0.93	99

L'utilisation de pratiques de différenciation et la prise en compte des caractéristiques des élèves sont significativement corrélées autant avec l'engagement qu'avec la réussite scolaire. Toutefois, les tailles d'effet varient grandement d'une variable à l'autre.

Du point de vue de l'engagement, les tailles de l'effet pour les corrélations avec les capacités des élèves, leurs difficultés et leurs intérêts et douance sont très fortes ($r > 0.50$). La taille de l'effet pour la corrélation avec les caractéristiques ethnoculturelles est faible ($r = 0.28$). De plus, tandis que les tailles d'effet pour les corrélations avec l'enseignement personnalisé et l'évaluation flexible sont très fortes ($r > 0.50$), les tailles d'effet pour les corrélations avec la planification différenciée, l'enseignement flexible ainsi qu'avec l'évaluation tenant compte de l'affectivité et l'originalité sont moyennes ou fortes ($r > 30$) (Tableau 9).

Tableau 9: Covariance entre la perception de l'effet de la pédagogie différenciée sur la réussite éducative, la prise en compte des caractéristiques des élèves et l'utilisation de pratiques de différenciation

Variables	N	r
<i>Caractéristiques des élèves</i>		
Ethnoculturelles	100	0.28**
Habilités	100	0.59***
Difficultés	100	0.51***
Intérêts et douance	100	0.73***
<i>Pratiques utilisées</i>	96	0.52***
<i>Planification différenciée</i>	100	0.46***
<i>Pilotage</i>		
Enseignement personnalisé	100	0.65***
Enseignement flexible	100	0.47***
<i>Évaluation</i>	100	
Flexible		0.52***
Tenant compte de l'affectivité	96	0.35**
Tenant compte de l'originalité	95	0.45***

** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Au regard de la perception de l'effet de la pédagogie sur la réussite scolaire (Tableau 10), les tailles d'effet montrent que cette variable est très fortement associée à l'utilisation de pratiques d'enseignement personnalisé ($r = 0.55$), fortement associée à la planification différenciée, à l'enseignement flexible, à l'évaluation flexible et à l'évaluation tenant compte de l'originalité ($r > 0.40$) et moyennement associée à l'évaluation tenant compte de l'affectivité ($r = 0.35$). Enfin, en ce qui a trait à la prise en compte des capacités des élèves, de leurs difficultés et de leurs intérêts et douance, les associations sont très grandes ($r > 0.50$), alors que l'association est moyenne pour la prise en compte de leurs caractéristiques ethnoculturelles ($r = 0.37$).

Tableau 10: Covariance entre la perception de l'effet de la pédagogie différenciée sur la réussite scolaire, la prise en compte des caractéristiques des élèves et l'utilisation de pratiques de différenciation

Variables	N	r
------------------	----------	----------

Caractéristiques des élèves			
Ethnoculturelles	100	0.37***	
Capacités	100	0.51***	
Difficultés	100	0.49***	
Intérêts et douance	100	0.58**	
Pratiques de différenciation			
<i>Planification différenciée</i>	100	0.44***	
<i>Pilotage</i>			
Enseignement personnalisé	100	0.55***	
Enseignement flexible	100	0.40***	
<i>Évaluation</i>			
Flexible	96	0.45***	** p < 0.01,
Tenant compte de l'affectivité	95	0.35***	*** p < 0.001
Tenant compte de l'originalité	95	0.45***	

Des données qualitatives a émergé une catégorie que nous n'avions pas considérée dans la conception du questionnaire, soit la prise en compte de facteurs contextuels reliés au bien-être de l'enfant. À juger de l'insistance avec laquelle en ont parlé autant les enseignantes que les élèves interrogés, cette catégorie joue un rôle extrêmement important en milieux défavorisés et autochtone et détermine en grande mesure l'engagement des élèves et leur réussite scolaire. Comme déjà mentionné, plusieurs pratiques utilisées en classe se justifient par la prise en compte de ce facteur, qui conduit à la mise en œuvre de pratiques d'adaptation contextuelle.

En lien avec le cadre de référence retenu, nous nous permettons de conclure que:

- L'utilisation de pratiques de différenciation renforce les liens entre l'enseignant et ses élèves, ce qui crée des prémisses favorables à la réussite éducative et scolaire. Ces liens se manifestent notamment sous la forme de la confiance, de la compréhension et du sentiment de sécurité et de bien-être de l'enfant à l'école, aspects très appréciés par les élèves interrogés.
- L'utilisation de pratiques de différenciation a un effet positif sur l'engagement scolaire des élèves, en augmentant la motivation des élèves, leur plaisir

d'apprendre et la valorisation des études et en renforçant leur estime d'eux-mêmes en tant qu'apprenants.

- L'utilisation de pratiques de différenciation a un effet positif sur l'engagement et sur la réussite scolaire des élèves.

Les points de vue des enseignants et des élèves participants au volet qualitatif convergent vers ces conclusions, corroborées par les résultats quantitatifs. Des données qualitatives émerge une forte appréciation par les élèves des pratiques de différenciation. Enfin, à la lumière des résultats obtenus des élèves, il est légitime de se questionner au sujet du besoin d'utiliser plus de pratiques émancipatoires, qui permettent d'augmenter leur degré d'autonomie.