

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

en association avec

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE :
ANALYSE DU SENS CONSTRUIT
PAR DES ENSEIGNANTES ET UN CHERCHEUR-FORMATEUR
DANS UN CONTEXTE DE RECHERCHE-ACTION-FORMATION

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR

LUC PRUD'HOMME

AOÛT 2007

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

*L'utopie est à l'horizon!
Je m'en approche de deux pas,
elle s'éloigne de deux pas.
Je fais dix pas de plus,
et l'horizon s'éloigne de dix pas.
Peu importe combien de temps je marche,
je ne m'y rendrai jamais.
Alors, à quoi peut-elle bien servir, l'utopie?
Eh bien, elle sert à cela :
À marcher.
(Traduction libre de Galeano, 1993,
par Ferrer, 1997)*

*À Catherine,
Emmanuel et Étienne*

REMERCIEMENTS

Marcher vers une utopie, c'est travailler concrètement à la construction d'un *demain souhaitable*, sans « se laisser engluer dans les contraintes d'aujourd'hui ou dans les rigidités d'hier » (Jacquard, 2006, p. 7). C'est vivre ses espoirs tout en assumant les risques qui jalonnent le parcours souvent tumultueux du pédagogue socialement engagé. Mais c'est surtout reconnaître que *face aux limites de l'exploit solitaire (Ibid)*, il y a la force d'une quête solidaire pour contribuer à la création dans la jeunesse d'aujourd'hui d'une plus grande ouverture à l'autre dont demain a besoin.

De tels parcours se réalisent avec l'aide et le soutien de plusieurs. Ainsi, c'est d'abord grâce à l'accompagnement de ma complice, cette âme-sœur avec qui je marche depuis 17 ans, que ce trajet scientifique s'est accompli sans me perdre, sans perdre cet idéal pour lequel nous avons fait le choix de pratiquer le métier le plus important et le plus beau du monde : l'enseignement. À ses côtés, je comprends ce que Jean Gabin chante à la fois pleinement et simplement : « *Le jour où quelqu'un vous aime, il fait très beau; j'peux pas mieux dire, Catherine, il fait très beau!* ».

Il y a ensuite les professeurs Monique Brodeur et André Dolbec qui m'ont offert un compagnonnage *libéré* dans ce processus d'acculturation. Croire à la pertinence de la rigueur et des outils de la recherche pour avancer ne veut pas dire accepter d'emblée toutes les règles et tous les codes d'une culture scientifique qui doit, elle aussi, ressentir l'appel du changement que lui proposent les problèmes socioenvironnementaux contemporains. Plus spécifiquement, je reconnais que les *multiples voix* du professeur Dolbec ont joué un rôle important dans cette démarche. Je veux aussi remercier mon premier comité de direction, les professeurs Annie Presseau et Stéphane Martineau. J'exprime ma reconnaissance au professeur Presseau qui a pu soutenir certaines activités de la démarche dans le cadre d'une subvention du

Conseil de recherche en sciences humaines du Canada. Des remerciements s'adressent aux membres du jury, soit Mesdames Lorraine Savoie-Zajc et Sandra Weber ainsi que Monsieur Daniel Martin. J'apprécie qu'ils aient accepté de contribuer par leur expertise à cette quête de sens particulière.

Au cœur de ce projet de recherche, il y a onze enseignantes qui se sont engagées collectivement pour comprendre l'articulation d'une différenciation pédagogique dans leur pratique. Ces professionnelles en recherche ont généreusement contribué à la réalisation de ce projet scientifique. Je tiens également à remercier les autorités administratives de leur commission scolaire d'origine.

Dans un projet de cette envergure, les rencontres se multiplient et jouent un rôle important vers l'achèvement du périple. Je remercie plus particulièrement Myriam Lemay pour le compagnonnage hautement professionnel qu'elle m'a offert. Une pensée singulière s'adresse à Sylvie, Christine, Ghyslaine, Louise, Sylvain, Nycole, Bernard et Luce pour leur complicité à l'une ou l'autre des étapes de la démarche. De plus, ce parcours est nécessairement teinté des rencontres multiples et intenses qui l'ont précédé. Mes frères, mes élèves, mes étudiants, une multitude d'intervenants et plusieurs collègues ont assurément contribué à cette quête de sens. Imprégné de ces nombreuses rencontres, j'ai la nette impression d'avoir construit un sens en collaboration avec tous ceux et celles avec qui j'ai pu marcher. À mes parents, Madeleine et Jean-Guy, à mon enseignante de 5^e année Françoise Audet et au professeur Catalina Ferrer, je suis éternellement reconnaissant de leur contribution particulière à la construction de la personne que je suis. Enfin, l'ami tient à remercier profondément Claire, Michel, Bernadette et Bruno qui ont, entre autres choses, souvent pallié les absences générées par cette aventure scientifique. Et le père adresse avec tendresse un clin d'œil très particulier aux deux soleils qui éclairent notre route à Catherine et à moi : Emmanuel et Étienne.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	ix
LISTE DES TABLEAUX.....	x
RÉSUMÉ.....	xi
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE :	
La mise en œuvre de la différenciation pédagogique : un défi à repenser	5
1.1 D'un problème d'exclusion sociale vers le problème de l'échec scolaire	7
1.2 Le phénomène de la diversité.....	10
1.3 Un questionnement sur la mise en œuvre d'une différenciation pédagogique	11
1.3.1 Un concept flou.....	13
1.3.2 Une mise en œuvre complexe.....	16
1.3.3 Des dispositifs de formation lacunaires	17
1.3.4 Un écart entre la recherche et la pratique.....	20
1.4 La problématique spécifique	22
1.5 La question générale de recherche	23
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE :	
Un îlot de rationalité autour du concept de différenciation pédagogique	24
2.1 Notre représentation provisoire de la différenciation et de ses fondements	27
2.1.1 Une prémisses de base : la diversité des élèves.....	27
2.1.2 La genèse complexe et laborieuse de la différenciation pédagogique	38
2.1.3 La différenciation, un concept toujours polysémique.....	44

2.1.4	Notre îlot de rationalité autour du concept	50
2.1.5	Discussion sur notre îlot de rationalité.....	61
2.2	La représentation de Tomlinson.....	63
2.2.1	La classe différenciée.....	63
2.2.2	Une articulation théorique interpellant le point de vue des praticiens.....	67
2.3	Une recherche-formation	70
2.3.1	La recherche-action.....	72
2.3.2	L'aspect formation	75
2.3.3	Notre modèle de recherche-action-formation	80
2.4	La question générale de recherche et les objectifs spécifiques	82
CHAPITRE III		
MÉTHODOLOGIE D'UNE RECHERCHE-ACTION-FORMATION :		
	Une médiation entre recherche et formation	84
3.1	Les enjeux méthodologiques d'une médiation entre recherche et formation.....	85
3.1.1	La scientificité des résultats d'une recherche-action- formation ancrée dans une posture interprétative	85
3.1.2	Le travail pédagogique de médiation du chercheur- formateur.....	91
3.1.3	La démarche méthodologique de notre modèle de recherche-action-formation.....	99
3.2	L'opérationnalisation méthodologique	104
3.2.1	Le rapport à sa recherche	104
3.2.2	Le rapport à l'autre.....	110
3.2.3	Le rapport à soi	131
CHAPITRE IV		
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS :		
	Le sens en construction autour de la différenciation pédagogique	148
4.1	Le récit de l'expérience.....	148
4.1.1	Rendre le savoir accessible	148
4.1.2	Favoriser l'engagement affectif et cognitif.....	151
4.1.3	Soutenir le dialogue cognitif autour du savoir.....	162

4.1.4	Favoriser la restructuration du savoir dans une représentation partagée	199
4.1.5	Soutenir l'activité réflexive vers l'autonomie professionnelle	204
4.2	Les effets de l'expérience.....	208
4.2.1	Sur les participantes	208
4.2.2	Sur le chercheur-formateur	227
CHAPITRE V		
INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS :		
	La différenciation pédagogique : un regard pluriel sur l'enseignement ancré dans un idéal d'interdépendance	230
5.1	Un cadre d'analyse sur les perspectives en enseignement	231
5.2	Retour sur le sens construit autour de la différenciation pédagogique	236
5.2.1	Une définition plus pragmatique centrée sur la diversité.....	236
5.2.2	La reconnaissance de la diversité réclame un éveil à soi et aux autres	239
5.2.3	L'exploitation de la diversité incite au dialogue et à la délibération	245
5.2.4	La valorisation de la diversité s'inspire d'un idéal d'interdépendance.....	253
5.2.5	La différenciation : Un regard pluriel sur l'enseignement	256
5.3	Retour sur les effets de l'expérience	260
5.3.1	Un éveil à soi et à la réflexion	262
5.3.2	Un éveil à une perspective dominante	265
5.3.3	Une ouverture significative à une nouvelle perspective	267
5.3.4	Un regard pluriel articulé dans la pratique.....	269
5.3.5	Un certain éveil	274
5.3.6	Un regard plus nuancé sur soi et sur sa pratique.....	276
5.4	Les apprentissages du chercheur-formateur	285
	CONCLUSION	292
	RÉFÉRENCES	298

APPENDICE A	L'entretien semi-dirigé en amont du processus.....	320
APPENDICE B	L'entretien semi-dirigé en aval du processus	323
APPENDICE C	Une invitation aux enseignants.....	327
APPENDICE D	Le formulaire autoréflexif de l'enseignant	329
APPENDICE E	Les données recueillies dans le processus de recrutement	332
APPENDICE F	Le formulaire de consentement des participants	340
APPENDICE G	Les documents synthèse des conceptions initiales des participantes.....	343
APPENDICE H	Le système d'identification de la source des données.....	353
APPENDICE I	Une pratique de traitement et d'analyse par l'écriture	354
APPENDICE J	La structure de la lettre aux participantes.....	383
APPENDICE K	Les lettres aux participantes : Un exemple.....	385
APPENDICE L	Des traces de l'action en classe	419

LISTE DES FIGURES

Figure 1 :	La diversité en éducation.....	36
Figure 2 :	Le modèle de la <i>classe différenciée</i> (Tomlinson, 1999a).....	65
Figure 3 :	Le travail du médiateur orienté par un <i>modèle opératoire du concept</i> (Barth 2004b)	78
Figure 4 :	Une représentation de la triple finalité de notre modèle de recherche-action-formation <i>pour</i> les sciences de l'éducation.....	81
Figure 5 :	La démarche méthodologique de notre modèle de recherche-action-formation.....	103
Figure 6 :	Un modèle général sur l'enseignement [traduction libre] (Pratt, 2005)	232
Figure 7 :	Une représentation du sens construit autour de la différenciation pédagogique	257
Figure 8 :	La différenciation pédagogique : un regard pluriel sur l'enseignement ancré dans un idéal d'intercompréhension et d'interdépendance.....	288

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Classification des variables de la diversité en éducation (Ducette <i>et al.</i> , 1996)	30
Tableau 2 : Les critères pédagogiques orientant l'analyse d'un processus de construction de sens (inspirés de la théorisation de Barth, 2004b)	97
Tableau 3 : Les critères spécifiques orientant le recrutement des participants	112
Tableau 4 : Portrait synthèse des participantes	114
Tableau 5 : L'éveil à soi et aux autres illustré dans la réflexion sur l'action	244
Tableau 6 : Le dialogue et la délibération des élèves illustrés dans un récit de l'action	250
Tableau 7 : Un idéal d'interdépendance articulé dans l'action	255

RÉSUMÉ

Cette recherche poursuit l'objectif général d'illustrer le sens d'une différenciation pédagogique articulée dans la pratique professionnelle d'enseignants du préscolaire et du primaire. La problématique met en évidence que la confusion qui règne autour de ce concept sollicite un partenariat entre les communautés de recherche et de pratique pour clarifier ce mot d'ordre hautement valorisé par les discours officiels en éducation (MEQ, 2001a). De surcroît, cette problématique suggère que des lacunes importantes dans la formation générale à l'enseignement nuisent à la préparation des enseignants qui doivent composer au quotidien avec l'hétérogénéité croissante qui se manifeste dans les groupes d'élèves.

Pour s'engager dans cette recherche scientifique et pédagogique *avec, pour et par* des praticiens, le chercheur-formateur construit un *îlot de rationalité* (Fourez, 1997) autour du concept de différenciation pédagogique, afin de stimuler les délibérations dans une expérience interactive et réflexive de recherche qui poursuit deux objectifs. D'une part, cette expérience cherche à comprendre le sens construit autour d'un savoir fonctionnel de la différenciation et d'autre part, elle s'attarde au dispositif de recherche et à ses effets sur tous les acteurs concernés pour clarifier le sens d'une formation pouvant faciliter la prise en compte de la diversité dans l'action pédagogique.

L'approche méthodologique se précise dans l'expérience comme un modèle de recherche-action-formation pour les sciences de l'éducation qui intègre explicitement un travail pédagogique de médiation (Barth, 2004b). Globalement, ce travail d'intégration cherche à soutenir les visées compréhensives, émancipatoires et ontogéniques d'une recherche socialement engagée. D'abord inscrite dans une quête de pertinence, cette action du chercheur s'intéresse à la création d'un environnement judicieux favorisant la construction d'un savoir fonctionnel pour la pratique. Habité par une quête de cohérence, le chercheur croit pertinent de mettre à l'épreuve les connaissances issues de la recherche pédagogique pour améliorer sa démarche en fonction de « l'action sociale qu'elle alimente » (Gohier, 2004, p. 12). Enfin, c'est en considérant les responsabilités éthiques en recherche interprétative que ce défi méthodologique intègre explicitement une quête de congruence du chercheur en termes d'éléments à documenter dans une démarche participative de recherche. Face au rapport à l'autre, le chercheur croit pertinent d'examiner ce rapport implicite qu'il entretient face à lui-même pour accroître la connaissance de soi et mieux comprendre ce qu'il vit et ce qu'il ressent dans son action de chercheur-formateur en sciences de l'éducation.

L'expérience réunit un chercheur et onze enseignantes du préscolaire-primaire provenant de quatre écoles distinctes situées dans deux commissions scolaires québécoises. Onze journées de rencontres collectives réparties sur deux années scolaires constituent l'outil principal de collecte de données auquel s'ajoutent des entretiens individuels en amont et en aval de la démarche ainsi qu'un journal réflexif pour chacun des protagonistes. Dans la perspective de différencier le degré de directivité dans un processus de construction de sens, le chercheur a recours à d'autres outils pour répondre aux besoins plus individuels des participantes : des entretiens mi-parcours, des accompagnements et de l'observation en classe.

D'une part, l'analyse des résultats révèle que le sens construit autour de la différenciation pédagogique se comprend au terme de l'expérience comme un regard pluriel et éclectique sur l'enseignement ancré dans un idéal d'intercompréhension et d'interdépendance à promouvoir au sein d'un groupe scolaire. La différenciation pédagogique s'appuie sur des valeurs, des croyances et des intentions qui traduisent un engagement professionnel à s'ouvrir à la diversité. Cette ouverture s'associe à un travail explicite et à des responsabilités particulières de l'enseignant pour soutenir la reconnaissance, l'exploitation et la valorisation du phénomène par lesquelles il entend favoriser chez l'élève un éveil à soi et à l'autre, des apprentissages mieux ancrés et une progression plus consciente.

D'autre part, l'analyse suggère que le sens construit par chacun des acteurs est étroitement lié à la nature de l'activité introspective effectuée au cours de l'expérience de recherche-action-formation. Le sens attribué à l'objet de recherche au terme de la démarche s'associe à l'éveil ou aux prises de conscience sur soi que la rencontre, les délibérations et la réflexion ont pu stimuler.

Ces résultats nous incitent à considérer l'étude de soi [*Self-Study*] autant au regard de la formation que de la recherche en sciences de l'éducation pour stimuler l'apprentissage et le développement de pratiques d'enseignement plus ouvertes à la diversité des élèves. Le rapport scientifique présente une image située du sens en construction autour d'un modèle de pratique enseignante. Quoique les résultats ne peuvent se généraliser, ils offrent une illustration concrète de la complexité et de la richesse d'un engagement individuel et collectif dans une démarche de développement professionnel (MEQ, 2001b).

Mots clés : différenciation pédagogique, diversité, étude de soi [*self-study*], recherche-action-formation, formation à l'enseignement

INTRODUCTION

La réforme de l'éducation en cours au Québec oblige les intervenants à s'adapter à un nouveau programme et les incite à revoir leurs pratiques pédagogiques pour répondre à des exigences de réussite chez tous les élèves. C'est dans ce contexte que notre objet de recherche, la différenciation pédagogique, est présenté comme l'une des clés favorisant le développement des compétences et l'accès à un niveau de réussite plus élevé (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2002; Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997; MEQ, 2003a). Loin de s'atténuer, le recours au concept de différenciation pédagogique semble se faire de manière de plus en plus explicite dans les documents officiels. À titre d'exemples, le programme de formation au secondaire 1^{er} cycle (MEQ, 2003b) et le cadre de référence sur l'évaluation des apprentissages (MELS, 2006a) traitent explicitement de la différenciation en termes de pratique pédagogique pertinente au regard des orientations curriculaires, ce que le programme de formation au primaire (MEQ, 2001a) ne faisait pas de manière aussi précise.

Ces constats suggèrent la nécessité d'interroger ce concept dans le contexte actuel de réforme en cours au Québec. Alors que la différenciation tend à s'imposer dans les discours comme un moyen privilégié pour contrer le phénomène de l'échec scolaire, nous avons observé que les enseignants s'interrogent ici comme ailleurs sur la nature et la faisabilité de cette différenciation, comprise ici minimalement comme une prise en compte de la diversité qui se manifeste à l'intérieur d'un groupe d'élèves (Conover, 2001; Legrand, 1999; McGarvey, Marriott, Morgan et Abbott, 1997; Prud'homme, 2004). Dans l'optique d'entreprendre sur une base commune l'itinéraire proposé par cette thèse, nous pourrions dire que les auteurs du champ définissent le concept principalement en termes de processus par lequel l'enseignant ajuste son

enseignement pour permettre à chacun des élèves d'atteindre un but d'apprentissage. (Stradling et Saunders, 1993)

Une revue des études empiriques sur le concept de différenciation pédagogique nous permet de constater qu'en dépit d'un corpus de connaissances théoriques abondant sur le sujet, les enseignants différencient peu (Conover, 2001; Lebaume, 2002; McGarvey *et al.*, 1997). Si la différenciation semble poser un problème dans sa mise en œuvre sur le terrain, les difficultés soulevées impliquent aussi des savoirs à clarifier autant pour la communauté de pratique que pour la communauté de recherche afin de mieux cerner ce concept. Ne pas comprendre la différenciation en lien avec sa mise en œuvre dans la classe et dans l'école tend à perpétuer et à confirmer la perception qu'il s'agit-là d'un idéal lointain auquel on ne peut uniquement qu'aspirer. Si nous sommes en présence d'une alternative pouvant réellement soutenir la réussite de tous les élèves, il apparaît crucial d'examiner le concept en lien avec la complexité de l'action en classe.

Pour mieux cerner cette problématique, le chapitre premier s'amorce en retraçant le contexte d'apparition de ce mot d'ordre des discours officiels pour ensuite chercher à cerner les facteurs explicatifs évoqués à ce jour au regard de la difficulté à concevoir sa mise en œuvre sur le terrain. La problématique se précise ainsi autour d'un questionnement cherchant à mieux comprendre avec les praticiens le sens de la différenciation pédagogique et celui d'une formation pouvant soutenir une articulation en contexte de pratique.

Le chapitre second relate la construction d'un *îlot de rationalité* autour du concept de différenciation, soit une représentation provisoire qui poursuit l'objectif « de permettre une communication et des débats rationnels » (Fourez, 1997, p. 221) autour du concept. C'est au départ d'un questionnement sur la nature du phénomène de la diversité à prendre en compte dans le champ de l'éducation et d'une analyse de

l'évolution du concept de différenciation, que nous proposons de comprendre notre objet de recherche comme un modèle de pratique enseignante centrée sur la diversité dans un projet pédagogique de réussite et de justice sociale. Une exploration plus approfondie d'un modèle théorique de la différenciation développé à l'Université de Virginie confirme la nécessité de poursuivre une quête de sens en lien avec la pratique et de concevoir notre projet de recherche en accentuant la dimension formation d'une méthodologie de recherche-action. Il s'agit de soumettre à l'analyse une expérience interactive et réflexive de recherche et ses effets sur les acteurs réunis pour construire le sens d'une pratique de différenciation pédagogique.

Nous précisons au chapitre trois notre modèle de recherche-action-formation qui intègre explicitement une démarche pédagogique de médiation dans un dispositif de recherche qualitative/interprétative. Cette articulation méthodologique s'inscrit comme une action qui relève de l'éthique du chercheur en sciences de l'éducation pour soutenir les visées compréhensives, émancipatoires et ontogéniques que réclame un processus de construction de sens autour d'un savoir fonctionnel de la différenciation pédagogique. L'opérationnalisation de la démarche met en lumière le rapport qu'entretient le chercheur-formateur face à sa recherche, face aux participants et face à lui-même dans le contexte particulier de son projet.

Le chapitre quatre illustre le savoir en construction autour de la différenciation pédagogique et de la formation à cette pratique. Dans un premier temps, le récit de l'expérience donne accès au processus de clarification conceptuelle dans lequel les praticiens et le chercheur-formateur cherchent à comprendre le sens de l'objet de recherche dans leur pratique éducative respective. Dans un deuxième temps, les effets de l'expérience tels que chacun des acteurs se les représentent au terme des activités collectives sont décrits.

Enfin, le dernier chapitre présente une interprétation des résultats qui tient compte des effets plus individuels de l'expérience interactive et réflexive de recherche. Au départ d'un cadre d'analyse qui reconnaît la diversité des perspectives sur l'enseignement, les résultats de la recherche sont revisités pour rendre compte du sens construit au terme de l'expérience autour de la diversité, de la différenciation pédagogique et de la formation à cette pratique.

C'est à la conclusion que le rapport scientifique aborde les limites de ce projet particulier de recherche et les retombées possibles au regard de la pratique et de la recherche en éducation.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE :

La mise en œuvre de la différenciation pédagogique : un défi à repenser

Dans un contexte où de plus en plus d'acteurs se préoccupent de la justice sociale et de l'inclusion, l'école est interpellée pour agir sur le phénomène de l'échec scolaire. En effet, en reconnaissant que le travail joue un rôle central dans le processus d'insertion sociale et qu'il semble de plus en plus subordonné dans la société actuelle à l'obtention d'un diplôme, les élèves aux prises avec des difficultés à l'école semblent se préparer à rejoindre les rangs des marginalisés (Inchauspé, 2003; Perrenoud, 1997a; Rousseau et Langlois, 2003). C'est ainsi que se précise dans plusieurs pays industrialisés une lutte pour contrer l'échec scolaire.

Le contexte actuel de réforme en éducation au Québec en témoigne (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997; MEQ, 1997, 1999a, 1999b, 2001a, 2003a). En effet, l'implantation d'un nouveau curriculum au primaire, où des cycles pluriannuels sont mis de l'avant dans une perspective socioconstructiviste de l'apprentissage, s'inscrit dans cette visée et nous permet d'observer une préoccupation croissante du milieu de pratique au regard des pédagogies différenciées afin de répondre aux exigences de réussite chez tous les élèves. L'hétérogénéité croissante de la clientèle scolaire, accentuée entre autres par les visées d'intégration en classe « ordinaire » (MEQ, 1999a, 1999b), jumelée aux cycles d'apprentissage,

modifiant notamment l'usage de la mesure du redoublement, soulève un questionnement sur la gestion de la diversité dans la classe. De surcroît, certaines publications officielles ne laissent subsister aucun doute quant à l'importance de la différenciation pour arriver à prendre ce « *virage du succès* » pour tous les élèves (MEQ, 1999a, 2003a; MELS, 2006a). « D'emblée, la Commission considère la différenciation comme l'une des pierres d'assise de la réussite des élèves. » (Commission des programmes d'études [CPE], 2002, p. 3)

Dans ce sens, la différenciation semble être un point de convergence des perspectives d'analyse cherchant à agir sur le phénomène de l'échec scolaire (Arénilla, Gossot, Rolland et Roussel, 2000; CPE, 2002; CSE, 2002; Ducette, Sewell et Poliner Shapiro, 1996; Groupe de travail sur la Réforme du curriculum, 1997; MEQ, 2003a; Perrenoud, 1994, 1997a, 2002; Tomlinson et Demirsky Allan, 2000; Zollers, Albert et Cochran-Smith, 2000). Cet intérêt, retracé au Québec dans les années quatre-vingts (Inchauspé, 2003), suggère que la prise en compte de la diversité dans une classe commune pourrait permettre d'assurer le développement des compétences essentielles à une intégration personnelle, professionnelle et sociale harmonieuse et fonctionnelle des élèves.

Or, cette question de la différenciation n'est pas issue spécifiquement du processus d'implantation des réformes actuelles en éducation au Québec ou ailleurs. En fait, les textes fondateurs relèvent qu'il s'agit d'une préoccupation *ancestrale* (*dixit* Legrand, 1995, p. 5) cherchant à « adapter l'enseignement à la diversité des élèves » pour assurer la progression de chacun (Lebaume et Coquidé, 2002; Legrand, 1986; McGarvey *et al.*, 1997).

Notre démarche nous incite donc à explorer dans un premier temps les problèmes qui ont donné naissance au concept ou à l'expression « pédagogie différenciée » pour

ensuite tenter de cerner le phénomène de la diversité des élèves à laquelle cette pédagogie veut s'attarder pour favoriser la réussite à l'école. À la suite de ces éléments plus contextuels, nous engageons un questionnement sur la mise en œuvre de cette préoccupation « ancestrale » qui nous conduit indubitablement sur des difficultés plurielles au regard d'une articulation effective sur le terrain. De cette réflexion émerge notre problématique spécifique de recherche qui nous incite à recourir à une expérience avec les praticiens pour mieux comprendre cette question de la différenciation pédagogique mise en œuvre dans les classes du primaire.

1.1 D'un problème d'exclusion sociale vers le problème de l'échec scolaire

L'expression « pédagogie différenciée » est devenue courante en France dans les années soixante-dix, introduite par Legrand à qui plusieurs ouvrages généraux et auteurs francophones attribuent sa « réinvention » (Astolfi, 1998; Chaduc, Larralde, et De Mecquenem, 1999; Gannac, 2001; Gillig, 1999; Meirieu, 1985; Perrenoud, 1997a; Przesmycki, 1991; Raynal et Rieunier, 1997; Zakhartchouk, 2001a). À cette période, le mouvement de démocratisation de l'enseignement est en cours, issu d'une motivation qui souhaite dépasser l'exclusion engendrée par un enseignement offert selon une destination sociale et professionnelle prédéterminée. Il s'agit alors de faciliter l'accès aux études et ainsi, de favoriser la promotion sociale des personnes et des groupes les moins favorisés (Groupe de travail sur la Réforme du curriculum, 1997; Legrand, 1995; Perrenoud, 1997a).

Or, Perrenoud (1997a) démontre dans son analyse des politiques de démocratisation qu'au moment où le phénomène de l'échec scolaire paraît dans l'ordre des choses avant 1950, il émerge par la suite comme un problème de société. Les réformes d'accessibilité à l'enseignement auraient déplacé la problématique de l'exclusion d'un phénomène social, imputé au hasard de la naissance, vers un phénomène plus

individuel. Liée aux aptitudes et aux capacités personnelles de l'apprenant, cette réalité nous éloigne toujours, dit-il, des idéaux démocratiques.

Ces propos trouvent écho au Québec dans le Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum (1997, p. 37), une réflexion qui constitue une référence pour la politique éducative mise de l'avant en 1997 (MEQ, 1997).

La généralisation de l'école avait aussi une motivation sociale : plus accessible, elle devait assurer la promotion sociale des personnes et des groupes les moins favorisés. Or, au moment où l'exclusion sociale s'établit de plus en plus sur la base de ceux qui savent et de ceux qui ne savent pas, comment l'école peut-elle accepter sans se renier qu'elle soit cause d'inégalité alors qu'elle a été créée pour permettre une plus grande égalité des chances?

Le Groupe de travail (1997) poursuit en soulignant qu'une guerre à l'exclusion sociale doit inévitablement passer par une lutte contre l'échec scolaire. Il précise entre autres que l'organisation du curriculum lui-même doit créer des conditions pour résister à des ségrégations hâtives, des conditions, ajoute-t-il, qui devraient favoriser le développement de pédagogies différenciées.

À titre d'exemple, le Groupe de travail propose le cycle d'apprentissage pluriannuel comme une structure offrant plus d'espace et de temps pour différencier, pour favoriser des parcours qui tiennent compte des rythmes d'apprentissage; il précise (1997, p. 40) qu'une telle structure « permet aussi de contourner le redoublement qui fige l'élève dans un sentiment d'échec sans pour autant résoudre le problème », un constat confirmé par la recherche scientifique (Ziegler, 1999). De plus, en traitant des attentes relatives à la mission d'instruction, le Groupe de travail ajoute que tout enfant peut réussir si des moyens de différenciation sont utilisés à l'intérieur de classes communes, moyens qui, ajoute-t-il, produisent d'excellents résultats.

Ces propositions du Groupe de travail sur la réforme du curriculum (1997) impliquent un effort d'adaptation de l'enseignement au sein de la classe par les enseignants eux-mêmes pour favoriser la réussite. Tout en rejoignant les propos de Perrenoud (1994, 1997a) sur le traitement de l'échec scolaire, elles semblent liées aux conclusions de Tardif et Presseau (2000, p. 104) dans leur étude de ce phénomène. « L'échec scolaire en Amérique du Nord aura des chances de diminuer dans la mesure où la diversité des élèves et de leur cheminement sera valorisée plutôt qu'ignorée ou dénigrée. »

Quoique le retard scolaire au primaire soit en baisse après quatre années d'implantation de la réforme au Québec (MELS, 2006b), il serait hâtif de présumer que les acteurs du système aient identifié des méthodes éprouvées favorisant la réussite des élèves à risque. Compte tenu des directives du Ministère sur un usage parcimonieux du redoublement ou de la prolongation dans un cycle, et du fait que les enseignants se questionnent face à l'hétérogénéité apparemment croissante dans les classes ici comme ailleurs (Lasley, Matczynski et Rowley, 2002; Legrand, 1999; Puren, 2001)¹, l'option du « passage automatique » pourrait expliquer cette tendance. Il s'agit d'une option qui maintient les élèves dans « un état perpétuel de médiocrité » (Ziegler, 1999, p. 5). En relevant en 2001 que le nombre de jeunes en difficulté et d'adultes analphabètes fonctionnels témoigne des limites du système actuel face à l'échec scolaire (MEQ, 2001a), le Ministère nous incite à croire qu'il demeure toujours nécessaire et prometteur de chercher à comprendre la mise en œuvre d'une alternative consistant à prendre en compte la diversité en classe pour soutenir la réussite de tous les élèves dans une perspective de justice sociale.

¹ Legrand (1999) souligne que les rapports de l'inspection générale en France traitent d'un désarroi des enseignants face à l'hétérogénéité des publics scolaires.

1.2 Le phénomène de la diversité

Les éducateurs sont les premiers à constater que leurs capacités sont vite épuisées par leurs efforts en vue de tenir compte de toutes les disparités, notamment dans les milieux pluriethniques où la diversité est plus grande, et dans les classes qui intègrent des élèves en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation. Le système éducatif lui-même semble avoir atteint ses limites dans l'individualisation de l'enseignement par l'ajout d'aides à l'enseignant et par la diminution des ratios. (Pagé, 1994, p. v)

La diversité se présente-t-elle comme un problème ou une ressource à valoriser tel que le suggèrent Tardif et Presseau (2000)? Quels aspects de la diversité nécessitent d'être pris en compte dans la situation scolaire et lesquels sont de moindre importance? Jusqu'où pouvons-nous réagir à la diversité sans perdre la cohérence ou la vision d'ensemble? Ces grandes questions au regard de la diversité sont évoquées, rapportent Ducette *et al.* (1996), dès lors où ce phénomène est présenté comme une ressource à exploiter pour contrer le phénomène de l'échec scolaire.

D'emblée, la diversité à prendre en compte réfère aux différentes façons d'apprendre des élèves et aux multiples rapports au savoir variant selon la culture familiale et socioculturelle (CSE, 2002). Inchauspé (2003) traite d'une hétérogénéité sociologique grandissante des populations scolaires québécoises où les groupes d'élèves se présentent avec des niveaux de préparation et de maturation très variés. Ces constats se confirment dans les écrits scientifiques suggérant qu'un groupe d'élèves présente toujours des différences individuelles ou des variations au regard des habiletés, des aptitudes, des styles cognitifs, des stratégies d'apprentissage, des types d'intelligence, des intérêts, de la motivation, des codes culturels et des expériences antérieures (Chevrier, Fortin, Leblanc et Théberge, 2000a; Cohen, 1994; Corno et Snow, 1986; Ducette *et al.*, 1996; Dunn, Beaudry et Klavas, 1989; Gardner, 1997; Grant et Secada, 1990; Lasley *et al.*, 2002; Lesar, Benner, Habel et Coleman, 1997; Paine, 1990; Zakhartchouk, 2001b).

Alors qu'initialement, Legrand (1986, 1995) associe principalement ces différences individuelles à des comportements cognitifs et des caractéristiques affectives de départ, de grandes questions sur cette diversité semblent avoir provoqué une prolifération des recherches, traduisant la complexité et la grande difficulté à cerner le phénomène. Encore aujourd'hui, il demeure difficile de parvenir à une typologie satisfaisante de ce qu'est la diversité. Nombre d'auteurs relèvent que de multiples variables s'entrecroisent, se recoupent et semblent interdépendantes. Il est aussi souligné que la prise en compte de la diversité comporte des dangers reliés à des simplifications abusives, à des catégorisations réductrices et à l'application d'une vision statique du phénomène, ce qui peut avoir l'effet « d'enfermer » l'apprenant dans un type d'activité pour respecter ses différences (Astolfi, 1993; Corno et Snow, 1986; Curry, 1990; Ducette *et al.*, 1996; Meirieu, 1987; Paine, 1990).

Il y a ainsi, d'une part, une diversité complexe et difficile à cerner qui se manifeste en classe et, d'autre part, une abondance d'écrits sur le sujet réaffirmant que la multitude des besoins des élèves ne peut plus être ignorée par des pratiques uniformes (Ducette *et al.*, 1996; Gardner, 1996). Dès 1985, au terme d'un projet appartenant à la famille des recherche-action, Rieben, Barbey et Foglia (1985, p. 45) en arrivaient à la conclusion que l'amplitude des différences entre les enfants d'un même degré scolaire fait apparaître « la différenciation de l'enseignement non pas comme un luxe mais comme une nécessité ». C'est sans contredit à partir de ce type de constat que la différenciation pédagogique demeure une réponse hautement valorisée pour prendre en compte cette diversité et favoriser la réussite scolaire.

1.3 Un questionnement sur la mise en œuvre d'une différenciation pédagogique

C'est donc dans un contexte de guerre à l'exclusion et à l'échec scolaires, de réformes en éducation visant de hauts standards pour tous les élèves, d'une hétérogénéité apparemment croissante dans les classes dites « régulières » et d'une

information de plus en plus abondante sur les multiples variables de la diversité, que la différenciation devient un sujet de première importance dans les publications de recherche (Brimijoin, 2002; Humphrey, Bartolo, Ale, Calleja, Hofsaess, Janikova *et al.*, 2006; McGarvey *et al.*, 1997; Perrenoud, 1997a; Simpson et Ure, 1994; Stradling et Saunders, 1993; Tomlinson et Demirsky Allan, 2000).

Paradoxalement, cette importance dans les discours s'accompagne d'une grande timidité dans sa mise en œuvre en classe (Lebaume, 2002; McGarvey *et al.*, 1997; Perrenoud, 1997a; Simpson et Ure, 1994).

Le visiteur des écoles que je suis constate en effet sur le terrain en matière de pédagogie différenciée une valeur inversement proportionnelle à ce qu'elle est dans la littérature pédagogique. (Gillig 1999, p. 9)

Cette timidité est attribuée tantôt à différentes ambiguïtés qui règnent autour du concept (Corno et Snow, 1986; De Vecchi, 2000; Ducette *et al.*, 1996; Gillig, 1999; McGarvey *et al.*, 1997; Perrenoud, 1997a; Weston, 1992; Zakhartchouk, 2001a), à la complexité inhérente à sa mise en œuvre impliquant une grande quantité de travail (De Vecchi, 2000; Perraudeau, 1997; Przesmicki, 1991; Tomlinson et Demirsky Allan, 2000), à des lacunes dans les programmes de formation initiale et de perfectionnement (Ducette *et al.*, 1996; Gillig, 1999; Grant et Secada, 1990; Holloway, 2000; Legrand, 1999; Lesar *et al.*, 1997; Melnick et Zeichner, 1998; Morales, 2000; Stradling et Saunders, 1993; Zollers *et al.*, 2000), ou encore à l'écart qui existe entre la pratique et la recherche sur le concept (Gillig, 1999; Legrand, 1999; McGarvey *et al.*, 1997; Meirieu, 1985; Perraudeau, 1997). La difficulté à mettre en œuvre des pratiques pédagogiques différenciées fait donc référence à des explications plurielles.

1.3.1 Un concept flou

D'entrée de jeu, il semble qu'un *grand flou* (dixit Zakhartchouk, 2001a, p. 32) règne toujours autour du concept de « pédagogie différenciée ». D'une part, la pluralité des perspectives théoriques ayant participé à sa genèse ainsi que certains protectionnismes culturels auraient ouvert la porte à des ambiguïtés et des tensions qui n'auraient pas soutenu l'articulation sur le terrain (Perrenoud, 1997a; Weston, 1992; Zakhartchouk, 2001a). La différenciation puise apparemment ses origines de multiples sources (Gannac, 2001; Gillig, 1999; Legrand, 1995; Perraudau, 1997; Perrenoud, 1997a). D'abord, il y a l'héritage américain en lien avec le développement des potentialités de chacun (Maslow, 1968; Rogers, 1968) qui renvoie à une conception plus individualiste de la différenciation. Le mouvement de *l'éducation nouvelle* (Groupe français d'éducation nouvelle, 1977, 1996) aurait pour sa part contribué par sa vision sociale et politique à l'intégration d'une dimension collective et de la coopération dans le processus de différenciation de l'enseignement. Au travail individuel d'abord suggéré (plan de travail, travail autonome) devait s'adjoindre le travail de groupe pour assurer le plein épanouissement de chacun des enfants. Par ailleurs, les travaux de Bloom (1979), les apports de la psychologie différentielle, des sciences cognitives et de la pédagogie de soutien viennent mettre l'accent sur l'importance de la prise d'information préalable (diagnostic préalable) à la tâche pour ajuster l'enseignement et faire des choix appropriés pour favoriser de meilleurs résultats d'apprentissage. Il y a aussi, plus récemment, un éclairage sociologique qui traite des rapports au savoir différents d'un élève à l'autre selon le milieu culturel d'origine, ce qui contribue à déterminer les domaines possibles de différenciation (Gannac, 2001; Gillig, 1999; Legrand, 1995; Perraudau, 1997; Perrenoud, 1997a; Zakhartchouk, 2001b). Sans que ces diverses perspectives soient forcément contradictoires, elles viennent teinter différemment les représentations lorsque l'expression est énoncée. Et pour contribuer aux ambiguïtés d'ordre conceptuel, certains auteurs relèvent l'utilisation de plusieurs termes tels que

« pédagogie variée », « pédagogie diversifiée », « pédagogie différenciée », « différenciation pédagogique » et « différenciations pédagogiques » (Astolfi, 1998; De Vecchi, 2000); ce jargon plutôt nuancé a contribué à rendre le concept encore plus flou pour les enseignants.

D'autre part, les écrits théoriques plus récents s'éloignent des divergences de départ pour présenter une vision plus englobante qui ne contribue toujours pas à dissiper ce « grand flou » qui règne autour du concept. Selon les auteurs, la différenciation doit faire appel à une perspective systémique qui tient compte de la multitude des dimensions de l'existence et de la complexité du phénomène de la diversité (Astolfi, 1998; Corno et Snow, 1986; De Vecchi, 2000; Ducette *et al.*, 1996; Meirieu, 1987; Paine, 1990; Perrenoud, 1997a; Tomlinson et Demirsky Allan, 2000; Weston, 1992). Cette perspective systémique semble devoir faire appel à une approche socioconstructiviste de l'apprentissage (Perrenoud, 1997a; Sensevy, Turco, Stallaerts et Le Tiec, 2002; Tomlinson, 1999a). Elle implique la notion de parcours d'apprentissage qui se vivent à l'intérieur de situations porteuses de sens, mobilisatrices et adaptées au niveau de l'élève (Ducette *et al.*, 1996; Perrenoud, 1997a; Tomlinson 1999a), ce qui interpelle, nous dit Astolfi (1998, p. 3) des approches pédagogiques flexibles qui « jouent sur une palette élargie et diversifiée d'interventions ». Elle nécessite des pratiques axées sur le transfert et la métacognition tout en accordant une grande importance à la qualité de la médiation et de la régulation des situations (Allal, 1988; Corno et Snow, 1986; Grangeat, 1999; Perrenoud, 1997a; Tomlinson, 1999a). Et pour compléter cette vision plus contemporaine du concept, il semble que la différenciation comporte aussi des liens à établir avec la pratique de certains idéaux démocratiques en classe pour soutenir l'éveil à toutes les formes d'inégalités et à la nécessité de l'hétérogénéité pour constituer l'équilibre d'une communauté (Astolfi, 1998; Corno et Snow, 1986;

Ducette *et al.*, 1996; Perrenoud, 1997b, 2002; Tomlinson, Callahan, Tomchin, Eiss, Imbeau et Landrum, 1997).

Ces conclusions nous paraissent ambitieuses et difficiles à mettre en œuvre sur le terrain; elles semblent justifier le questionnement des praticiens, relevé par Ducette *et al.* (1996), sur la prise en compte de la réalité originale de chaque élève au regard des multiples objets d'apprentissage. Perrenoud (1997a, p. 44) a tenté d'identifier les enjeux actuels pour passer *des intentions à l'action*. Selon lui, « les savoirs et les paradigmes qui sous-tendent les pédagogies différenciées sont encore trop abstraits, trop pauvres pour guider une véritable mise en œuvre sur le terrain ». Il est intéressant de souligner que Corno et Snow (1986) exprimaient un constat similaire dans leur revue de la littérature sur l'enseignement adapté aux différences individuelles des apprenants.

Malheureusement, les procédures systématiques permettant les adaptations dans l'instruction envisagées depuis plusieurs années n'ont jamais été clairement établies ni validées. Les théories sont restées floues. L'expérience professionnelle est restée majoritairement anecdotique. Il y a même des courants rétrogrades (...). [traduction libre] (p. 605)

Les divergences théoriques ayant marqué l'évolution des savoirs sur la différenciation semblent actuellement laisser place à une convergence ne faisant guère de compromis² et qui maintient ou accentue le caractère éminemment complexe de sa mise en œuvre dans la classe et dans l'école (De Vecchi, 2000; Perraudau, 1997; Przesmicki, 1991).

² Au Québec, Caron (2003) publie un guide de 590 pages traitant de la différenciation. Les concepts traités et les changements de pratique proposés sont nombreux et ambitieux, ce qui illustre à notre avis cette idée d'absence de compromis.

1.3.2 Une mise en œuvre complexe

Indépendamment des difficultés concernant sa conceptualisation, la différenciation exige une certaine rigueur, un sens de l'organisation et une flexibilité pour recourir à un ensemble de situations et de techniques complexes permettant de comprendre et de gérer les multiples différences des élèves (Astolfi, 1998; Simpson et Ure, 1994; Weston, 1992). Comparativement à une approche plus traditionnelle, elle implique beaucoup plus de connaissances pédagogiques, de temps de préparation et de souplesse de la part de l'enseignant (Gamoran et Weinstein, 1995; Holloway, 2000; McGarvey *et al.*, 1997). Au terme d'une étude commanditée par le Département d'éducation en Écosse [*Scottish Office Education Department*] sur la différenciation mise en œuvre à l'école, Simpson et Ure (1994) associent cette pratique au « développement d'un répertoire d'habiletés complexes et hautement professionnelles ». [traduction libre] (p. 16)

De tels constats en incitent plusieurs à considérer le travail en collaboration des acteurs scolaires comme un élément essentiel de la mise en œuvre d'une différenciation pédagogique. En fait, plusieurs auteurs du champ précisent qu'une articulation sur le terrain dépasse les possibilités d'un individu isolé (De Vecchi, 2000; McGarvey *et al.*, 1997; Meirieu, 1985; Perraudeau, 1997; Perrenoud, 2002; Przesmycki, 1991; Stradling et Saunders, 1993; Weston, 1992). Ainsi, Meirieu (1985) suggère la composition hétérogène d'une équipe de praticiens comme contexte pour répondre aux besoins hétérogènes des élèves. En dressant une liste importante des avantages à promouvoir le travail d'équipe auprès des enseignants, Perrenoud (2002, p. 72) y voit le moteur d'une professionnalisation interactive du métier offrant les conditions de souplesse et de mobilité « permettant de construire et de faire évoluer des dispositifs de pédagogies différenciées ». Dans le même sens, Stradling et Saunders (1993) suggèrent que l'ampleur du défi de la mise en œuvre de la différenciation incite à élargir la collaboration à la grandeur de l'école. Ils laissent

ainsi entendre qu'un certain degré de concertation entre les acteurs oeuvrant dans un même établissement pourrait être une condition à l'articulation en classe de la différenciation. Ils ajoutent que par le biais d'une telle stratégie, l'équipe-école pourrait aussi se préoccuper des personnels suppléants et temporaires qui sont rarement préparés en profondeur pour faire face à la réalité de la classe hétérogène. Il s'agit d'un constat qui ressort des écrits de plusieurs auteurs s'intéressant à la formation à l'enseignement général en lien avec cette diversité des élèves (Baulu-McWillie, 1997; Ducette *et al.*, 1996; Gamoran et Weinstein, 1995; Gillig, 1999; Grant et Secada, 1990; Holloway, 2000; Legrand, 1999; Lesar *et al.*, 1997; Melnick et Zeichner, 1998; Morales, 2000; Zollers *et al.*, 2000).

1.3.3 Des dispositifs de formation lacunaires

Il semble que la timidité à mettre en œuvre une pédagogie différenciée soit aussi associée à certaines lacunes des programmes de formation initiale et continue en enseignement.

Malgré des conclusions datant de plus de trente ans³ sur la nécessité d'apporter des changements majeurs en formation initiale pour préparer aux enjeux de la diversité des élèves et de l'équité, Melnick et Zeichner (1998) rapportent qu'encore à ce jour, la compréhension de ces enjeux chez les futurs enseignants demeure problématique.

Malgré le temps passé, peu de choses ont changé. La majorité des programmes de formation des maîtres acceptent le principe d'une formation pluraliste mais la plupart se limitent (...) à une approche monoculturelle. [traduction libre] (p. 89)

³ Smith (1969), au terme d'une étude sur la formation à l'enseignement aux élèves provenant de milieux socioéconomiques défavorisés, concluait que la formation initiale prépare davantage les futurs enseignants à intervenir auprès d'élèves qui leur ressemblent et par conséquent, sur la nécessité d'entreprendre en milieu de formation une reconstruction d'ensemble prenant en compte les questions de la diversité et de l'équité.

Soutenir les enseignants débutants ou expérimentés, ajoutent-ils (1998), dans le développement des connaissances, des habiletés, des attitudes et des dispositions nécessaires pour travailler auprès d'une population étudiante diversifiée est une responsabilité non assumée à ce jour par les programmes de formation à l'enseignement général. Les étudiants-maîtres explorent rarement les questions de différences ethniques et culturelles ou celles des difficultés d'apprentissage en lien avec leur système de croyances et les pratiques pédagogiques (Zollers *et al.*, 2000). Certains écrits précisent ces constats en soutenant que la majorité des enseignants ont reçu très peu de formation sur les élèves à risque et par le fait même, sur la diversité; les rares cours ou portions de cours se penchant sur ces questions le font de manière décontextualisée, s'attardant aux traits des élèves et négligeant les méthodes d'enseignement qui pourraient soutenir la prise en compte de cette diversité (Lesar *et al.*, 1997; Tomlinson *et al.*, 1997). À titre d'exemple, selon Holloway (2000), très peu d'enseignants ont une représentation de ce à quoi peut ressembler une classe qui propose simultanément des tâches multiples [*multitask classroom*], une stratégie nécessaire, selon lui, pour prendre en compte la diversité des élèves.

Les travaux de Lesar *et al.* (1997), qui s'intéressent plus spécifiquement aux enjeux liés à l'intégration des élèves handicapés et en difficulté en classe dite régulière, relèvent que la formation initiale des titulaires au regard de cette clientèle demeure un besoin à la fois impératif et non reconnu. La grande majorité des programmes de formation initiale, ajoutent-ils, n'assure pas une préparation adéquate des titulaires pour rencontrer les besoins d'un environnement inclusif.

(...) les cours de base de trois heures en éducation spécialisée ont démontré leur inefficacité. Préparer les enseignants pour l'inclusion demande des compétences, des habiletés et des connaissances supplémentaires qui doivent être intégrées dans les programmes réguliers de formation des maîtres. [traduction libre] (Lesar *et al.*, 1997, p. 205)

Il semble donc y avoir à ce jour une certaine forme de consensus sur l'incapacité des programmes de formation initiale à outiller les enseignants pour prendre en compte la diversité qui se manifeste en classe, un constat également applicable, nous dit Gillig (1999), aux programmes de formation continue.

Si la pédagogie différenciée mérite autant d'égards que tous les textes officiels veulent bien lui en témoigner, assurément elle exige également d'occuper une place de choix dans la formation initiale et continue, ce qui est loin d'être le cas actuellement. (p. 92)

Gillig (1999) constate que les journées de formation sur le sujet s'attardent davantage à des citations, des formules ou des slogans extraits d'ouvrages qui se sont illustrés par leurs succès littéraires dans le domaine et suggère que le perfectionnement en différenciation doit plutôt être associé à différentes formes d'expérimentations sur le terrain. Selon lui (1999, p. 92), « le mieux en matière de formation est sans doute de participer à un groupe de recherche-action ou de recherche-formation ». Ces conclusions sont aussi relevées par Brimijoin (2002) dans une thèse de doctorat portant sur le développement de l'expertise en différenciation pédagogique. S'inspirant entre autres de Tomlinson (2000a) et d'Anderson et Herr (1999), Brimijoin rapporte que ce développement implique un processus complexe, dialectique et réflexif qui doit s'enrichir par la collégialité et le partenariat tel qu'ils peuvent se retrouver dans une démarche de recherche plus compréhensive.

Tomlinson (2000b) précise que des laboratoires de développement de la *classe différenciée* sont nécessaires. En offrant temps et lieux d'échanges, de soutien et d'accompagnement à des groupes de praticiens désireux de différencier, ces laboratoires pourraient former des enseignants modèles ou des entraîneurs pour leurs pairs et ainsi favoriser les changements de pratique qu'interpelle la classe hétérogène. De plus, l'auteure maintient qu'il est urgent de briser l'isolement professionnel des enseignants pour soutenir l'économie de temps et d'efforts jugés essentiels à la mise en œuvre de la différenciation pédagogique.

Il y a incontestablement une convergence des écrits scientifiques sur la proposition d'une collaboration entre praticiens pour chercher à pallier d'une part les lacunes de la formation des acteurs scolaires et, d'autre part, les limites rencontrées par un intervenant isolé pour prendre en compte la diversité des élèves. En réunissant les enseignants en équipe, l'hétérogénéité ainsi composée devient un contexte prometteur pour favoriser simultanément l'analyse des pratiques et le développement d'une flexibilité apparemment nécessaires à la compréhension et à la prise en compte de la diversité (McGarvey *et al.*, 1997; Stradling et Saunders, 1993; Weston, 1992).

De telles propositions au regard de la formation continue se heurtent toutefois à de multiples obstacles. Un certain individualisme enseignant, un système éducatif complexe caractérisé par une importante division des tâches, une résistance des enseignants aux influences des autres professionnels de l'éducation et une difficulté à clarifier leurs besoins de formation sont des constats démontrant que la collaboration souhaitée ne s'articule pas simplement (Laferrière, 1997; Perron, Lessard et Bélanger, 1993; Tardif et Lessard, 1999). Et cette visée de collaboration se complexifie lorsque les écrits scientifiques accentuent la nécessité d'agir sur les écarts entre la recherche et la pratique pour soutenir une formation adéquate des acteurs scolaires au regard de la différenciation (Gillig, 1999; Legrand, 1999; McGarvey *et al.*, 1997; Meirieu, 1985).

Nous sommes également convaincus du bénéfice réciproque consistant à établir des passerelles entre université et école, entre conceptualisation et contextualisation. L'une est déficiente sans l'apport de l'autre. Et inversement! (Perraudau, 1997, p. 118)

1.3.4 Un écart entre la recherche et la pratique

Le rapprochement entre collègues paraît donc devoir se jumeler à l'établissement de nouveaux rapports entre praticiens et chercheurs pour mieux définir le concept de différenciation. Gillig (1999) souligne que les études universitaires ont le mérite de former des *supporters* [dixit l'auteur] de la pédagogie différenciée sans toutefois

réussir à apporter les preuves que les idées professées sont réalisables sur le terrain de l'école. Il conclut son analyse historique de la différenciation en insistant sur la nécessité et l'urgence d'associer les enseignants à la construction du concept.

(...) l'efficacité de la pédagogie différenciée est à définir par le pédagogue sur le terrain, de par ses propres ressources techniques, et non en dehors de son champ d'intervention (...). (Gillig, 1999, p. 91)

McGarvey *et al.* (1997), au terme d'une enquête sur l'articulation de la différenciation auprès de différents acteurs scolaires provenant de quatorze écoles primaires en Irlande du Nord, concluent dans le même sens.

Les résultats de cette recherche suggèrent la nécessité de redéfinir plus clairement le concept de différenciation, qui doit s'ancrer dans la réalité de la classe (...). [traduction libre] (p. 362)

Cette nécessité de favoriser un rapprochement entre les praticiens et les théoriciens du champ trouve écho chez différents chercheurs américains. Dans le cadre de ses recherches empiriques sur la diversité et la formation des maîtres, Paine (1990) suggère qu'une perspective pédagogique du concept de diversité doit prendre en compte les implications et les conséquences de ces différences au regard de l'enseignement et de l'apprentissage; la reconnaissance des différences doit se faire en lien avec l'action en classe pour favoriser une conception plus dynamique de la diversité des individus et des groupes.

(...) cette vision de la diversité doit combiner une compréhension de la diversité humaine avec des connaissances et des compétences dans les façons d'intégrer ou de réagir à la diversité, dans un contexte éducatif. Dans cette approche, la reconnaissance de la différence ne peut être séparée de l'action. [traduction libre] (Paine, 1990, p. 4)

Tomlinson et Demirsky Allan (2000) mettent elles aussi en évidence la nécessité d'étudier la mise en œuvre sur le terrain d'un modèle tenant compte de la diversité dans une approche globale et plus systémique; il s'agit, disent-elles, de prendre en compte la réalité et la complexité de la classe.

La recherche donnant l'heure juste sur une quelconque classe, école, commission scolaire ou approche de l'enseignement est évidemment difficile à trouver, complexe, vague et généralement équivoque. Telle est la nature de l'entreprise de l'enseignement-apprentissage. [traduction libre] (p. 31)

La présence du chercheur semble devoir soutenir la construction de savoirs plus contextuels sur des expériences professionnelles de différenciation qui demeurent peu documentées à l'heure actuelle (Corno et Snow, 1986; Gillig, 1999; Lebaume et Coquidé, 2002; Legrand, 1999; Perraudau, 1997; Sensevy *et al.*, 2002; Tomlinson et Demirsky Allan, 2000).

Le but ultime de la recherche sur l'enseignement et la formation des maîtres devrait être de montrer comment les enseignants, chacun individuellement, peuvent s'adapter à chaque élève (...). Une recherche qui traite surtout de la relation de transfert entre des expériences éducatives qui peut déboucher sur le développement des aptitudes et de la différenciation. [traduction libre] (Corno et Snow, 1986, p. 625)

1.4 La problématique spécifique

La différenciation pédagogique est actuellement l'un des mots d'ordre des discours officiels au regard de la réussite scolaire et de la justice sociale. Elle est aussi une préoccupation des enseignants en recherche de savoirs pratiques pour composer avec une réalité de plus en plus pressante de l'hétérogénéité qui s'observe dans un groupe d'élèves.

Au cœur de notre problématique se dessine une difficulté à concevoir la mise en œuvre de la différenciation à partir du corpus de connaissances théoriques à la fois abondant et ambigu sur le sujet. Les programmes de formation des enseignants n'accordent pas à l'heure actuelle toute leur importance aux questions de la diversité et de l'équité. De plus, l'isolement professionnel des enseignants ainsi que l'écart entre la recherche scientifique et la pratique émergent comme des obstacles majeurs à la construction de sens autour d'une pratique perçue à la fois comme nécessaire et difficile à mettre en œuvre dans le contexte d'un travail reconnu comme étant fort

complexe (Beillerot 1991; Tardif et Lessard, 1999). Les problèmes soulevés impliquent des savoirs à clarifier autant pour la communauté de pratique que pour la communauté scientifique afin de mieux définir le concept en lien avec une articulation possible de la différenciation pédagogique sur le terrain (Gillig, 1999; McGarvey *et al.*, 1997).

En traitant de liens étroits à créer entre la formation des enseignants et la recherche scientifique en éducation, plusieurs auteurs suggèrent que le chantier de la différenciation pédagogique interpelle de nouvelles approches de recherche, plus interactives et compréhensives, pour aborder les réalités dans toute leur complexité (Brimijoin, 2002; Gillig, 1999; Legrand, 1999; Perraudeau, 1997; Suchaut, 2002; Tomlinson et Demirsky Allan, 2000).

La recherche sur la formation et la profession des enseignants a besoin (...) d'approches capables de prendre en compte l'interaction chercheurs-acteurs, la dialectique théorie-pratique, la subjectivité de l'un et de l'autre de même que le contexte dans la compréhension de l'enseignant en tant qu'acteur social. (Anadón, 2000, p. 28)

1.5 La question générale de recherche

À cette étape, il apparaît opportun et nécessaire que la recherche scientifique poursuive ses investigations au regard de la différenciation pédagogique, en s'intéressant plus spécifiquement à la problématique d'une mise en œuvre sur le terrain pour mieux comprendre le sens du concept. Nous formulons donc un premier questionnement général qui se précise à la lumière du cadre théorique balisant notre projet de recherche.

Comment des enseignants du primaire, accompagnés par un chercheur universitaire dans une démarche de recherche-formation, peuvent-ils comprendre et mettre en oeuvre la différenciation pédagogique?

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE :

Un îlot de rationalité autour du concept de différenciation pédagogique

L'interdépendance entre le besoin de clarifier le sens de la différenciation pédagogique et celui de repenser la formation offerte à ceux qui doivent l'articuler en classe nous incite à envisager le cadre théorique de la recherche comme la construction d'un *îlot de rationalité*. En résumé, Fourez (1997, p. 218) décrit cette idée d'« îlot de rationalité » comme étant le « résultat d'un processus intellectuel » visant à créer une représentation théorique provisoire d'une situation précise pour ensuite pouvoir mieux en débattre. Cette représentation répond à une question fondamentale qui rejoint la trame de fond de notre problématique : « De quoi s'agit-il? » (Fourez, p. 219). Relevant davantage des sciences de terrain, ce concept scientifique se définit comme une construction cherchant à tisser des liens entre les principaux éléments à prendre en compte dans une situation complexe, incluant forcément et explicitement le projet ou le contexte qui lui confère son sens. Dans cette perspective, notre cadre théorique se comprend comme un îlot de rationalité qui cherche à expliciter un concept de différenciation en tissant des liens entre son caractère polysémique [1], une formation professionnelle à redéfinir pour soutenir son articulation dans l'action [2], et le projet contemporain de réussite scolaire et de justice sociale [3] dans lequel il est évoqué.

Par ailleurs, dans la mesure où notre problématique interpelle une posture de recherche compréhensive, exigeant des interactions et une interinfluence entre praticiens et chercheurs, un inventaire de nos *référents interprétatifs initiaux* nous semble un élément incontournable à envisager dans le travail de recherche. En ce sens, la construction de l'îlot de rationalité devient aussi un exercice de conscientisation pour éviter que le chercheur « reste prisonnier de ses schémas mentaux inconscients » (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 17) d'une part, et pour aiguïser sa sensibilité dans son observation de l'expérience d'autre part.

En premier lieu, nous avons d'abord consulté les ouvrages généraux de référence qui nous ont permis de relier l'apparition du terme « différenciation » en éducation d'abord aux travaux de Legrand (1986, 1995), puis à ceux de Meirieu (1985, 1987, 1996), du Groupe français d'éducation nouvelle (1977, 1996) et de Perrenoud (1994, 1997a, 2002). Les monographies de Perraudeau (1997), de Gillig (1999) et de Zakhartchouk (2001b) ainsi que des écrits d'Astolfi (1993, 1998), ont complété ces premières références pour saisir l'évolution des pédagogies différenciées dans les pays européens francophones. Dans les écrits anglophones, nous avons retrouvé le terme « différenciation » sous les appellations « *differentiation* », « *differentiated classroom* », « *curriculum differentiation* » et « *differentiated instructional design* », une terminologie reliée au champ de l'adaptation de l'enseignement [« *adaptive education* », « *adaptive teaching* », « *setting* », « *streaming* », « *ability grouping* », « *within-class grouping* », « *mixed-ability grouping* », « *inclusive education* »] et aux différences individuelles et culturelles des élèves [« *diversity in education* », « *individual differences* », « *cultural diversity* », « *aptitude* », « *inaptitude* »]. Par ailleurs, des méta-analyses portant sur la prise en compte de la diversité à l'école et sur l'adaptation de l'enseignement aux différences individuelles nous ont permis de retracer l'évolution du « *adaptive teaching* », centré principalement sur les élèves en difficulté ou handicapés, vers le concept de différenciation en termes de pratique

s'adressant à tous les élèves d'une classe pour favoriser l'apprentissage⁴. Les travaux de Weston (1992) et de Stradling et Saunders (1993) en Angleterre, de McGarvey *et al.* (1997) en Irlande du Nord, de Simpson et Ure (1994) en Écosse et de Corno et Snow (1986) aux États-Unis, témoignent de cette évolution. En dernier lieu, des recherches plus spécialisées ont enrichi le corpus d'analyse, créant un matériel non exhaustif, mais suffisamment dense pour nous permettre de clarifier et de construire un certain sens, un îlot de sens, et entreprendre le processus de recherche avec les enseignants. Les propos de Fourez (1997) au regard de cette sélection des éléments nécessaires à la construction de l'îlot de rationalité nous ont aidé à envisager certaines limites humaines avec lesquelles le chercheur doit composer.

(...), pour pouvoir discuter et décider, il est nécessaire de limiter les informations ou connaissances qu'on mettra en œuvre. Car vouloir tout connaître, c'est toujours se mettre dans une situation impossible, ne fût-ce parce que notre temps est toujours limité. Cette sélectivité des informations, ainsi que l'acceptation de certaines questions non résolues (qu'on appelle aussi des « boîtes noires » non ouvertes), est essentielle à n'importe quelle recherche scientifique. (p. 220)

Dans ce chapitre, nous relatons la construction de cette affirmation provisoire qui cherche à se mettre « au service d'une meilleure compréhension du monde, et non l'inverse » (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 45). Dans un premier temps, cette construction implique une relecture de la genèse du concept de différenciation que nous avons choisi de faire à la lumière d'une analyse du phénomène de la diversité en contexte scolaire. Car, nonobstant le fait qu'il pourrait s'agir d'une évidence, il nous semble important de relever que le phénomène de la diversité des élèves dans un groupe est un élément pivot de la différenciation (Weston, 1992). C'est ensuite à partir de cette analyse de la diversité en éducation mais aussi de différentes considérations émanant des écrits théoriques et de la recherche scientifique sur

⁴ Il semble qu'aux États-Unis, la différenciation est un concept qui a été exploré en réponse à une problématique liée aux besoins des élèves doués à l'école, pour s'adresser ensuite à tous les élèves d'une classe hétérogène (Hertzog, 1998; Olenchak, 2001; Tomlinson, 1991, 1999a).

l'évolution du concept de différenciation que nous élaborons notre définition provisoire de l'objet de recherche et de ses fondements.

Au départ de cette représentation provisoire, nous proposons ensuite une exploration approfondie d'un modèle théorique de la classe différenciée [differentiated classroom] développé par Tomlinson (1991, 1999, 2004) à l'Université de Virginie. D'un point de vue pratique, la rencontre praticiens-chercheur que nous envisageons doit pouvoir se traduire par le partage de plusieurs perspectives théoriques pouvant soutenir la construction de sens pour l'action en classe. Dans ce sens, ce travail d'approfondissement s'inscrit d'abord dans la visée d'une médiation entre recherche et pratique en éducation, une visée associée à la grande famille des méthodologies de recherche participatives (Desgagné et Bednarz, 2005) que notre problématique nous incite à considérer.

Dans un dernier temps, nous clarifions le processus de recherche-formation pressenti comme l'un des éléments prometteurs à considérer pour préciser à la fois le sens que peut prendre notre objet de recherche et la nature d'une formation pouvant soutenir son articulation en contexte de pratique. Il s'agit ici de positionner certaines balises théoriques pour effectuer un choix méthodologique en cohérence avec la posture de recherche. Ces clarifications nous permettent enfin de préciser notre questionnement initial ainsi que les objectifs spécifiques de notre démarche.

2.1 Notre représentation provisoire de la différenciation et de ses fondements

2.1.1 Une prémisse de base : la diversité des élèves

Une compréhension de la diversité est sans contredit, nous disent Rumelhard (2002) et Weston (1992), la prémisse à partir de laquelle la différenciation doit chercher à se conceptualiser. En guise de remarques préliminaires, les auteurs mettent en évidence que ce phénomène n'est pas une préoccupation nouvelle dans les écrits pédagogiques,

même si actuellement elle est plus pressante, comme en témoigne la prolifération des connaissances qu'elle génère (Corno et Snow, 1986; Ducette *et al.*, 1996; Melnick et Zeichner, 1998; Tomlinson et Demirsky Allan, 2000).

D'entrée de jeu, il nous apparaît pertinent de rappeler que les écrits suggèrent qu'un groupe d'élèves réunis dans une classe commune présente toujours des différences individuelles au regard d'une multitude de variables : habiletés, aptitudes, styles cognitifs, stratégies d'apprentissage, types d'intelligence, intérêts, motivation, codes culturels et expériences antérieures (Corno et Snow, 1986; Chevrier, Fortin, Leblanc et Théberge, 2000b; Cohen, 1994; Ducette *et al.*, 1996; Dunn *et al.*, 1989; Gardner, 1996; Grant et Secada, 1990; Lasley *et al.*, 2002; Lesar *et al.*, 1997; Paine, 1990; Zakhartchouk, 2001b). En somme, lorsque la diversité est abordée en éducation, elle se réfère largement aux différents modes d'accès à l'apprentissage – ou au rapport au savoir (Charlot, 1997) – que privilégient les élèves dans un groupe. Elle est reliée aux besoins, aux préférences, aux difficultés, aux intérêts, aux styles et aux rythmes d'apprentissage que manifestent les élèves en fonction de caractéristiques qui peuvent être reconnues comme biologiques, psychologiques et socioculturelles (Ducette *et al.*, 1996).

Des propositions théoriques cherchent à regrouper la multitude des variables dans un nombre limité de catégories pour faciliter la prise en compte de la diversité dans la pratique (Corno et Snow, 1986; Meirieu, 1987; Tomlinson, 1999a). Cependant, ces classifications demeurent des modèles qui réunissent des variables ayant des assises théoriques très différentes et qui nécessitent toujours d'être documentés par la recherche en termes d'articulation plus systémique (Ducette *et al.*, 1996; Tomlinson et Demirsky Allan, 2000).

À titre d'exemple, c'est d'abord sous l'angle des manières singulières avec lesquelles chaque apprenant s'approprié les savoirs que Meirieu (1987) aborde le concept de diversité. Dans son ouvrage entièrement consacré à l'apprentissage, il met en évidence que les points d'ancrage cognitifs, l'histoire psychoaffective et les déterminants socioculturels interviennent de manière complexe pour créer une grande diversité de stratégies d'apprentissage. De leur côté, Corno et Snow (1986) abordent la diversité en termes de différences individuelles dans une perspective de développement d'aptitudes cognitives, conatives et affectives qui se croisent et s'entrecroisent dans une construction plus complexe et systémique d'aptitudes influant sur l'engagement, la réalisation et les résultats au regard de l'apprentissage.

En traitant de cette hétérogénéité des apprenants, Przesmycki (1991) propose d'abord le phénomène selon trois catégories de différences. Il y a d'abord, dit-elle, l'hétérogénéité des prérequis [1] se référant aux différents niveaux d'acquisition de connaissances des élèves; il y a ensuite la multiplicité des cadres de vie des élèves [2] qui évoque l'appartenance socioéconomique, le cadre scolaire, les origines socioculturelles, le cadre psychofamilial et les stratégies parentales. Finalement, la diversité des processus d'apprentissage [3] est une catégorie qui intègre des aspects motivationnels, des éléments liés à l'âge des apprenants, aux rythmes d'apprentissage, aux stades de développement, à la gestion des images mentales, aux stratégies d'appropriation, aux modes de pensée, de communication et d'expression.

Dans le même sens, Ducette *et al.* (1996) proposent un modèle inclusif tout en reconnaissant explicitement le caractère laborieux d'une intégration comprenant des variables dont les origines et les visées pour les approfondir sont aussi disparates. Globalement, en s'attardant aux différences qui peuvent avoir un impact plus ou moins direct sur l'apprentissage à l'école, leur proposition regroupe les différents aspects de la diversité selon qu'ils représentent des différences se mesurant davantage

en termes de degré sur un continuum, ou encore des différences qui se définissent en termes de nature ou de genre. Le Tableau 1 tente de synthétiser la proposition de ces auteurs.

Tableau 1 :
Classification des variables de la diversité en éducation (Ducette *et al.*, 1996)

Différences en termes de degré	Différences en termes de nature
<p>Liées aux diversités individuelles</p> <p>Exemples de variables :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Intelligences ▪ Styles d'apprentissage/styles cognitifs ▪ Difficultés d'apprentissage 	<p>Liées aux diversités culturelles</p> <p>Exemples de variables :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sexe ▪ Classes sociales ▪ Ethnicité et race
<p>Dérivent davantage de la psychologie</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Se conceptualisent davantage en termes de continuum; ▪ Semblent pouvoir être évaluées en termes de degré, souvent à l'aide de tests standardisés; ▪ Semblent avoir un effet direct sur la performance. 	<p>Dérivent davantage de la sociologie et de l'anthropologie</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Semblent avoir un effet indirect sur la performance; ▪ Semblent être liées à des domaines où l'on privilégie l'étude des groupes.

Ducette *et al.* (1996) relèvent, comme Corno et Snow (1986) l'ont fait au regard des différentes aptitudes, que les variables ou les catégories qui composent la diversité ne sont pas mutuellement exclusives, ajoutant à la complexité de la prise en compte qui nous intéresse. De plus, les auteurs précisent que différents termes peuvent être exploités pour décrire un phénomène essentiellement identique, provoquant ainsi une certaine confusion; cette problématique semble plus souvent associée aux variables regroupées dans les différences en termes de degré.

Ils proposent une définition englobante qui consiste à envisager la diversité comme « un ensemble de caractéristiques humaines qui affectent la capacité d'apprendre, de répondre ou d'interagir d'un individu dans un environnement scolaire » [traduction libre] (Ducette *et al.*, 1996, p. 324). Ces caractéristiques peuvent être déterminées par

l'environnement, socialement ou biologiquement, peuvent être visibles ou non, acceptées et reconnues ou non par l'individu.

Cette définition, malgré qu'elle soit intéressante de par l'apport d'un caractère situé de la diversité, nous apparaît vulnérable face aux dangers d'une vision statique de ces caractéristiques. En effet, les recherches empiriques de Paine (1990) démontrent que les étudiants en formation des maîtres associent le phénomène de diversité à une conception statique des individus, sans jamais se référer à la dynamique dans laquelle elle se crée, s'exprime et évolue, ce qu'elle attribue à une orientation individuelle et conservatrice inquiétante du phénomène pour des professionnels qui devront composer avec cette diversité au quotidien. Elle conclut ses travaux par la nécessité d'associer le phénomène au contexte qui préside à son analyse. Ainsi, en imbriquant l'étude de la diversité en éducation dans un contexte réel d'enseignement et d'apprentissage où la diversité s'exprime et se reconnaît, son aspect dynamique devient plus tangible, du fait qu'il soit lié immédiatement à différentes possibilités d'action et d'intervention, ainsi qu'à leurs effets. Cette conclusion se confirme dans certaines recherches empiriques où des améliorations au niveau des attitudes et des habiletés face à la diversité ont été constatées chez les étudiants maîtres ayant étudié le phénomène par le biais d'expériences se déroulant directement sur le terrain (Allen, 2000; Langelier, 1996; Rothenberg, McDermott et Gormley, 1999).

Dans le même sens, d'autres chercheurs se réfèrent aux différences intra-individuelles qui s'observent d'une situation à l'autre ou d'un moment à un autre chez un même individu pour justifier que le champ des différences individuelles interpelle une vision plus dynamique sur le phénomène (Chevrier *et al.*, 2000a; Rieben, 2000; Snow et Swanson, 1992). C'est le cas entre autres de l'équipe canadienne francophone de Chevrier *et al.* (2000c) qui poursuit une réflexion plus spécifique sur l'une des variables reconnues de la diversité en éducation, soit le style d'apprentissage. Tout en

réaffirmant l'importance de la prise en compte des différences individuelles dans la relation éducative, ces chercheurs-formateurs démontrent qu'il existe une problématique importante dans ce champ plus spécifique de la diversité en éducation⁵. Ils soutiennent que la définition du concept, sa multidimensionnalité, la valeur relative de ses dimensions, sa stabilité et son origine sont les principales facettes du problème qui origine, selon eux, d'études ayant trop longtemps été dominées par une perspective mécaniste et déterministe. Ce constat les incite à opter pour une vision constructiviste et dynamique du concept qui pose l'apprenant comme acteur conscient de son apprentissage.

(...) le style d'apprentissage tel que manifesté dans un pattern de conduites serait issu non seulement de la représentation que l'apprenant se fait de lui-même, mais aussi de la représentation qu'il se fait de la situation d'apprentissage donnée. (Chevrier *et al.*, 2000c, p. 12)

Il semble plus valable, précisent-ils, de concevoir le style d'apprentissage comme un construit pouvant se modifier. Comme Paine (1990) le suggère au regard de la diversité en général, ces auteurs relèvent la pertinence d'aborder l'étude d'une différence individuelle en considérant le caractère situé et contextuel de son expression.

Dans un même ordre d'idée, Rieben (2000) précise que le champ des styles d'apprentissage, et plus globalement celui des différences individuelles, pourra devenir heuristique en éducation si nous réussissons à réagir au manque flagrant de recherches empiriques dans le domaine des différences individuelles qualitatives. Pour répondre à la demande insistante des enseignants à la recherche de faits sur lesquels ils pourraient fonder et faire progresser la différenciation de l'enseignement, Rieben (p. 7) suggère que « l'idéal, (...), serait de voir se généraliser la participation

⁵ Ils (2000b) notent que le style d'apprentissage n'est pas indépendant de la notion de style cognitif; en fait, selon leur analyse historique, le style d'apprentissage serait un construit inspiré du style cognitif, cherchant à le clarifier et à le rendre plus accessible dans une visée essentiellement pédagogique.

des enseignants eux-mêmes à ces recherches en situation de classe ». C'est en partant du point de vue de l'apprenant en situation d'apprentissage que nous pourrions mieux comprendre le sens de cette diversité à prendre en compte pour favoriser la réussite scolaire. (Chevrier *et al.*, 2000c; Rieben, 2000)

Indépendamment de la variable explorée, les écrits théoriques et scientifiques tentent de faire ressortir le potentiel associé à une reconnaissance de la diversité ou du pluralisme. La compréhension de la diversité semble devoir se rapprocher de ses manifestations au regard de l'apprentissage et de l'enseignement en contexte (Paine, 1990). Pour traduire ce potentiel en ressources, plusieurs remises en question dans toutes les sphères du système d'éducation paraissent nécessaires. À titre d'exemples, les auteurs traitant des différences en termes de degré proposent davantage, nous disent Ducette *et al.* (1996), des changements à apporter au niveau des méthodes d'enseignement et du curriculum, tandis que ceux s'intéressant aux différences de nature vont plutôt réclamer une transformation de l'école et de la société. Mais au-delà de ces nuances observées dans leur méta-analyse de la diversité en éducation, Ducette *et al.* constatent que la nécessité de réagir à la prégnance des pratiques d'enseignement uniformes semble faire l'unanimité.

La reconnaissance de la diversité implique que l'éducation telle que nous l'avons toujours connue ne pourra plus fonctionner. Il y a presque un consensus universel sur le fait que tous les aspects de la diversité requièrent des changements au niveau de la façon habituelle d'instruire les élèves. [traduction libre] (Ducette *et al.*, 1996, p. 367-368)

Ce constat suggère qu'un enseignant qui s'intéresse aux différences individuelles des élèves ou à la diversité, doit aussi s'inscrire dans une perspective de changement incluant un questionnement sur la pratique de certains idéaux démocratiques à l'école (Corno et Snow, 1986; Perrenoud, 1997b; Sensevy *et al.*, 2002). Ducette *et al.* (1996) précisent qu'en abordant ce phénomène en classe, des interventions pédagogiques visant le développement d'habiletés au regard de l'action sociale et de la

conscientisation s'imposent, le tout en vue de soutenir un éveil des élèves à toutes les formes d'inégalités. La prise en compte de la diversité semble s'associer à un éloge de la différence (Jacquard, 1978), à une mise en valeur de la singularité, où les manifestations de la diversité sont « collectivement vécues comme constitutives de l'équilibre du groupe en question car l'uniformité n'y serait guère appréciée » (Astolfi, 1998, p. 2). Il semble qu'une réflexion sur le phénomène de la diversité en éducation ne puisse s'exercer sans la situer dans le contexte d'un questionnement sur les fondements axiologiques et idéologiques qui doivent présider à sa reconnaissance (Lebaume et Coquidé, 2002; Rumelhard, 2002).

Nous retenons au terme de cette exploration que la diversité, traitée dans le champ de l'éducation, peut se définir comme *l'expression de caractéristiques humaines ou de préférences de l'apprenant, faisant référence aux expériences déjà vécues qui sont interpellées alors qu'il aborde les situations nouvelles qui lui sont proposées en classe et à l'école*. Si la reconnaissance de cette diversité s'effectue dans une perspective de réussite et de justice sociale dont le projet de différenciation est porteur, la diversité qui se manifeste en classe doit être perçue comme l'expression légitime, jamais figée, d'un goût, d'un besoin, d'une difficulté, d'un intérêt, d'un choix ou d'une façon de faire pour atteindre un but d'apprentissage et d'évolution.

Un élève est une personne en devenir, un allant-devenant comme disait Françoise Dolto. Il n'est pas dans un état stable que l'on pourrait caractériser de manière définitive. (Rumelhard, 2002, p. 29)

Dans une perspective pédagogique, la reconnaissance de la diversité doit s'accompagner d'une ouverture à différents chemins de l'apprentissage; dans le cas contraire, elle devient une source de problèmes puisque les apprenants, avec leurs nombreuses différences individuelles, n'abordent pas nécessairement tous les apprentissages de manière unique ou fidèle aux anticipations de l'enseignant. Ainsi, pour présider à la reconnaissance de la diversité, il nous semble impératif de clarifier

la conception de l'être humain [1], laquelle renvoie à une posture éthique, la conception de l'apprentissage [2], qui se réfère à une posture épistémologique, et celle de la société [3], qui implique une posture idéologique. La Figure 1 met en lien de façon topologique les différents éléments qu'il nous semble pertinent, voire essentiel, de prendre en compte pour que cette diversité s'inscrive en termes de ressources pour contrer le phénomène de l'échec scolaire. La représentation est structurée en trois niveaux. Au premier niveau, nous relevons que notre définition de la diversité s'analyse et se comprend en fonction de trois axes. De ces axes d'analyse découlent des orientations précises qui président à la reconnaissance du phénomène (deuxième niveau), lesquelles s'inscrivent à leur tour dans des fondements théoriques (troisième niveau) qui clarifient les valeurs et les conceptions qui sous-tendent le projet pédagogique d'une prise en compte de cette diversité.

- **Axe 1**

Dans un premier temps, les caractéristiques humaines ou les préférences exprimées par l'apprenant doivent se comprendre comme une manifestation de l'unicité de chaque individu (Axe 1), une unicité largement liée aux expériences qu'il a déjà vécues ou parfois à des particularités d'ordre biologique. Dit autrement, elles sont l'expression de ce que l'apprenant comprend de la situation dans laquelle il se trouve à partir des expériences qu'il a vécues à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école. La reconnaissance de ces manifestations de la diversité exige une ouverture et une grande curiosité de tous les acteurs face aux différences de l'autre, ce qui implique nécessairement une décentration au regard de ses propres caractéristiques ou préférences personnelles. En ce sens, il nous semble impératif de reconnaître que tous les apprenants sont porteurs de sens (Jalil Akkari et Gohard-Radenkovic, 2002), ce qui se réclame d'une posture éthique dans un projet pédagogique qui fait le choix de croire aux potentialités de réussite de chacun des élèves, de croire en l'éducabilité universelle.

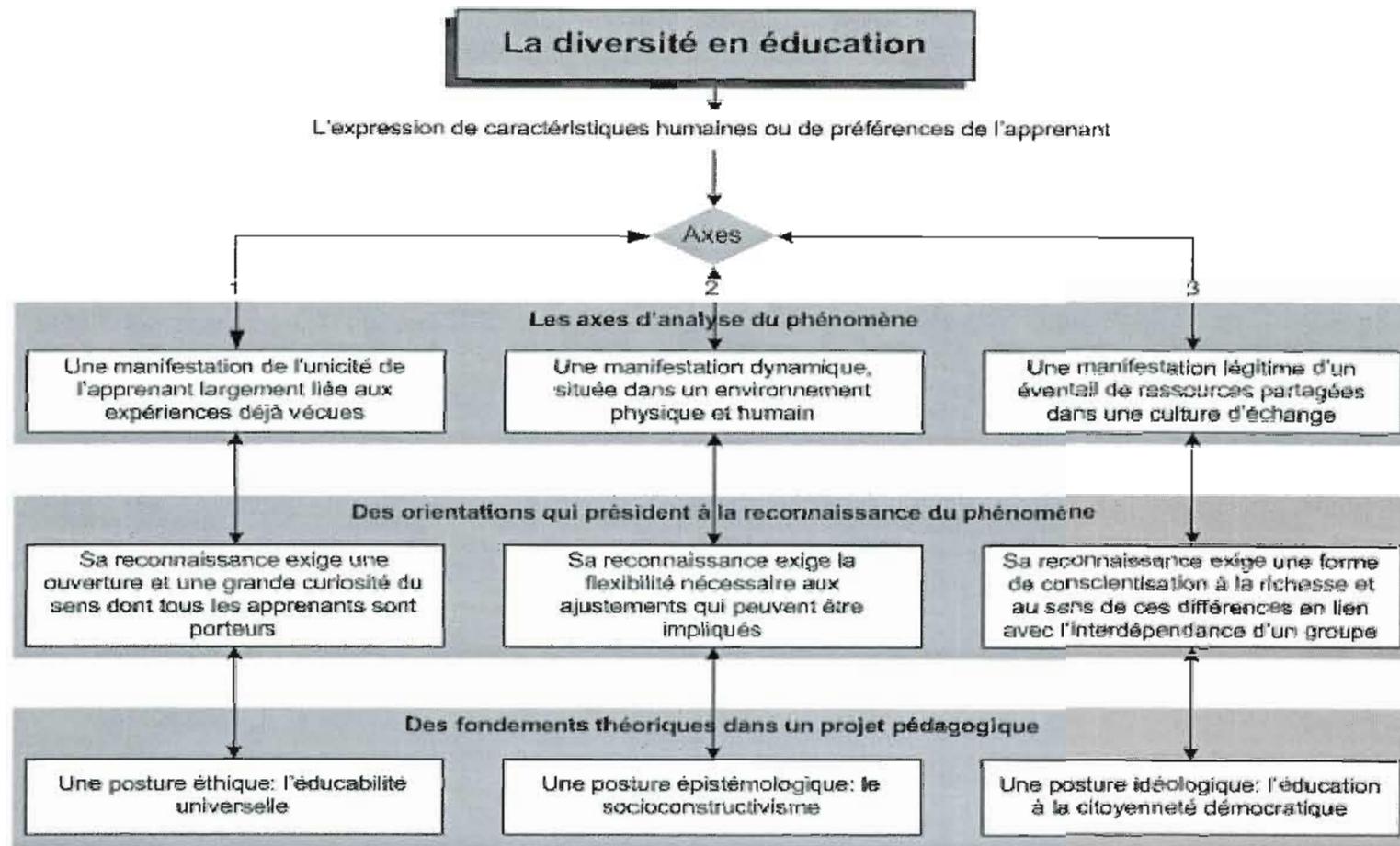


Figure 1 : La diversité en éducation

- **Axe 2**

Dans un deuxième temps, en accordant toute son importance à la situation dans laquelle elle se manifeste, notre définition cherche à rendre compte du caractère dynamique et contextuel de la diversité (Axe 2). Dans une telle perspective, la diversité se comprend comme un phénomène qui s'exprime et qui se crée dans la rencontre entre l'élève et une situation dans un environnement physique et humain situé. Cette expression n'est pas figée et peut se modifier au moment où certains changements sont consentis à ladite situation – à condition évidemment que ces expressions et ces ajustements soient perçus par les acteurs comme des façons légitimes et originales d'aborder la réalité. Car la reconnaissance du phénomène perd tout son sens si elle n'est pas associée à la flexibilité et à la souplesse nécessaires pour apporter des ajustements que peuvent réclamer l'expression de cette diversité en classe. Aux différences interindividuelles qui s'observent dans un groupe, il y a donc aussi les différences intra-individuelles qui s'expriment d'un moment à l'autre, ou d'une situation à l'autre. Ces différences, qui se manifestent ou se construisent en relation avec la situation vécue telle que les apprenants la perçoivent, s'inscrivent définitivement dans un cadre théorique général qui mise sur l'activité d'interprétation et de construction des acteurs en situation. C'est dans ce sens que nous croyons que notre définition de la diversité se réclame du constructivisme épistémologique « qui met l'accent sur le rôle des représentations en fonction desquelles nous interprétons les données de l'expérience » (Legendre, 2004, p. 71). Plus précisément, notre définition de la diversité se réclame d'une posture épistémologique socioconstructiviste, ce qui nous permet d'insister sur le rôle central des interactions sociales, ou de l'environnement humain et culturel, dans la compréhension des caractéristiques ou des préférences de l'apprenant.

- **Axe 3**

Dans un troisième temps, le phénomène de la diversité qui se définit dans un projet pédagogique de réussite et de justice sociale interpelle une culture d'échange et d'interdépendance qui assure la légitimité à son expression (Axe 3). C'est à ce prix que la diversité pourra librement s'exprimer et, de surcroît, enrichir l'éventail des réflexions, des possibilités ou des ressources vers l'atteinte d'un but. De *l'indifférence aux différences*, expression de Bourdieu (1966) maintenant consacrée, une reconnaissance des manifestations de la diversité doit se faire au bénéfice de tous les acteurs de la classe, dans le but ultime de « faire accéder tous les élèves aux mêmes niveaux de compétences et en leur offrant les mêmes possibilités de progression scolaire » (Jalil Akkari et Gohard-Radenkovic, 2002, p. 155). En ce sens, cette reconnaissance exige une certaine forme de conscientisation et d'analyse du phénomène pour mieux comprendre sa valeur et sa richesse au sein d'un groupe. La diversité doit se reconnaître en lien avec cette nécessité de l'hétérogénéité pour constituer l'équilibre d'une communauté. Ainsi définie et reconnue, elle s'associe à une posture idéologique ou politique qui relève, à notre avis, d'un projet d'éducation à la citoyenneté démocratique.

Notre définition de la diversité et les orientations qui président à sa reconnaissance en contexte scolaire semblent donc devoir être associées à des fondements explicites sur les plans éthique, épistémologique et idéologique pour s'inscrire dans une perspective de lutte à l'échec scolaire et de réussite pour tous les élèves. Il s'agit, rappelons-le, de la finalité du projet de différenciation pédagogique actuellement valorisé.

2.1.2 La genèse complexe et laborieuse de la différenciation pédagogique

Une analyse historique du concept de différenciation nous a permis de l'associer, rappelons-le, à une préoccupation *ancestrale* consistant à adapter l'enseignement aux différences individuelles des élèves (Corno et Snow, 1986; Gillig, 1999; Legrand,

1986, 1995). De plus, elle a permis de retracer les travaux de Legrand, reconnu comme l'un des précurseurs francophones du concept ancré dans un projet de réussite et de lutte à l'échec scolaire. Ainsi, pour Legrand (1995, p. 47-48), « différencier, c'est en quelque sorte se faire violence pour prendre en compte la nature de l'élève en contrepoint de sa nature propre et des contenus de savoir fixés par l'institution ». Cette prise en compte des individualités semble s'être inscrite dans une pluralité de perspectives théoriques, contribuant ainsi à une émergence laborieuse de ces pédagogies (Gillig, 1999; Perraudeau, 1997; Perrenoud, 1997a).

En effet, la prise en compte de la diversité des élèves s'est modifiée au cours de l'histoire selon les différentes étapes de l'évolution des institutions scolaires. Ainsi, avant 1960, l'adaptation de l'enseignement était davantage le fait d'un déterminisme sociologique : l'école des riches dispensait une formation plus théorique et plus longue considérant que ses élèves étaient « appelés à diriger », tandis que l'école des pauvres offrait une formation plus courte et pratique afin que ses élèves puissent prendre rapidement leur place de travailleur manuel dans la société (Legrand, 1995).

Le mouvement de démocratisation de l'enseignement des années soixante, en prolongeant la scolarité obligatoire pour tous et en unifiant le système d'éducation, poursuit son effort de prise en compte de la réalité individuelle de l'élève en tentant cette fois d'éviter que de bons élèves soient exclus de l'enseignement en raison de leur origine sociale. Toutefois, cette scolarisation obligatoire pour tous ne s'est pas nécessairement accompagnée d'un effort pour prendre en compte la diversité des élèves à l'intérieur d'un groupe. Centré sur l'accessibilité universelle de l'éducation, le mouvement dont il est question a plutôt généralisé un même enseignement à tous les élèves, indépendamment de l'hétérogénéité de la clientèle, ce qui est associé à la croissance du phénomène de l'échec scolaire qui n'a cessé de prendre de l'ampleur au

cours des cinquante dernières années (Arénilla *et al.*, 2000; Legrand, 1995; Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997; Perrenoud, 1997a).

Legrand (1995) traite également de l'apparition d'une première forme de différenciation institutionnelle et rationnelle, basée sur les aptitudes et conçue pour répondre aux besoins des élèves en échec. En effet, l'histoire des institutions scolaires permet de repérer différentes mesures de différenciation (ou d'adaptation) qui interviennent sur la structure pour tenter d'intervenir sur ce phénomène par la prise en compte de la diversité des élèves. Le redoublement est ainsi défini comme une mesure archaïque de différenciation (Arénilla *et al.*, 2000; Perrenoud, 1997a). L'émergence du soutien pédagogique comme une forme d'éducation compensatoire, soucieuse de répondre à des besoins individuels, s'inscrit dans cette perspective (Perrenoud, 1997a). De nouvelles structures font leur apparition : des filières où les élèves sont admis sur des critères psychologiques ou médicaux et des filières d'enseignement plus concret; l'essor de l'enseignement spécial ou de l'adaptation scolaire et de la pédagogie de l'individualisation participe à cette volonté de prendre en compte la diversité des élèves (Arénilla *et al.*, 2000; Gillig, 1999; Perrenoud, 1997a).

Par ailleurs, Legrand en arrive à la nécessité de mettre en place une différenciation de la pédagogie au sein de la classe commune. Dans la revue historique du concept qu'il effectue en 1995, Legrand traite *des différenciations pédagogiques* en termes de mise en œuvre effective d'une pédagogie de maîtrise, tel que conceptualisée par Bloom (1979) aux États-Unis. Selon cette vision, la différenciation comporte une prise d'information préalable à la tâche d'apprentissage (diagnostic sur les comportements cognitifs et les caractéristiques affectives de départ) où la détection des niveaux, des compétences et des attitudes des élèves permet d'ajuster l'enseignement et de faire des choix appropriés pour favoriser de meilleurs résultats d'apprentissage. Cette

collecte d'informations clarifie la séquence d'unités à mettre en œuvre, en définissant soigneusement les objectifs et les sous-objectifs visés. Il s'agit ensuite d'appliquer un même déroulement à chacune des unités d'enseignement où l'on retrouve trois étapes distinctes : un enseignement, un test formatif et une remédiation selon les résultats obtenus à la deuxième étape (Allal, 1988; Legrand, 1995).

Ces travaux de Legrand (1986, 1995) sont précisés, approfondis ou questionnés au fil des ans par des didacticiens (Astolfi, 1993), des généralistes tel que Meirieu (1985, 1987, 1996) et des sociologues de l'éducation (Allal, 1988; Perrenoud, 1994, 1997a, 2002). Il faut souligner qu'en marge de l'institution, de multiples innovations pédagogiques se sont aussi inscrites dans une recherche d'individualisation pour mieux prendre en compte la diversité des élèves⁶. Ces innovations, attribuées à la pédagogie des « inadaptés », aux méthodes actives puis au mouvement d'éducation nouvelle (Groupe français d'éducation nouvelle, 1977, 1996), ont progressivement contribué à l'évolution du concept de différenciation, qui correspond davantage au départ à une approche attentive à l'individualité, largement inspirée par le concept de préceptorat (Legrand, 1995; Gillig, 1999; Perraudon, 1997; Perrenoud 1997a).

Nous considérons, à l'instar de Perrenoud (1997a), que la publication d'un ouvrage collectif sous la direction de Huberman (1988) a été le point de départ d'une tentative de clarification entre des options reflétant des postures épistémologiques opposées, mais qui n'en sont pas moins porteuses des fondements d'une vision plus actuelle de la pédagogie différenciée. C'est d'abord en évoquant la centration sur les comportements cognitifs de départ de Bloom tout autant que l'unidimensionalité du développement cognitif postulé par Piaget, que Rieben (1988) émet l'hypothèse que

⁶ À titre d'exemples, les écrits relèvent le « plan de Dalton », dans lequel une enseignante américaine, Miss Parkhurst, réussit à mettre en place un système d'individualisation de l'enseignement au début des années 1920 en s'inspirant des données de la psychologie différentielle des aptitudes. La technique de Winnetka, en banlieue de Chicago, est un autre exemple d'expérimentation qu'on rapporte autant dans certains écrits américains qu'européens (Corno et Snow, 1986; Gillig, 1999).

le champ de l'éducation a sous-estimé l'ampleur et la complexité de cette diversité qui caractérise les individus. Elle relève les limites d'une perspective trop séquentielle et mécaniste des différences, ce qui laisse croire que seules des différences de vitesse peuvent se manifester. Pour réagir à cette trop grande linéarité de la séquence proposée par Bloom, Allal (1988) suggère un élargissement de la formule qui saurait permettre des modalités de remédiation plus diversifiées et fonctionnelles. À partir d'un cadre de référence constructiviste, elle démontre à l'aide de données empiriques que différents processus de régulation permettent une plus grande différenciation pédagogique d'une part, et pallient à l'intervention souvent trop tardive d'un dispositif de remédiation apparenté au préceptorat d'autre part.

Ces idées seront largement reprises par Perrenoud (1997a) dans un ouvrage qui, à notre avis, soulève l'urgence d'une rupture avec les travaux de Bloom pour passer *des intentions à l'action*. Sans renoncer à tout aiguillage des apprenants vers des situations appartenant à leur zone proximale de développement (Vygotsky, 1978), il suggère que la différenciation prenne la forme d'une régulation à l'intérieur d'une situation. Il en conclut que « différencier, c'est proposer à chaque élève, aussi souvent que possible, une situation d'apprentissage et des tâches optimales pour lui, en le mobilisant dans sa zone de proche développement » (Perrenoud, 2002, p. 40), une définition qui, comme celle de Meirieu (1996)⁷, intègre de manière assez floue cette diversité impliquée lorsque nous traitons de différenciation pédagogique. Perrenoud (1997a) relève enfin que sa conceptualisation exige une nouvelle organisation du temps scolaire et la mise en place d'activités intimement liées aux méthodes actives, aux démarches en projet et à la résolution de situations-problèmes, des approches qui permettent, dit-il, de soutenir le transfert des apprentissages.

⁷ Meirieu définit la différenciation comme « une façon de mettre les élèves au travail et de se mettre au service de ce travail [...] de créer des conditions optimales pour qu'eux-mêmes, avec leurs richesses et leurs limites, progressent le plus efficacement possible. » (p. 95)

Ces conclusions ne sont pas étrangères à celles de Corno et Snow (1986) qui précisent que l'intention d'adapter l'enseignement doit être accompagnée d'une conception de l'éducation dont le but ultime privilégie le développement d'aptitudes liées à la métacognition et au transfert. Ces auteurs définissent l'adaptation de l'enseignement en mettant en évidence le rôle crucial de la médiation, définie comme un continuum permettant de répondre aux besoins différents des apprenants, avec l'enseignement explicite et l'entraînement aux stratégies cognitives à l'une des extrémités et les approches par découverte à l'autre pôle. Ils relèvent aussi l'utilité de l'apprentissage coopératif pour contourner certaines inaptitudes ou encore pour augmenter la quantité de médiation, une option qui sera précisée en définissant entre autres le tutorat et les groupes d'apprentissage comme des éléments centraux d'une pratique d'adaptation de l'enseignement.

(...) le tuteur n'aide pas seulement l'élève à compléter la tâche, mais encourage aussi graduellement le développement nécessaire des habiletés et des stratégies qui permettront à l'élève d'accomplir des tâches similaires de manière autonome. [traduction libre] (Snow et Swanson, 1992, p. 615)

En partant de la prémisse que l'apprentissage est initié par les interactions sociales dans un processus d'internalisation (Vygotsky, 1978), Snow et Swanson (1992) exposent dans le détail les vertus du processus d'étayage. L'accompagnement par les pairs ou celui d'un tuteur, judicieusement guidé par l'enseignant, facilite les ajustements en cours de situation, permettant dans un même souffle que les exigences d'une tâche évoluent en interaction avec cette zone proximale de développement, elle aussi en mouvement.

Tomlinson (1991, 1999a) a développé un modèle de différenciation qu'elle inscrit elle aussi dans une perspective constructiviste de l'apprentissage. Ce modèle se présente actuellement comme une référence en Amérique du Nord si la diversité des acteurs pédagogiques qui en traitent en est un indicateur. Il propose une conceptualisation de la différenciation évoquée autant par la communauté scientifique

(Brimijoin et Alouf, 2003; Cassady, Neumeister, Adams, Cross, Dixon et Pierce, 2004; Conover, 2001; Fleming et Baker, 2002; Gwyn-Paquette, 1997; Humphrey *et al.*, 2006; Olenchak, 2001; Tieso, 2000, 2003) que la communauté de pratique au Québec et ailleurs (Bolduc et Van Neste, 2002; Caron, 2003; Cronin, 2003; Dinocetti, 1998; Holloway, 2000; MEQ, 2003a; Skowron, 2001; Tardif et Van Neste, 2001). Nous croyons qu'une présentation plus approfondie de ce modèle théorique pourrait soutenir ou s'avérer utile dans une démarche scientifique visant à articuler une définition de la différenciation pédagogique associée à des interventions viables en contexte de pratique; car une telle démarche peut certainement solliciter la mise en relation de différentes perspectives.

À ce stade-ci, notons toutefois qu'une analyse des écrits de Tomlinson confirme que la différenciation continue de se définir de manière polysémique. Alors qu'elle (2004, p. 21) définit la classe différenciée comme « une manière organisée, souple et dynamique d'ajuster l'enseignement et l'apprentissage de manière à atteindre les enfants à leur niveau et à leur permettre, en tant qu'apprenant, de progresser au maximum », elle s'y réfère ailleurs tantôt en termes de processus de croissance vers une expertise professionnelle ([« *It is in essence growth toward professional expertise.* »], Tomlinson, 2000b, p. 30) ou encore en termes de philosophie de l'enseignement (Tomlinson, 2000a). Ces nuances ajoutent à la confusion qui règne autour du concept.

2.1.3 La différenciation, un concept toujours polysémique

La différenciation pédagogique a été associée, au cours de son évolution, à une adaptation de l'enseignement selon un certain déterminisme sociologique ainsi qu'à différentes mesures d'adaptation de la structure conçues pour répondre aux besoins des élèves en échec, tel le redoublement, les classes spéciales et le soutien pédagogique. Ces associations nous apparaissent fortement liées à une recherche

d'individualisation et d'homogénéisation de l'enseignement, insufflée possiblement par les travaux de Legrand (1995) qui traitent des différenciations pédagogiques en termes de mise en œuvre effective d'une pédagogie de maîtrise (Bloom, 1979). Tout en entrant en contradiction avec les fondements que nous avons associés à la reconnaissance de la diversité, ces mesures de différenciation témoignent d'une approche centrée sur le diagnostic préalable et sur les prérequis, ce que Perrenoud (1997a) présente comme les *maladies infantiles* de la différenciation.

• **La différenciation n'est pas un enseignement individualisé.**

À l'instar de plusieurs auteurs du champ (Corno et Snow, 1986; Ducette *et al.*, 1996; Lasley *et al.*, 2002; Pagé, 1994; Perrenoud, 1997a; Tomlinson, 2001) et au départ de notre définition de la diversité, nous croyons nécessaire d'envisager la différenciation pédagogique en opérant une rupture conceptuelle avec cette idée de l'enseignement individualisé à l'intérieur de la classe, une idée que nous rapprochons d'une vision mécaniste et déterministe de la diversité.

La différenciation n'est PAS [l'auteure souligne] l'enseignement individualisé des années soixante-dix. (...) Une première dérive de cette approche incitait l'enseignant à proposer des tâches différentes pour chacun des trente élèves réunis dans une classe commune. (...). Une deuxième dérive était que, pour s'ajuster précisément au niveau de chaque élève, l'instruction a été morcelée en fragments de connaissances, ce qui rendait l'apprentissage décousu et généralement déconnecté. (...) La différenciation nous rappelle davantage les classes uniques du passé que l'individualisation. [traduction libre] (Tomlinson, 2001, p. 2)

De surcroît, en considérant la réalité du contexte scolaire, il nous apparaît illusoire de penser que l'enseignant puisse intervenir auprès de chaque individu dans le sens d'un préceptorat généralisé ou dit autrement, d'un plan d'enseignement personnalisé pour chacun des élèves dans un groupe. La complexité de la pratique enseignante ne peut pas permettre la mise en œuvre de tels ajustements au quotidien très longtemps et nous croyons qu'une relation d'adéquation entre les mots « différenciation » et « enseignement individualisé » pourrait être à la source d'une résistance légitime des

enseignants à envisager la diversité comme une ressource pour contrer le phénomène de l'échec scolaire. Il pourrait s'agir, tel que Zakhartchouk (2001b) le suggère, de l'un des obstacles à repérer et à transformer en objectifs de formation.

Si la pédagogie différenciée a tant de mal à exister sur le terrain, c'est donc parce que ceux qui doivent la mettre en œuvre ont de bonnes raisons de ne pas le faire. (...) Il s'agit d'analyser ces résistances pour trouver des stratégies d'affrontement parfois, mais surtout de contournement. (p. 69)

Sans nier le caractère approprié d'une intervention ponctuelle individualisée ou en petits groupes pour offrir un enseignement intensif et particulier en fonction d'un besoin, la différenciation semble devoir s'ouvrir à différentes formes de coopération entre les élèves pour contourner ou affronter certaines difficultés et enrichir les expériences de tous les élèves (Corno et Snow, 1986; Hertzog, 1998; Tieso, 2003). Une recherche d'individualisation et d'homogénéisation tend à occulter le potentiel du travail en sous-groupes hétérogènes en lien avec l'activité cognitive qu'il peut faciliter chez l'individu en comparant par exemple ses propres stratégies à celles de ses pairs (Cohen, 1994; Grangeat, 1999; Meirieu, 1996; Snow et Swanson, 1992).

En ce sens, nous croyons, à l'instar de Ducette *et al.* (1996), que la différenciation pédagogique s'apparente à un courant plus inclusif en éducation qui implique des transformations profondes orientées vers « un système d'éducation intégré, plus humain, ouvert à tous, un système qui non seulement tolère, mais accueille et célèbre la différence » (Vienneau, 2004, p. 129). Ce courant d'inclusion implique davantage la valorisation du caractère unique de chaque apprenant et la prise en compte de toutes les dimensions de la personne tel que soulevé par Perrenoud (1997a). L'apprentissage coopératif, un enseignement en collaboration, des stratégies d'enseignement et des méthodes d'évaluation liées au processus d'apprentissage et favorisant des ajustements en fonction d'un curriculum rendu plus flexible sont des composantes reconnues de ce courant (Vienneau, 2004).

• **La différenciation n'est pas une prise en compte des différences qui s'ajoute à la tâche actuelle de l'enseignant.**

L'émergence laborieuse des pédagogies différenciées recensée dans les travaux des chercheurs qui tentent de cerner, spécifiquement ou de manière plus auxiliaire, le sens du concept ou de sa prémisse de base – la diversité – nous permet de comprendre le sens de cette *reconstruction d'ensemble* dont l'école a besoin pour arriver à proposer une différenciation porteuse de réussite et de justice sociale (Ducette *et al.*, 1996; Perrenoud, 1997a). D'abord, ces recherches traitent de la diversité des élèves en tissant des liens avec, selon le cas, le caractère situé d'une activité d'apprentissage, l'apprentissage en termes de processus, les connaissances antérieures de l'élève, la motivation, les stratégies cognitives et affectives pour apprendre, les types d'intelligence, les activités métacognitives, le transfert, les différentes formes de régulation ou encore avec un travail de médiation de l'enseignant. Ces concepts sont porteurs de sens sur la façon de faire l'école. Ils évoquent des valeurs, des croyances et des actions pédagogiques qui traduisent des conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement très différentes du modèle d'enseignement uniforme qui prévaut actuellement selon différents chercheurs en sciences de l'éducation (Gardner, 1996; Lebaume, 2002; Suchaut, 2002; Tieso, 2000). À cet égard, Gardner (1999) relève avec un peu moins d'élégance et de nuances qu'il s'agit d'un obstacle à la prise en compte des différences.

Mis à part quelques changements superficiels, un être humain arrivé des années 1900 reconnaîtrait la majeure partie de ce qui se passe dans les classes d'aujourd'hui – l'enseignement magistral, les exercices répétitifs, le matériel et les activités comme la lecture dirigée et les épreuves hebdomadaires d'épellation. À l'exception de l'église, peu d'institutions ont aussi peu changé dans leurs fondements que celles chargées d'éduquer les générations futures. [traduction libre] (p. 41)

Dans le même ordre d'idées, des résultats de recherche démontrent qu'un enseignement uniforme s'appuyant principalement sur les manuels offre une exploitation déficiente en termes de variété et de profondeur au regard des principes

et des concepts principaux d'une discipline (Tieso, 2001). À la lumière de ces constats, nous croyons que la différenciation pédagogique pourrait *passer des intentions à l'action* dans la mesure où l'enseignant peut intégrer – et non pas ajouter – la prise en compte de la diversité à une conception de l'apprentissage – et par ricochet, de l'enseignement – plus ouverte aux réalités, aux vécus et à l'unicité des élèves qui composent le groupe. Les propos de Morf (1994) éclairent cette association explicite que plusieurs auteurs du champ des différences individuelles et de la différenciation effectuent avec un certain constructivisme épistémologique (Chevrier *et al.*, 2000a; Perrenoud, 1997a; Sensevy *et al.*, 2002; Snow et Swanson, 1992; Tomlinson et Demisky Allan, 2000).

L'effet majeur du constructivisme sur la pédagogie est un effet d'ouverture : il justifie l'entrée en scène de pédagogies et de didactiques qui fondent l'acquisition du savoir sur l'élaboration des connaissances par l'élève lui-même. (Morf, 1994, p. 31)

Les auteurs du champ de la différenciation font effectivement référence à la nécessité de cette *entrée en scène* de différentes pédagogies, d'approches ou de méthodes pour prendre en compte la diversité et favoriser la réussite.

- **La différenciation n'est pas une méthode ou une stratégie d'enseignement à laquelle l'enseignant recourt par moments pour briser la monotonie ou pour varier ses techniques.**

Cet effet d'ouverture dont traite Morf (1994) nous incite à nous ranger du côté d'Astolfi (1998) en optant pour l'utilisation du terme « différenciation pédagogique » plutôt que de « pédagogie différenciée »; considérant la polysémie qui caractérise la genèse de notre objet de recherche, il nous semble judicieux d'arrêter notre choix sur un terme qui cherche à s'éloigner des modes passagères, des approches ou des méthodes pour évoquer davantage le sens d'une recherche constante de flexibilité et

d'ouverture à de multiples chemins d'apprentissage⁸. Dans notre recension des écrits, nous avons relevé que la différenciation pédagogique interpelle le recours, l'exploitation et la valorisation de plusieurs et différents moyens pour soutenir l'apprentissage et la réussite. Les auteurs du champ reconnaissent que l'enseignant peut prendre en compte la diversité des élèves en alternant le travail en collectif, en sous-groupes, en ateliers et les interventions individuelles. Une différenciation peut impliquer le recours à une pédagogie de contrat à certains moments pour certains élèves, à une pédagogie de sous-groupes et des interactions ou encore à une pédagogie de projet ou de situation-problème. Elle peut également faire appel à différents moyens et degrés de médiation sur un continuum où l'on retrouve l'enseignement explicite à un extrême et l'apprentissage par découverte à l'autre (Astolfi, 1993; Corno et Snow, 1986; Lebaume, 2002; Meirieu, 1996; Perrenoud, 1997a; Przesmycki, 1991; Snow et Swanson, 1992; St-Laurent, 2002; Tomlinson, 2001). En fonction de notre conception de la diversité, nous croyons que la différenciation doit se définir en intégrant cette ouverture à la mobilisation par l'enseignant et par l'élève d'une variété de stratégies et implicitement, une décentration au regard de ses préférences personnelles pour les confronter et s'enrichir des différentes façons de faire qui se manifestent en situation. Ces multiples possibilités pour s'ouvrir à la diversité peuvent apporter une solution au problème de l'échec scolaire à condition qu'elles soient envisagées dans une différenciation pédagogique s'intéressant « au préalable de toute action éducative (éducabilité universelle), au processus d'apprentissage (...) et aussi aux résultats (trajectoires scolaires) ». (Jalil Akkari et Gohard-Radenkovic, 2002, p. 155)

En précisant que la différenciation « évoque une attitude pour mieux gérer de façon calculée un ensemble de ressources » (Astolfi, 1998, p. 2), Astolfi nous invite à

⁸ Astolfi (1998) souligne que l'expression « pédagogie différenciée » évoque davantage l'idée d'une méthode nouvelle qui veut s'inscrire à la suite de celles qui ont pu la précéder, telle la pédagogie non directive, la pédagogie par objectifs, la pédagogie audiovisuelle, ou la pédagogie des petits groupes.

redéfinir la différenciation en ayant recours à une conceptualisation qui intègre à la fois l'action et la pensée de l'enseignant au regard de certains préalables. Comme l'enseignement n'est pas entièrement préétabli (Bressoux, 2002) et que la diversité implique l'expression de manifestations en cours de situation, la différenciation concerne aussi et fortement les décisions et les approximations produites dans l'action et les interactions qui surviennent en classe. L'enseignant fait des choix qui sont certainement liés à des valeurs, des croyances, des intentions et des préférences en lien avec sa mission d'éducation (Charlier, 2005).

Les propos de Weston (1992) illustrent, comme ceux d'Astolfi (1998) et de Jalil Akkari et Gohard-Radenkovic (2002), cette nécessité de procéder à une construction théorique cherchant à mettre en relation les finalités, les fondements et une définition de la différenciation pour favoriser les débats et les discussions autour de ce concept polysémique.

Le vrai problème dépasse la lourdeur du terme et la difficulté à trouver une définition. Le problème est que si le chercheur demande à plusieurs professionnels de l'éducation « Qu'entendez-vous au juste par différenciation? », « Quelles sont les implications pour sa mise en œuvre? », il ou elle peut recevoir des définitions incompatibles, chacune d'entre elles impliquant un cortège de croyances et de pratiques éducatives. [traduction libre] (Weston, 1992, p. 6)

2.1.4 Notre îlot de rationalité autour du concept

À la lumière de ces considérations, des enjeux que comporte la reconnaissance de la diversité des élèves et des travaux de recherche sur le concept de pratique en enseignement (Altet, 2002; Bru, 2002), il nous apparaît porteur de concevoir la différenciation en termes de *modèle⁹ de pratique enseignante centrée sur la diversité, conçue et comprise comme une manifestation située, dynamique et légitime de*

⁹Selon Legendre (1993), il faut considérer un modèle comme un guide de l'action et de la pensée de l'enseignant dans sa tâche, qui s'appuie d'abord sur une conception de l'être humain, de l'apprentissage et de la société.

l'unicité de l'élève, qui s'articule par la création en classe et à l'école d'une culture d'échange et d'interdépendance au regard de la réussite scolaire et de la justice sociale. La différenciation est évoquée actuellement dans la perspective de contrecarrer les difficultés liées à l'hétérogénéité des élèves d'une part, et de réagir à une certaine indifférence au phénomène que provoque l'omniprésence des pratiques d'enseignement uniformes d'autre part. Dans ce sens, il semble pertinent de situer explicitement la diversité au cœur d'un modèle de pratique qui souhaite agir et s'ouvrir au phénomène pour favoriser la réussite. L'enseignant qui choisit de différencier engage son enseignement dans une approche plus centrée sur l'élève, où l'ouverture aux besoins diversifiés des apprenants devient un objet de préoccupation constant et explicite dans la planification des activités professionnelles liées de près ou de loin à l'enseignement/apprentissage en classe. En lien avec les travaux de Vygotsky (1978), nous croyons que c'est en s'inscrivant avec d'autres dans une démarche d'exploration, de recherche et d'analyse de la diversité que l'enseignant peut faire de ce phénomène un objet central de sa pratique. Cette diversité telle que nous l'avons définie interpelle, rappelons-le, des valeurs, des intentions et des croyances associées à des fondements éthique, épistémologique et idéologique. Ces fondements qui orientent la reconnaissance du phénomène ne sont pas différents de ceux qui doivent soutenir l'articulation de la différenciation pédagogique. Cependant, ils se précisent dans notre modèle comme une dimension cognitive et située qui oriente les prises de décision des enseignants pour concevoir, organiser et réaliser l'ensemble des actions, des interactions et des transactions dans l'environnement scolaire, ce qu'Altet (2002) reconnaît et définit comme une *pratique enseignante*.

En somme, cette conceptualisation provisoire de la différenciation pédagogique peut se comprendre comme un modèle qui fait le pari de soutenir tous les élèves dans l'actualisation de leurs potentialités, dans le dépassement de leurs limites reliées à un contexte et associées à leurs expériences antérieures et dans la construction d'une

citoyenneté démocratique responsable. Ce pari doit donc faire l'objet d'une réflexion chez les acteurs qui souhaitent souscrire à ce modèle de pratique enseignante.

• **Une posture éthique de la différenciation pédagogique**

Une pratique enseignante centrée sur la diversité exige une attitude d'ouverture à l'autre, à ses différences et à sa dignité qui se traduit d'abord par la reconnaissance de l'unicité de chaque être humain. Il s'agit d'une pratique qui transcende les contradictions apparentes de l'unicité et de la diversité par la voie de la réflexion sur l'une et sur l'autre en faveur d'une recherche constante d'épanouissement de la personne et du groupe (Rumelhard, 2002).

La différenciation suppose ainsi une croyance profonde selon laquelle tous les élèves peuvent progresser et réussir, ce que Meirieu (1996) définit comme le *postulat d'éducabilité*.

Rien ne garantit jamais au pédagogue qu'il a épuisé toutes les ressources méthodologiques, rien ne l'assure qu'il ne reste pas un moyen encore inexploré, qui pourrait réussir là où, jusqu'ici tout a échoué. (p. 142)

Ce postulat se présente comme une condition essentielle sur le plan de l'attitude pédagogique pour inscrire sa pratique en termes de différenciation. En incitant l'enseignant à s'inscrire dans une culture d'ouverture à l'unicité de l'élève, la différenciation l'invite à dépasser son sens commun par un processus de décentration grâce auquel il devient plus en mesure de reconnaître le phénomène de la diversité. Sans nier les obstacles liés à la réalité de la classe, ce postulat propose une thèse juste dans sa fonction pratique, car il incite à rechercher avec d'autres des moyens inexplorés pour apprendre. Car, selon Meirieu (1996), le postulat d'éducabilité, plutôt que de parler d'adéquation entre les besoins des élèves et les propositions des enseignants, traite plus fondamentalement d'interactions dans une construction progressive d'apprentissages de plus en plus complexes. Il s'agit d'une croyance incitant élèves et enseignants à s'engager dans des processus de recherche, à s'ouvrir

à de nouvelles perspectives qui peuvent leur faire découvrir l'efficacité de méthodes jusque-là négligées.

L'articulation de ce postulat dans la pratique implique, nous dit Meirieu (1996), des tâtonnements, de nombreuses hésitations et des ajustements permanents dans un processus où le conflit sociocognitif et les groupes d'apprentissage deviennent les outils privilégiés pour apprendre. Ainsi, l'articulation de ce postulat ne peut se dissocier d'une clarification du cadre de référence à partir duquel le praticien pense l'apprentissage et les savoirs.

• **Une posture épistémologique de la différenciation pédagogique**

Dans le modèle qui nous intéresse, l'ouverture à la diversité des élèves doit s'intégrer – et non pas s'ajouter – à la vision de l'apprentissage qui préside aux choix des activités proposées dans le contexte d'une pratique de différenciation. Ainsi, en reconnaissant les différences individuelles comme des manifestations situées et dynamiques de l'unicité de l'élève – par opposition à des courants qui conçoivent le phénomène de manière plus déterministe et statique – et en considérant que ces manifestations sont légitimes et porteuses de sens, nous recourons, rappelons-le, au constructivisme épistémologique pour articuler notre compréhension ou notre représentation de la diversité située en éducation.

Ce cadre général de référence reconnaît le rôle des représentations personnelles, de l'interprétation liée aux perceptions et de la négociation dans la compréhension d'une expérience (Pépin, 1994; Legendre, 2004; Windschitl, 2002). Dans ce paradigme, l'apprentissage se conçoit comme « un processus dynamique et adaptatif de construction, d'adaptation, de questionnement ou de remise en cause et de développement des connaissances » (Jonnaert et Vander Borgh, 1999, p. 33). Cette définition, sans nier la dimension interactive et située dans un environnement humain et culturel de l'apprentissage, peut créer certaines ambiguïtés à cet égard par un

manque d'explicitation. C'est ce qui nous incite, à la lumière des références au langage, au dialogue et à la collaboration réflexive entre les élèves dans les écrits du champ de la diversité et de la différenciation, à traiter d'une posture « socioconstructiviste » de la différenciation, et ce, tout en étant conscients que ce terme suscite actuellement de nombreux débats (Windschitl, 2002).

Cette insistance sur la dimension interactive et sociale n'est pas étrangère au phénomène central de notre modèle de pratique enseignante. Dans une situation d'apprentissage, la diversité qui s'exprime et se reconnaît est étroitement liée aux interprétations individuelles de chacun et son expression s'apparente intimement à cette négociation de sens avec d'autres, reconnue dans une perspective socioconstructiviste comme un élément essentiel à considérer pour favoriser la compréhension de l'objet d'apprentissage par l'élève, ou dit autrement, le processus d'internalisation (Vygotsky, 1978).

Dans le domaine de l'éducation, la diversité s'articule au sein de contextes et de situations éducatives dans lesquels elle peut être reconnue par les enseignants et les élèves. Cependant, nous croyons que cette reconnaissance ne peut s'inscrire dans un projet de réussite qu'à la condition que l'enseignant – et éventuellement les élèves – accorde une aussi grande importance à une démarche réflexive qu'à l'expression en situation de cette diversité pour apprendre et pour comprendre. C'est à ce prix, il nous semble, que la diversité peut se conscientiser et devenir une ressource – plutôt qu'un problème – dans un processus d'apprentissage. Cette attitude d'ouverture face à la diversité impliquée par la différenciation pédagogique semble donc devoir s'associer à une certaine curiosité au regard du sens que l'autre propose en la manifestant. Elle peut ainsi favoriser un enrichissement collectif des ressources dont chacun dispose au regard du but à atteindre ainsi qu'un travail d'analyse sur l'efficacité contextuelle de ces ressources.

Tel que le souligne Legendre (2004, p. 70), nous croyons nécessaire de relever que le constructivisme épistémologique se présente d'abord comme « un cadre théorique général qui peut servir de fondement à différentes théories de l'apprentissage ou du développement des connaissances, et dont peuvent découler divers modèles d'intervention pédagogique. » Cette précision est importante car à notre avis, elle soutient que les choix de l'enseignant au regard de l'apprentissage et des interventions demeurent ouverts aux besoins et à la diversité des élèves. Considérant que l'apprentissage et le développement des connaissances se comprennent en fonction de processus itératifs de construction et de négociation de sens, le recours à de multiples dispositifs devient possible dans la mesure où d'une part, les élèves sont incités à demeurer des apprenants conscients, et d'autre part, le dispositif s'intéresse aussi aux outils intellectuels, à l'autonomie, et aux interactions pour apprendre et pour comprendre. Dans ce sens, ce cadre général de référence soutient l'ouverture à une *palette de possibles pédagogiques* (De Vecchi, 2000) pour favoriser la réussite.

Il faut souligner que le recours à cette posture épistémologique n'est pas un phénomène isolé en éducation; il semble que de plus en plus de chercheurs et de praticiens se réclament de cette thèse, *sur la base*, nous disent Larochelle et Bednarz (1994, p. 5), « (...) de principes tel que celui de la nécessité d'une participation active des élèves à la construction et à l'apprentissage des savoirs ». Toutefois, ce cadre de référence se précise différemment selon que les théoriciens mettent l'accent sur les processus cognitifs individuels, sur l'action de l'apprenant ou sur le caractère incontournable des interactions sociales dans un processus de coconstruction. Sans nier les multiples nuances, Windschitl (2002) propose, dans une perspective plus pragmatique telle que la nôtre, la pertinence d'adopter une vision hybride où les écoles cognitives et sociales se réunissent dans leurs aspects complémentaires pour définir une culture de l'apprentissage et de l'enseignement qu'il conçoit comme un prolongement ou une évolution des courants pédagogiques centrés sur l'élève.

(...) un enseignement qui offre des activités scolaires permettant aux élèves d'exploiter leurs intérêts, qui encourage les interactions dans une quête de sens collective et qui valorise un travail collaboratif pour créer des productions uniques témoignant de la compréhension est un enseignement à la fois centré sur l'élève et constructiviste. [traduction libre] (Windschitl, 2002, p. 137)

Inscrire sa pratique dans ce cadre général de référence a des implications majeures au regard de ce que Pépin (1994) nomme les « allant-de-soi » de l'entreprise scolaire. Cependant, des travaux de recherche témoignent que les différences des élèves peuvent devenir des ressources dans un processus de construction de connaissances (Vérin, 1998)¹⁰, y compris celles de ceux qui sont reconnus en difficulté (Sensevy *et al.*, 2002).

La mise en œuvre d'une pratique enseignante centrée sur la diversité, conçue et comprise comme une manifestation située, dynamique et légitime de l'unicité de l'élève, semble devoir recourir à un cadre théorique général en matière d'épistémologie pour assurer une certaine cohérence dans l'articulation de ses dispositifs d'enseignement. Cependant, une posture épistémologique est un système de croyances au regard du développement de la connaissance qui décrit l'apprentissage et suggère certains principes pour l'enseignement. Il n'est pas en soi une plateforme philosophique à partir de laquelle les réformes se construisent. Cette mise en garde de Windschitl (2002) vient confirmer la nécessité de dévoiler ou clarifier les fondements idéologiques qui sont à la base du projet dans lequel la différenciation pédagogique est mise de l'avant.

Le constructivisme n'est pas une plateforme philosophique (...). Il semble judicieux de croire que ses principes peuvent s'associer à des idéaux démocratiques et à des thèmes pluralistes pour soutenir le progrès et les réformes. (...) Sa pédagogie pourrait soutenir des visées émancipatoires pour

¹⁰ Au terme d'une recherche compréhensive longitudinale réalisée « avec » dix-huit enseignants volontaires, Vérin (1998) présente des résultats qui témoignent d'un effet sur les pratiques lié au travail coopératif des enseignants sur une vision constructiviste de l'apprentissage.

les individus et la société si elle prenait en compte les complexités liées aux différences ethniques, aux classes sociales et à l'égalité (...). [traduction libre] (Windschitl, 2002, p. 164)

• **Une posture idéologique de la différenciation pédagogique**

La différenciation ne semble pas pouvoir prendre l'école telle qu'elle est tout en y ajoutant l'ouverture à la différence. La reconnaissance de la diversité semble devoir s'associer à une légitimation du phénomène en classe, impliquant à la fois une ouverture à son expression et une analyse de ses manifestations. Dans ce sens, la diversité se propose comme un objet d'apprentissage en soi dans une pratique de différenciation, cherchant à élever la conscience des élèves au regard de la richesse que peuvent apporter les différences au sein d'un groupe. Comme l'enseignement a apparemment longtemps valorisé certaines façons de faire (Gardner, 1996; Leblanc, 1997; Perrenoud, 1997a), nous croyons, à l'instar de plusieurs auteurs du champ, que la différenciation exige une certaine forme de conscientisation et d'éveil à la nécessité de l'hétérogénéité pour constituer l'équilibre d'une communauté (Astolfi, 1998; Corno et Snow, 1986; Ducette *et al.*, 1996; Jalil Akkari et Gohard-Radenkovic, 2002; Perrenoud, 1997b, 2002; Tomlinson *et al.*, 1997; Zakhartchouk, 2001b). En dehors de cette perspective d'équilibre et de justice essentiels à la cohésion sociale, l'expression de la diversité peut perdre son caractère légitime en retombant dans le piège d'une pédagogie à deux vitesses, un piège, rappelons-le, que Perrenoud (1997a) associe aux *maladies infantiles* de la différenciation pédagogique. Pour illustrer ce propos, il nous semble utile de recourir à la théorie des *intelligences multiples* proposée par Gardner (1996, 1997)¹¹.

¹¹ Il semble pertinent de ne pas occulter ce cadre de référence proposé par Gardner (1996, 1997) dans une démarche de recherche qui tente de comprendre avec les enseignants le sens de la différenciation pédagogique. Actuellement, la théorie des intelligences multiples est évoquée de manière substantielle en milieu de pratique et par certains chercheurs comme une théorie à partir de laquelle les enseignants peuvent fonder et faire progresser notre objet de recherche (Caron, 2003; Tardif et Van Neste, 2001; Tomlinson, 1999a).

Sous la lentille de ce cadre conceptuel, la longue histoire de valorisation des façons de faire plus séquentielles et analytiques à l'école ne facilite pas la reconnaissance et la valeur d'une variété de potentiels qui s'exprime par d'autres systèmes symboliques, des façons différentes d'aborder l'apprentissage qui sont possiblement associées dans un contexte scolaire classique à des manifestations de difficultés (Leblanc, 1997). Toutefois, en prenant en compte les différents types d'intelligence définis dans ce modèle, un enseignant peut tout aussi bien reconduire une certaine hiérarchisation des élèves selon leurs préférences. En dehors de cette perspective de justice sociale et d'équité, la reconnaissance de la diversité dans cet exemple peut se traduire en un nouveau modèle de hiérarchisation des élèves, un modèle cette fois à *multiples vitesses*.

C'est dans ce sens que nous croyons nécessaire que la différenciation s'articule par la création en classe et ultimement à l'école d'une culture d'échange, de conscientisation et d'interdépendance entre les élèves. Il s'agit d'une culture qui promeut et soutient l'intérêt des élèves les uns envers les autres et favorise le développement d'un sens de responsabilité mutuelle entre eux. Car, si la diversité doit devenir une ressource en contexte scolaire, sa complexité interpelle non seulement la compréhension, l'appréciation et la médiation des adultes, mais celles de tous ceux qui composent le groupe. Galichet (2001) résume la portée de cette reconnaissance dans un projet collectif de réussite scolaire, de justice sociale et plus spécifiquement de citoyenneté démocratique renouvelée.

La « gestion démocratique des apprentissages » n'implique pas seulement de permettre à chaque élève ou groupe d'élèves de déterminer librement ses modalités d'appropriation des savoirs; elle suppose aussi et surtout qu'il s'inquiète de et s'intéresse à la réussite ou aux difficultés de ses camarades. Il faut qu'il s'étonne de ce que son voisin n'apprenne pas aussi vite ou aussi facilement que lui, et que cet étonnement devienne pour lui un défi à relever; non par altruisme ou sentiment du devoir moral, mais par intérêt et passion. L'école préparera ainsi la transition entre la société laborieuse d'aujourd'hui et la société pédagogique de demain. (p. 38)

C'est au terme d'une analyse historique de différents types de citoyenneté que ces propos de Galichet (2001) viennent expliciter un nouveau modèle d'éducation à la citoyenneté à envisager dans *nos sociétés défectives* (dixit l'auteur). Alors que les premiers types se fondaient sur des valeurs telles que la convivialité, la solidarité et la délibération, inspirées respectivement par le modèle de la famille, du travail et de la discussion, la proposition de Galichet considère la relation pédagogique comme l'essence du nouveau modèle à promouvoir : un modèle d'éducation à la citoyenneté pédagogique. Cette proposition se fonde sur un « rapport d'intérêt primordial à l'Autre » (Galichet, 2001, p. 37) et envisage la citoyenneté « comme l'intérêt que les citoyens se portent les uns aux autres et la responsabilité mutuelle qu'ils développent entre eux » (Galichet, 2002, p. 105). C'est en tissant un lien explicite avec le postulat d'éducabilité formulé par Meirieu (1996) qu'il précise le fondement de l'égalité citoyenne qui inspire ce nouveau modèle.

(...) je considère mon concitoyen comme mon égal parce que (...) j'estime qu'aucune ignorance ou incompetence de sa part ne sont irrémédiables; et que la tâche de cette éducation universelle de tous par tous incombe, non à des enseignants professionnels, dans des structures et à des périodes spécifiquement dévolues à cet effet, mais à tous et à tout moment. (Galichet, 2002, p. 122)

Ces assises d'un projet renouvelé d'éducation à la citoyenneté s'apparentent étroitement aux conclusions des chercheurs et des théoriciens du champ de la différenciation, et plus globalement, de la diversité en éducation. Pour que cette diversité soit porteuse de sens et se conçoive en termes de ressources dans les écoles, Ducette *et al.* (1996) concluent leur méta-analyse du phénomène en éducation en stipulant que les sociétés actuelles doivent envisager la construction d'écoles plus inclusives où la diversité est reconnue comme un thème central et positif de l'enseignement et de l'apprentissage.

Nous vivons dans une société de plus en plus diversifiée, dans laquelle les différents groupes vont revendiquer la légitimité de leur héritage comme une partie intégrante du curriculum, et dans laquelle les besoins uniques de chaque

élève ne peuvent plus être noyés dans l'uniformité des pratiques pédagogiques. Dans une telle société, il va de soi que la seule école possible est une école inclusive; que le seul enseignant acceptable a une bonne connaissance de lui-même et un grand respect pour la diversité; (...). En tant qu'éducateurs, nous pouvons choisir de nous concentrer sur les problèmes engendrés par la diversité, ou nous pouvons choisir de faire de cette diversité un thème central et positif de notre enseignement et de l'apprentissage. [traduction libre] (Ducette *et al.*, 1996, p. 369-370)

Pour répondre aux critiques qui peuvent être formulées à l'égard de telles conclusions en termes de vision plus philosophique et utopiste, ces auteurs évoquent l'existence de courants de recherche en éducation qui concrétisent cette quête de sens en s'inscrivant dans une visée d'émancipation et de conscientisation (Freire, 1988; Lather, 1986). Ils relèvent que ces travaux ont en grande majorité une préoccupation d'intégrer à l'école un apprentissage à la pratique des idéaux démocratiques. L'expression, la participation, la négociation, le débat, l'analyse réflexive et l'action sociale s'intègrent à l'expérience scolaire pour progressivement faciliter les changements interpellés. Car l'ouverture à la diversité en éducation semble réclamer des changements à l'échelle de l'école, mais plus globalement des changements qui ont aussi des incidences sur d'autres institutions.

Il devra y avoir des changements majeurs dans la préparation des enseignants, dans le curriculum, dans les écoles et dans la société pour pouvoir en arriver à ce résultat. [traduction libre] (Ducette *et al.*, 1996, p. 369)

En synthèse, nous reconnaissons que la posture idéologique de notre îlot de rationalité propose un pari ambitieux. Il s'agit d'une posture qui invite l'enseignant à s'intéresser *avec d'autres* à la construction d'une société plus juste et équitable. Plus spécifiquement, elle promeut une meilleure connaissance de soi, facilitant ainsi un respect et un intérêt véritable au regard de la diversité (Perrenoud, 1997b). Dans cette perspective, une prise en compte de la diversité interpelle un contexte riche et authentique pour l'apprentissage du respect et du souci de l'autre avec les différences

qu'il manifeste (Ducette *et al.*, 1996). Il s'agit d'une nécessité qui semble devoir s'envisager très tôt dans la formation du citoyen.

Il faut agir sur les jeunes générations, très tôt, dès l'âge de trois ou quatre ans, ne serait-ce que pour leur enseigner qu'il existe des langues diverses, pour leur faire comprendre cette idée même de la diversité. (Éco, 1993, p. 4)

2.1.5 Discussion sur notre îlot de rationalité

Notre îlot de rationalité, rappelons-le, est un construit théorique provisoire qui poursuit deux objectifs. D'une part, il veut soutenir le dialogue et les interactions entre praticiens et chercheur autour du concept de différenciation vers une articulation dans l'action en classe. D'autre part, il se veut un exercice de conscientisation du chercheur visant à dévoiler la posture avec laquelle il s'engage dans le processus. Cette posture qui « va varier, même sensiblement, à mesure de l'avancement des travaux » (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 48) devient donc un inventaire de repères et d'outils théoriques auquel le chercheur peut plus consciemment faire le choix de recourir ou non dans la rencontre avec les praticiens.

Nous convenons que notre représentation porte un regard critique et propose une réflexion émancipatrice sur l'école et sur les pratiques enseignantes qui s'observent actuellement. Simultanément, elle met en lumière le caractère systémique des changements impliqués et propose qu'une émancipation des pratiques de formation des maîtres s'imbrique à ces visées de changement pour que la diversité devienne une ressource légitime en éducation. À cet égard, Ducette *et al.* (1996) suggèrent que les formateurs de maîtres doivent personnellement s'astreindre aux défis qu'imposent la valorisation et la compréhension de la diversité à leurs étudiants, soit d'une part un respect pour la diversité et d'autre part, une meilleure connaissance de soi [*self-knowledge*] comme formateur et comme personne.

À la lumière de ces propositions, il nous apparaît essentiel qu'un des objectifs spécifiques de la recherche vise à documenter ce travail du chercheur-formateur, en s'attardant particulièrement aux effets qu'il génère sur la connaissance de soi et sur l'ouverture à la diversité de tous les acteurs impliqués par la démarche de recherche. En ce sens, nous envisageons notre recherche en éducation comme une pratique où le chercheur se perçoit aussi comme un acteur socialement engagé au regard des défis posés par le contexte éducatif contemporain (Gohier, 2004; Sauvé, 2005).

À cet effet, et plus précisément au regard des considérations éthiques liées à la recherche, la nature compréhensive et émancipatoire de notre démarche nous incite à considérer la coexistence chez un même individu des rôles de chercheur et de formateur. Tel que le relèvent Vanhulle et Lenoir (2005), ces dimensions sont constamment en tension au cours de l'expérience et c'est en considérant l'enjeu ontogénique de la recherche pour l'enseignement (Van der Maren, 1999) que Charlier (2005) suggère d'envisager les responsabilités liées à cette coexistence. Ainsi, recherche et formation se rencontrent et contribuent l'une à l'autre dans une réflexion sur l'action qui vise le développement et le perfectionnement de tous les acteurs, incluant le chercheur.

L'action ou l'intervention est toujours première, même si elle est motivée par des questions et des connaissances construites antérieurement. (...) L'action est accompagnée d'une recherche qui la régule, mais qui la dépasse aussi parce qu'elle ouvre de nouvelles pistes ou oblige à mettre de la distance là où l'implication risque d'oblitérer des pans entiers de la réalité. (Charlier, 2005, p. 259)

Ce propos confirme à notre avis la responsabilité du chercheur-formateur de procéder à la construction d'une représentation provisoire autour de son objet de recherche-formation. Notre îlot de rationalité est un coffre d'outils théoriques qui peut soutenir la mise à distance nécessaire à la régulation de l'action pour favoriser le développement professionnel de tous les acteurs. Mais plus fondamentalement, de

tels propos nous convient à confronter notre posture maintenant plus claire et moins diffuse à celle que d'autres chercheurs présentent pour s'engager dans des recherches compréhensives qui s'apparentent à la nôtre. En cohérence avec nos choix de nature épistémologique, il nous semble maintenant pertinent et judicieux de revisiter la représentation de Tomlinson (1999a, 2004) autour du concept de différenciation et de la mettre en relation avec notre îlot de rationalité pour poursuivre le travail de compréhension et l'enrichir d'une autre posture en prévision de ce dialogue et de cette réflexion autour de l'action avec les praticiens.

2.2 La représentation de Tomlinson

2.2.1 La classe différenciée

Tomlinson (1991) a développé dans le cadre de ses études doctorales un modèle de différenciation pédagogique lié à une problématique des élèves doués. Des travaux de recherche, d'abord axés sur l'enseignement au secondaire premier cycle et sur la formation initiale des maîtres (Tomlinson, 1995; Tomlinson *et al.*, 1994; Tomlinson *et al.*, 1997) l'amènent progressivement à étendre le modèle de la *classe différenciée* en réponse à toutes les manifestations de la diversité qui s'observent dans la classe dite régulière (Tomlinson, 1999a, 2001, 2004). Dans une recension des écrits plus récente (Tomlinson *et al.*, 2003), Tomlinson et ses collègues suggèrent que la différenciation peut se concevoir différemment dans la mesure où elle est envisagée comme un concept pédagogique par opposition à une approche organisationnelle de la prise en compte des différences en classe et à l'école. Cette recension des écrits reprend essentiellement les propos d'un chapitre d'une publication antérieure sur le sujet s'adressant aux directions d'établissement (Tomlinson et Demirsky Allan, 2000).

Globalement, la représentation de Tomlinson (2004) se présente non pas comme une entité, mais bien en termes de modèle systémique qui rassemble des théories et des pratiques éducatives multiples (Tomlinson et Demirsky Allan, 2000). La Figure 2 en

page 65 rend compte de l'articulation des concepts intégrés dans son modèle. La *classe différenciée* est guidée par des principes généraux intégrés à son réseau conceptuel. Une réponse aux besoins multiples de la classe hétérogène se fonde sur une exploitation de regroupements flexibles en classe [1], de tâches d'apprentissage qui respectent les capacités des élèves [2] et d'une évaluation formative [3], grâce à laquelle l'enseignant peut « planifier le travail du lendemain – et même celui du reste de la journée – pour aider chaque élève à dépasser son niveau de compétence actuel » (Tomlinson 2004, p. 16).

Elle traite donc d'une *approche* où « l'enseignant adapte et modifie de façon proactive le curriculum, les méthodes, les ressources, les activités d'apprentissage et les productions des élèves pour considérer les besoins diversifiés (...) et maximiser l'apprentissage » ([traduction libre] Tomlinson *et al.*, 2003, p. 121). L'enseignement uniforme [*one-size-fits-all settings*] ne peut plus convenir, dit-elle, face à la diversité académique qui caractérise la classe contemporaine.

C'est à partir de ces principes qu'elle en arrive au cœur de sa proposition. Elle suggère que les modifications ou les ajustements de l'enseignement s'effectuent selon trois axes, soit les contenus, les processus et les productions. Les *contenus* font référence aux faits, aux concepts, aux principes et aux habiletés propres à une discipline scolaire. Les *processus* sont définis par l'ensemble et la diversité des activités signifiantes permettant à l'apprenant de s'approprier les contenus et de les comprendre en profondeur. Quand aux *productions*, Tomlinson s'y réfère en traitant des véhicules par lesquels les élèves peuvent articuler, synthétiser, démontrer et mettre en valeur leurs apprentissages.

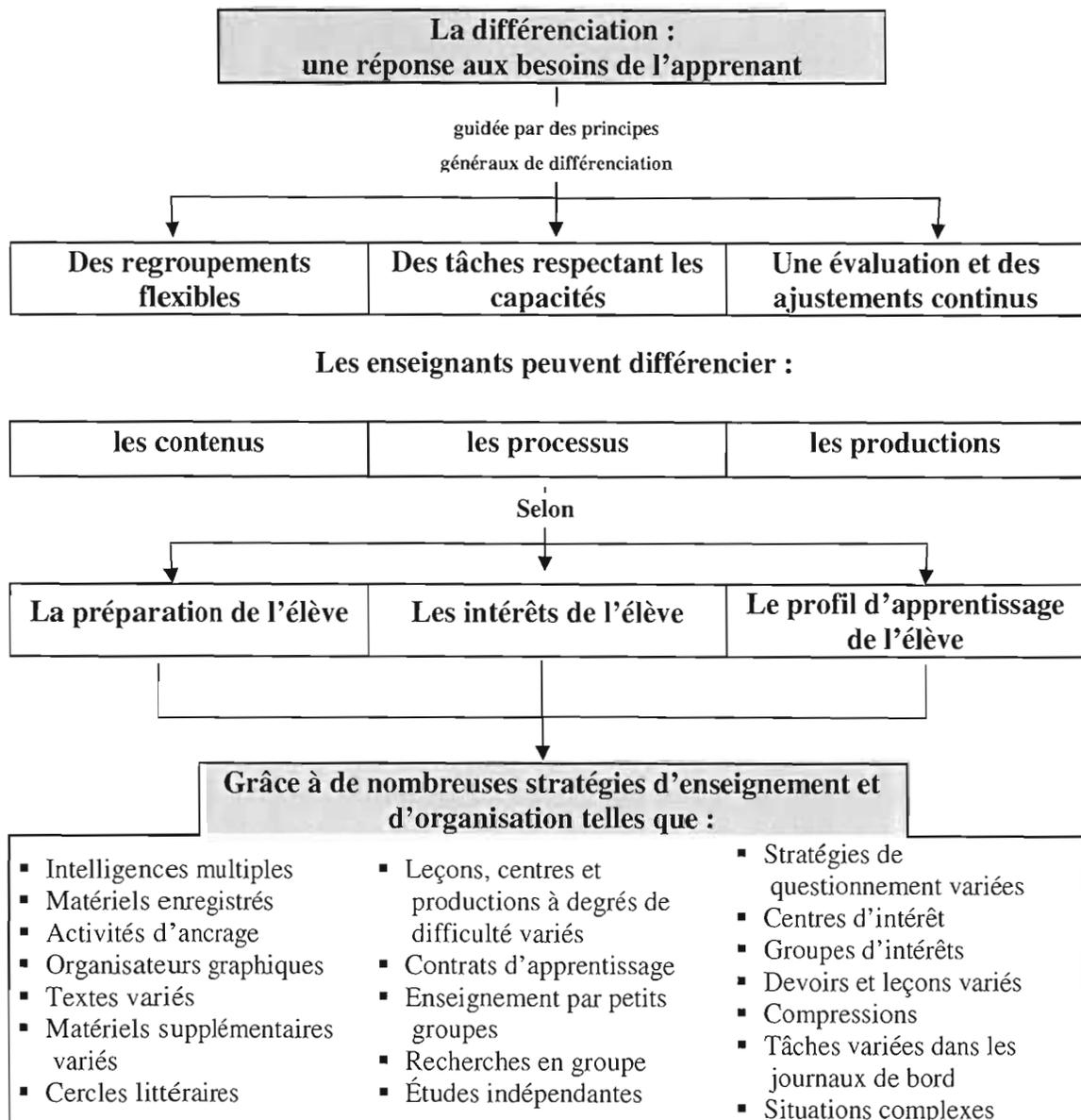


Figure 2 : Le modèle de la *classe différenciée* (Tomlinson, 1999a)

Quant au phénomène de la diversité, elle le définit en évoquant trois éléments à prendre en compte pour fonder le travail de différenciation. Son modèle suggère de s'attarder à la préparation de l'élève [*readiness differentiation*] au regard de l'apprentissage, à l'intérêt ou à la motivation [*interest differentiation*] et au profil d'apprentissage [*learning profile differentiation*].

La préparation de l'élève est un élément de la diversité qui s'appuie d'abord sur les travaux de Vygotsky (1978) ainsi que sur d'autres travaux de recherche portant sur l'intelligence (Gardner, 1997; Howard, 1994; Jensen, 1998; Sternberg, 1988). Tomlinson et Demirsky Allan (2000) se réfèrent à la zone de développement proximal pour justifier la nécessité de proposer des défis raisonnables aux élèves, des défis impliquant certaines formes de soutien ou, dit autrement, un processus d'échafaudage.

D'autre part, une différenciation efficace ne peut faire fi du rôle joué par les intérêts des élèves au regard de la motivation. Tomlinson et Demirsky Allan (2000) évoquent entre autres les travaux de Csikszentmihalyi (1990) qui s'appuient sur une trentaine d'années de recherches empiriques au regard d'une conception englobante de la motivation. En prenant en compte cet élément de la diversité en classe, la différenciation cherche à favoriser un état optimal et dynamique de bien-être, de plénitude, de créativité et d'implication totale de l'élève dans des activités qui induisent ce que Csikszentmihalyi appelle un état de « *flow* ».

Quant à la diversité des profils d'apprentissage, Tomlinson *et al.* (2003) précisent cette composante en se référant au traitement de l'information et aux concepts principalement développés par la recherche sur les styles d'apprentissage et les préférences cognitives (Dunn, 1989; Gardner, 1997; Lasley *et al.*, 2002; Sternberg, 1988). Elles précisent que le but premier de ce concept-clé en différenciation consiste à faciliter la construction d'un environnement où l'élève peut trouver de manière régulière une activité d'apprentissage en lien avec ses préférences ou ses modes privilégiés d'apprentissage. La différenciation s'appuie donc sur la conception d'une intelligence multiforme et fluide, où forces et préférences peuvent s'exprimer dans une ou plusieurs sphères.

Tomlinson et Demirsky Allan (2000) soulignent les dangers inhérents à la prise en compte de la diversité des profils d'apprentissage, tel que relevé dans notre problématique. Plutôt que de chercher à catégoriser les élèves à l'aide de ces données, elles suggèrent de les exploiter pour élargir l'éventail des possibilités en termes de processus, de chemins d'apprentissage, et ce, autant pour les élèves que pour l'enseignant.

Enfin, Tomlinson *et al.* (1997) précisent la nécessité de créer un environnement d'apprentissage où élèves et enseignant sont des complices, où ils collaborent dans le respect vers le progrès optimal et la réussite individuelle. Quoique cette dimension n'apparaît pas dans la carte conceptuelle, elles soutiennent que la classe différenciée doit promouvoir l'accueil de l'autre, la collaboration, l'entraide et le partage des tâches ainsi que la construction des savoirs dans un environnement centré sur les individus qui le composent.

2.2.2 Une articulation théorique interpellant le point de vue des praticiens

D'entrée de jeu, *la classe différenciée* (Tomlinson, 1999a, 2004) démontre une grande pertinence du fait qu'il s'agit d'un modèle cherchant à prendre en compte la complexité du processus d'enseignement/apprentissage où les variables en interaction sont innombrables (Astolfi, 1998). Il comprend une conceptualisation de la diversité qui s'intéresse à plusieurs variables et il a le souci d'associer une liste de stratégies d'enseignement à son organisation conceptuelle. Cependant, c'est dans la présentation de cette organisation systémique que certains éléments nous invitent à une certaine prudence au regard de cette conceptualisation.

Premièrement, en maintenant la possibilité de définir la différenciation en différents termes,¹² nous croyons que la conceptualisation ne soutient pas la construction d'un sens partagé et clarifié dans le champ de l'éducation. Le caractère diffus de la définition se reflète d'ailleurs dans la posture de certaines recherches ayant recours à cette conceptualisation. Dans une recherche doctorale sur l'exploitation des groupes d'apprentissage en enseignement des mathématiques, Tieso (2000) présente la différenciation de Tomlinson comme une stratégie d'adaptation des contenus d'un programme d'étude. Conover (2001), pour sa part, présente le concept en termes de processus de changement de pratique pédagogique en se référant aux mêmes travaux. Sans nier la pertinence de ces conceptions pour chercher à favoriser l'apprentissage des élèves, nous croyons qu'en traitant de « stratégie d'adaptation » par exemple, il y a un danger de se référer davantage à une procédure à suivre, aux actions de l'enseignant selon une certaine logique préétablie, et éventuellement, d'évacuer la dimension plus cognitive au fondement de ces actions de l'enseignant et perdre de vue le sens de la diversité au cœur d'une pratique de différenciation.

À cet effet, notre analyse laisse subsister un certain questionnement sur le caractère contextuel et dynamique de la diversité inhérent à une perspective constructiviste du phénomène. Alors que le modèle présente de multiples exemples d'actions pour réagir aux différences interindividuelles, il nous apparaît moins explicite au regard des différences intra-individuelles. D'ailleurs, la traduction québécoise de Tomlinson (1999) fait référence à un environnement d'apprentissage hautement adapté ou « *moulé* » à chacun des élèves, ce qui sème à notre avis une certaine confusion sur le caractère dynamique et situé de la diversité.

Les enseignants de classes différenciées (...) deviennent des partenaires de leurs élèves afin que la matière apprise et l'environnement d'apprentissage

¹² Dans leur recension des écrits, Tomlinson *et al.* (2003) présentent la différenciation de quatre façons différentes : « *a modification of teaching and learning routines* » (p. 121); « *can be defined as an approach to teaching* » (p. 121); « *is a pedagogical approach* » (p. 121); « *must be conceived and practiced as a reflection and extension of educational best practice* » (p. 131).

soient moulés à chacun d'eux. Ils n'imposent pas de moule à celui qui apprend. (Tomlinson, 2004, p. 3)

Cependant, contrairement aux écrits antérieurs (Tomlinson *et al.*, 1997; Tomlinson, 1999a, 2001, 2004¹³), la recension effectuée en 2003 se réfère aux recherches de Paine (1990) pour accentuer l'aspect contextuel des différences de profil d'apprentissage, ce qui nous permet de comprendre que les fondements épistémologiques de la représentation se précisent, ce qui dans notre posture représente une recherche de sens appréciable¹⁴.

Enfin, il nous semble que la posture idéologique qui clarifie un projet de reconnaissance de la diversité en éducation soit insuffisamment explorée par *la classe différenciée*, une conclusion à laquelle Brimijoin (2002) semble souscrire au terme de sa recherche doctorale.

Il pourrait être utile de définir plus clairement la relation entre une communauté d'apprentissage centrée sur l'élève et la différenciation efficace, et de déterminer comment cette définition pourrait devenir la pièce maîtresse d'une nouvelle séquence de cours en formation des maîtres. [traduction libre] (Brimijoin, 2002, p. 282)

Dans le contexte d'un stage de 12 semaines se déroulant dans la classe d'une enseignante formée et reconnue pour une expertise en différenciation, cette étude de cas illustre la difficulté vécue par une stagiaire à comprendre le sens d'une gestion de classe qui s'inscrit dans une perspective de différenciation [*« her understanding of*

¹³ Tomlinson (2004) est la traduction franco-québécoise de Tomlinson (1999) effectuée par Théorêt pour le compte de la maison d'édition Chenelière/McGraw-Hill.

¹⁴ Cette compréhension apporte un certain réconfort au chercheur et lui confirme le caractère judicieux de reprendre le dialogue avec les travaux de Tomlinson au terme de la construction de l'îlot de rationalité. En effet, cette mise en relation participe à une conscience accrue du sens de la discussion et des interactions sur le caractère dynamique et évolutif d'une représentation. À titre d'exemple, c'est en cherchant à comprendre la posture épistémologique de Tomlinson que le chercheur a pris conscience que sa propre représentation occulte présentement toute distinction entre le constructivisme épistémologique et le constructivisme ontologique. Compte tenu de la nature du projet qui nous mobilise, le chercheur doit cependant se résoudre à concevoir ces nuances comme l'une de ces « boîtes noires non ouvertes » pour l'instant (Fourez, 1997, p. 220).

Katherine's differentiated management »]. C'est dans ce sens qu'elle suggère que des recherches ultérieures doivent s'attarder à définir plus clairement les relations entre la différenciation et la construction d'une communauté d'apprentissage, une relation qu'elle pressent comme un élément central à intégrer dans la formation initiale des maîtres.

Il faut enfin souligner, tel que Tomlinson et Demirsky Allan (2000) le relèvent, que le modèle systémique pour répondre à la diversité s'appuie davantage sur les théories et les recherches spécifiques à chacun des éléments-clés définissant le phénomène. Ce modèle demeure un savoir théorique de la classe différenciée, avec une nécessité de documenter, par la recherche scientifique, son articulation réelle et possible en classe.

C'est en énonçant de nombreux problèmes qui réclament toujours une base de connaissances pour la pratique et pour la formation à cette pratique que Tomlinson *et al.* (2003) concluent une recension des écrits qui associe sans équivoque une ouverture au phénomène de la diversité à une réussite scolaire accrue dans l'école contemporaine. Ces propos sollicitent clairement une contribution des chercheurs en sciences de l'éducation par le biais, entre autres, de recherches compréhensives *avec* les acteurs, de recherches socialement engagées et à visée émancipatoire pour assumer une part des responsabilités collectives au regard de la formation des citoyens en construction.

2.3 Une recherche-formation

Cette idée de recherche-formation proposée en vue de construire un savoir pertinent de la différenciation pour la pratique (Corno et Snow, 1986; Gillig, 1999; McGarvey *et al.*, 1997; Perraudeau, 1997; Tomlinson et Demirsky Allan, 2000) s'imbrique, soulignons-le, à celle de clarifier le sens et l'articulation d'une formation qui permet de relever le défi contemporain de la classe hétérogène (Brimijoin, 2002; Lebaume et

Coquidé, 2002; Melnick et Zeichner, 1998; Tomlinson *et al.*, 2003; Stradling et Saunders, 1993; Weston, 1992).¹⁵ De ce point de vue, il nous apparaît judicieux de revisiter ces aspects de *recherche* et de *formation* pour en clarifier les particularités et définir plus précisément une méthodologie en relation avec les visées inhérentes à la posture du chercheur.

De multiples appellations sont évoquées pour décrire ces démarches collaboratives de recherche qui ont en commun de vouloir réagir à un constat d'éloignement entre la recherche et la pratique par le recours accru à un dialogue praticiens-chercheurs.¹⁶ Desgagné et Bednarz (2005) suggèrent que ce sont les distinctions d'accent ou d'insistance au regard des visées d'émancipations qui permettent au chercheur de préciser la démarche retenue dans un projet de recherche.

Dans ce sens, notre préoccupation de produire un savoir ancré de la différenciation dans l'action en classe peut difficilement se dissocier du développement d'une pratique d'enseignement plus inclusive et porteuse de changements à l'échelle de l'école et plus globalement de la société. Soutenu par certains travaux de recherche s'inscrivant dans ce courant d'inclusion en éducation (Armstrong et Moore, 2004; Frankham et Howes, 2006), ce constat nous incite à explorer plus attentivement la tradition bien enracinée de la recherche-action. Les retombées compréhensives, émancipatoires et ontogéniques envisagées par notre posture de recherche s'imbriquent l'une à l'autre dans un regard critique sur l'effet des pratiques d'enseignement uniformes dans la classe contemporaine au regard de la réussite scolaire et de la justice sociale. Ainsi, nous croyons devoir recourir à une

¹⁵ Il est intéressant de relever que l'appel à contribution de travaux portant sur le thème de l'hétérogénéité et de la différenciation pour la publication en 2002 d'un numéro thématique de la revue *Aster* ne comportait aucun article portant sur la formation des enseignants à l'égard de la différenciation pédagogique. (Lebaume et Coquidé, 2002)

¹⁶ Soulignons qu'il s'agit d'une volonté partagée et pressentie explicitement comme un besoin actuel au Québec dans le dernier rapport annuel du Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2006).

méthodologie qui considère le praticien en enseignement comme un agent de changement et l'école, comme une institution ayant un pouvoir de conscientisation et de modélisation sur un nouveau *rapport à l'Autre* (Galichet, 2001) à construire dans une perspective d'ouverture à la diversité.

2.3.1 La recherche-action

(...) une des caractéristiques de la recherche-action est son adaptabilité aux conditions matérielles et temporelles du contexte dans lequel elle est entreprise. En conséquence, il n'y a pas deux recherches-actions qui se déroulent exactement de la même manière. (Van der Maren, 1999, p. 82)

Ces propos de Van der Maren illustrent le caractère polysémique qui se dégage des nombreux écrits autour du concept de recherche-action (Clift, Veal, Johnson et Holland, 1990; Dolbec et Clément, 2000; Savoie-Zajc, 2001). Tandis que Grundy (1982) associait la complexité de la méthodologie au fait que l'usage du terme s'accolle à toute activité d'investigation impliquant le praticien, des analyses plus historiques nous permettent aujourd'hui de traiter globalement d'un mouvement dynamique et évolutif de la méthodologie qui se présente selon des phases ou des générations largement associées à la posture du chercheur. (Dolbec, 2003; Savoie-Zajc, 2001)

Ancrée d'abord dans les travaux de Lewin (Baribeau, 1991) et préconisée en éducation par Dewey, la méthodologie évolue particulièrement grâce aux travaux de plusieurs chercheurs en éducation à l'échelle internationale (Carr et Kemmis, 1986; Corey, 1957; Stenhouse, 1975). De ce fait, la famille des recherches-actions se présente à l'aide de multiples appellations associées à la vision du changement envisagé et aux valeurs des acteurs engagés dans le processus (Dolbec, 2003). Cette évolution des perspectives et la multiplicité des buts poursuivis en font un modèle de recherche prisé par tous ceux qui croient « qu'éducation et changement sont intimement liés (...), non seulement sur le plan de l'apprentissage, mais aussi sur les

plans de la politique, de l'administration, de l'intervention (enseignement ou formation) et de l'activité même de recherche » (Chevrier 1994, p. 11). Car, au delà des nuances, il reste cette notion de changement au cœur de la recherche-action, un fil conducteur à travers les diverses générations bien inscrit dans son *objectif premier* qui consiste à « produire un changement dans une situation concrète » (Dolbec et Clément 2000, p. 201). Et cette finalité commune s'articule par des distinctions méthodologiques qui soutiennent malgré tout que la recherche a avantage à s'orienter vers l'action, à s'ancrer dans l'expérience et à s'inscrire dans une perspective participative où praticiens et chercheurs collaborent à la résolution de problèmes liée au développement de la pratique (Grundy, 1982; Liu, 1997; Savoie-Zajc, 2001).

(...) la création de structures de partage des connaissances peut contribuer à une meilleure communication entre tous les acteurs participant à la croissance émotionnelle et intellectuelle des élèves. [traduction libre] (Clift *et al.*, 1990, p. 61)

Dolbec (2003, p. 527) propose de considérer le concept « (...) comme étant un système d'activités humaines qui vise à faire émerger un processus collaboratif dans le but de produire un changement dans le monde réel. » Cette définition englobante repose fondamentalement sur la compréhension d'une méthode systémique (Checkland, 1981) qui cherche à produire des connaissances *avec, pour et par* les praticiens dans un processus cyclique de planification, d'action, d'observation et de réflexion.

Orchestré par un leadership démocratique où les actions du chercheur se fondent toujours sur des valeurs, des buts et des idéaux (Dolbec, 2003), ce processus itératif de recherche n'est pas étranger aux sensibilités théoriques que nous avons clarifiées pour aborder la problématique de la différenciation avec les praticiens. En ce sens, nous pouvons dire que la recherche-action interpellée par notre projet se dissocie en partie des travaux de la première génération, associé à un paradigme pragmatico-positiviste ou technique (Savoie-Zajc, 2001), pour s'inscrire dans une représentation

qui conçoit la nécessité d'agir pour développer une connaissance qui se comprend davantage comme un construit social (Vygotsky, 1978).

Ce processus de construction englobe l'articulation de trois sous-processus réflexifs liés à la triple finalité de la recherche-action (Dolbec, 2003). La dimension recherche [1] prévoit une production de connaissances qui exige par définition une très grande rigueur dans les inscriptions et les traces que le chercheur rédige tout au long de la démarche ainsi qu'une très grande transparence sur les enjeux et les intérêts que le chercheur peut poursuivre en plus de ceux identifiés par le groupe lui-même (Van der Maren 1999). L'action [2] s'inscrit dans la perspective d'un changement planifié ou d'une transformation de pratiques éducatives qui se produit et qui nourrit l'investigation par un processus réflexif qui porte sur l'expérience vécue par le groupe. Les travaux de Schön (1994) et le modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb contribuent à définir ou orienter les interventions du chercheur pour favoriser l'apprentissage par et dans l'action (Dolbec, 2003; Savoie-Zajc, 2001). La troisième dimension, celle de la formation [3], nous interpelle plus particulièrement de par la nature de notre problématique et de par les tensions apparemment générées chez le chercheur par la gestion concomitante de ce sous-processus à celui de la recherche (Charlier, 2005; Vanhulle et Lenoir, 2005). Relevons d'abord que c'est principalement en termes de facilitateur qui initie les praticiens à la méthode de recherche et qui soutient le développement d'une certaine efficacité dans le travail d'équipe que Dolbec (2003) précise ce rôle de formateur inhérent à la pratique d'une recherche-action. Sans remettre en cause la pertinence de ces précisions, il nous apparaît judicieux d'approfondir le sens que doit prendre cette dimension dans notre projet de recherche et d'y accorder l'accent ou l'insistance réclamés par le questionnement au regard de la formation qui s'associe à la problématique de la mise en œuvre de la différenciation.

2.3.2 L'aspect formation

Les conclusions d'une enquête sociologique qualitative de longue durée visant à préciser les effets de la formation continue des enseignants au regard des buts poursuivis par ces dispositifs (Cauterman, Demailly, Suffys et Bliez-Sullerot, 1999) soutiennent d'emblée que le processus de formation est complexe à évaluer et que les changements professionnels observés résultent d'une conjonction de facteurs favorables. Dans ce contexte, les résultats indiquent que les formations interactives-réflexives paraissent comme les plus efficaces auprès des enseignants français ayant participé à cette recherche scientifique. Ce type de formation exige un travail de médiation où le formateur est en mesure d'ouvrir un espace de reconnaissance mutuelle et de tâtonnement [1], de proposer des activités immédiatement applicables tout en s'inscrivant dans une perspective à long terme [2] et de témoigner d'une flexibilité au regard des orientations, des directions et des pistes de travail possibles sans glisser dans « la dispersion ou le laxisme du tout et du n'importe quoi » [3] (1999, p. 211). Pour être efficace, le travail de formation semble devoir se faire à petits pas, dans le contexte d'un travail collectif autour de l'expérience; le formateur-médiateur, à la fois prudent et ambitieux, conçoit son rôle en terme d'accompagnement vers un changement de pratiques sans perdre de vue le travail sur les valeurs que ces chercheurs reconnaissent comme inhérent au processus de transformation.

Prudence, parce qu'il s'agit de prévoir un accompagnement efficace pour permettre aux formés de vivre la violence ou la globalité du changement. Ambition, parce qu'il doit travailler à restituer les pratiques dans leur contexte social, politique, philosophique ou scientifique, et parce qu'il doit avoir conscience des effets que celles-ci peuvent avoir sur la théorie et les savoirs savants. (Cauterman *et al.*, 1999, p. 213)

Ces résultats nous conviennent à accorder une attention toute particulière au travail d'accompagnement et de médiation dans le contexte d'une recherche-action qui s'intéresse à la fois au développement de connaissances pour la pratique enseignante

et la pratique de formation. Quoique plusieurs écrits réfèrent à cette idée d'une médiation entre la recherche et la pratique en contexte de méthodologies participatives, nous n'avons pas retracé d'écrits précisant à l'aide d'un cadre de référence pédagogique les gestes et les actions du chercheur au regard « (...) de ces multiples médiations au cœur du processus de recherche » (Desgagné et Bednarz, 2005, p. 245). En fait, il nous semble pertinent, dans une recherche *pour* l'éducation *avec* les praticiens, d'envisager le sous-processus de formation dans notre recherche-action comme l'articulation possible d'une expérience de médiation qui devient une certaine modélisation des actions de l'enseignant-médiateur. Sous cet angle, le travail de médiation du chercheur peut devenir à la fois un objet de réflexion dans l'expérience de recherche et une image ancrée d'un travail potentiellement applicable dans le contexte de l'enseignement-apprentissage en classe. Cette piste d'action n'est pas étrangère à la quête de cohérence et aux gestes que le chercheur est invité à poser lorsqu'il s'inscrit dans une dynamique de recherche-action (Savoie-Zajc, 2001). Il s'agit cependant d'un défi ambitieux à relever comportant à notre avis des visées émancipatoires pour le praticien-chercheur-formateur. Dans ce sens, nous croyons nécessaire de procéder à une certaine clarification conceptuelle pour mieux définir le sens de ce travail de médiation.

- **Le travail de médiation du chercheur**

Pour ce faire, il nous apparaît souhaitable, voire incontournable, de recourir aux connaissances construites et produites par une recherche ancrée dans le discours, les problèmes et la pratique pédagogique. À l'instar de Van der Maren (1999, 2002), nous percevons des avantages certains à ce que notre méthodologie de recherche puise un maximum d'outils conceptuels développés d'abord dans la perspective de soutenir l'action professionnelle de l'enseignant. Dans cet ordre d'idée, le choix d'un modèle pour comprendre le travail du médiateur dans un processus d'enseignement-apprentissage, et par ricochet dans un sous-processus de formation, doit d'abord s'effectuer en cohérence avec la posture de recherche. Il nous apparaît nécessaire que

le modèle ait été formalisé à partir d'observations empiriques et d'expérimentations effectuées en classe avec des enseignants et des élèves, et souhaitable qu'il ait fait l'objet d'expérimentations dans des contextes apparentés à notre projet de recherche.

Découlant de ces considérations, nous avons identifié les travaux de Barth (2004a, 2004b) pour soutenir ce travail de clarification imbriqué dans la question méthodologique. Aujourd'hui professeure de l'Institut supérieur de pédagogie à Paris, Barth a soutenu une thèse en philosophie avec mention pédagogie à la Sorbonne en 1985 au terme d'un cheminement de recherche d'intervention ayant débuté en 1974. C'est en posant le problème de la compréhension des élèves en difficulté à l'école et celui des conditions pédagogiques favorisant la construction et l'élaboration des savoirs scolaires qu'elle a d'abord développé un cadre conceptuel de *méthodes pour apprendre* s'appuyant sur une importante base de données empiriques récoltées dans une démarche d'observations, d'expérimentations et d'analyses de séquences d'apprentissage en classe. Ce premier exercice est publié pour la première fois en 1987. « L'apprentissage de l'abstraction » (Barth, 2004a) devient rapidement un objet de recherche dans le contexte de ses fonctions liées à la formation des maîtres. C'est en expérimentant des dispositifs de formation construits à partir du cadre conceptuel qu'elle en arrive à la nécessité de formaliser un *modèle pour comprendre*, une théorisation pédagogique visant à soutenir l'analyse du processus de construction des savoirs.

Ainsi la boucle est bouclée. Étant d'abord passé par l'aval en exploitant une approche méthodologique, on revient en amont pour mieux prendre conscience de la théorie de cette pratique. Une histoire simple de construction de savoir. (Barth, 2004b, p. 13)

Notre intérêt au regard de cette théorisation d'une pédagogie de la compréhension est d'abord lié au fait que le travail de médiation de l'enseignant et du formateur se trouve au cœur de la proposition. Tout en reconnaissant que le rôle de la médiation dans l'apprentissage et le développement est un élément central de la pensée de

Vygotsky, Barth (2004a, 2004b) s'inspire aussi des travaux de Bruner (1967) en psychologie pour proposer un modèle cognitif de la médiation qui s'inscrit dans une perspective *néo-constructiviste* de l'apprentissage¹⁷. Ainsi, sa proposition se formalise en décrivant cinq étapes en interaction qui correspondent aux conditions affectant le processus d'apprentissage ou de formation. Les interactions entre chacune de ces étapes se régulent à l'aide d'un outil pédagogique au cœur de sa théorisation : *un modèle opératoire du concept*. Conscient du caractère relativement téméraire de traduire le sens d'une théorisation pédagogique de cette ampleur en quelques paragraphes, nous proposons d'abord à la Figure 3 une représentation qui synthétise le travail de médiation, ses étapes et la définition du « concept » qui oriente leurs interactions.

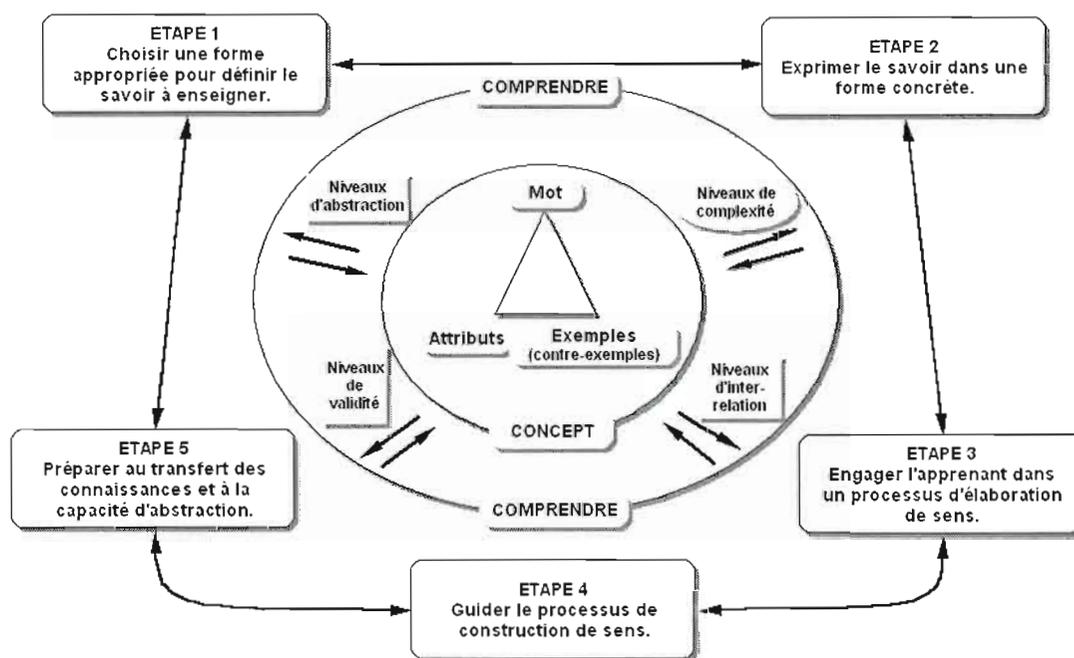


Figure 3 : Le travail du médiateur orienté par un *modèle opératoire du concept* (Barth 2004b)

¹⁷ Il s'agit bien ici à notre avis d'un exemple ou d'un cas qui illustre que le constructivisme épistémologique offre l'ouverture nécessaire sur le plan pédagogique pour servir de fondement à différentes théories de l'apprentissage (Legendre, 2004).

Sommairement, c'est en empruntant à la philosophie la notion de « concept » que Barth élabore une définition lui permettant de la transformer en outil pédagogique. En situant le « concept » comme un produit issu d'une démarche d'abstraction dynamique et située culturellement et socialement, elle identifie trois éléments essentiels à sa définition : un « concept » élaboré se reconnaît lorsqu'il est désigné par un symbole – *en général, un mot* –, se référant à la fois à une pluralité de *cas concrets* et à un ensemble d'*attributs communs* à ces cas qui, par le fait même, les identifient.¹⁸ Un phénomène se clarifie donc en concept lorsque ces trois dimensions, soit la dénomination, les caractéristiques et les cas concrets, peuvent être mis en relation. Barth (2004b, p. 81) suggère que c'est « la relation réciproque entre ces éléments qui est importante pour définir et pour comprendre un concept ». Ce modèle opératoire devient un outil pédagogique dans le sens où il oriente une articulation dynamique des étapes (les gestes, les actions, les tâches de l'enseignant) en fonction du soutien que réclament les élèves pour transformer des conceptions initiales (p. ex. : des « concepts de tous les jours ») en concepts communs, validés par le consensus d'une communauté à une époque donnée (p. ex. : des concepts scolaires, des concepts didactiques, des concepts scientifiques).

Le travail de médiation comporte alors des tâches préparatoires qui visent à rendre le savoir accessible (Étapes 1 et 2) et des pistes d'actions en situation qui cherchent à favoriser et soutenir le travail de négociation de sens (Étapes 3, 4, 5). Barth (2004a, p. 19) inscrit ce travail de formalisation d'abord dans « une intention de mieux comprendre en quoi les pratiques peuvent contribuer à la construction de la personne et non pas seulement à l'acquisition des connaissances ». Un présupposé d'éducabilité cognitive, d'une éducation de l'intelligence inhérente au progrès de tous les enfants, est au fondement de la genèse de cette théorisation. En comprenant que

¹⁸ Soulignons qu'à leur tour, les caractéristiques ou les attributs renvoient à d'autres concepts permettant l'élaboration et la compréhension d'un réseau conceptuel à la fois de plus en plus riche et de plus en plus abstrait (Barth, 2004b).

Barth (2004b) inscrit sa théorisation dans une conception du savoir qu'elle reconnaît comme un construit évolutif, culturel, contextualisé et affectif, nous croyons que la clarification conceptuelle de la médiation se propose comme un savoir-processus en construction pouvant soutenir le travail de médiation dans l'expérience d'une recherche-action.

2.3.3 Notre modèle de recherche-action-formation

Dans cet esprit, il nous apparaît pertinent de relever l'accent que nous entendons mettre sur le sous-processus de formation dans la dénomination de la méthodologie générale retenue. L'intégration explicite d'une démarche pédagogique de médiation au processus de recherche poursuit deux objectifs. D'une part, elle cherche à explorer une certaine forme d'émancipation au regard du travail de formation en différenciation pédagogique en planifiant des gestes concrets liés au travail du formateur. D'autre part, elle comporte une visée pédagogique à l'intention des enseignants qui se traduit par la modélisation dans l'expérience de recherche d'un travail de médiation applicable dans une situation d'enseignement-apprentissage en classe. Il s'agit, rappelons-le, d'une modélisation qui s'inscrit dans une perspective de construction de savoir inhérente à une posture socioconstructiviste de l'apprentissage.

Une telle insistance a des impacts sur l'élaboration du dispositif méthodologique et précise les finalités de la recherche. En recourant à l'appellation *recherche-action-formation*, nous cherchons à rendre compte d'une démarche qui, tout en s'inscrivant dans la famille des recherches-actions, se définit en terme d'expérience interactive et réflexive de recherche scientifique accentuant la dimension formation dans une visée ontogénique liée à l'intégration explicite d'une démarche pédagogique de médiation. À l'aide du triangle illustrant la triple finalité de la méthodologie générale de recherche-action (Dolbec 2003, p. 526), nous proposons en synthèse à la Figure 4 une

représentation qui met en lien les finalités spécifiées de notre modèle de recherche-action-formation *pour* l'éducation.

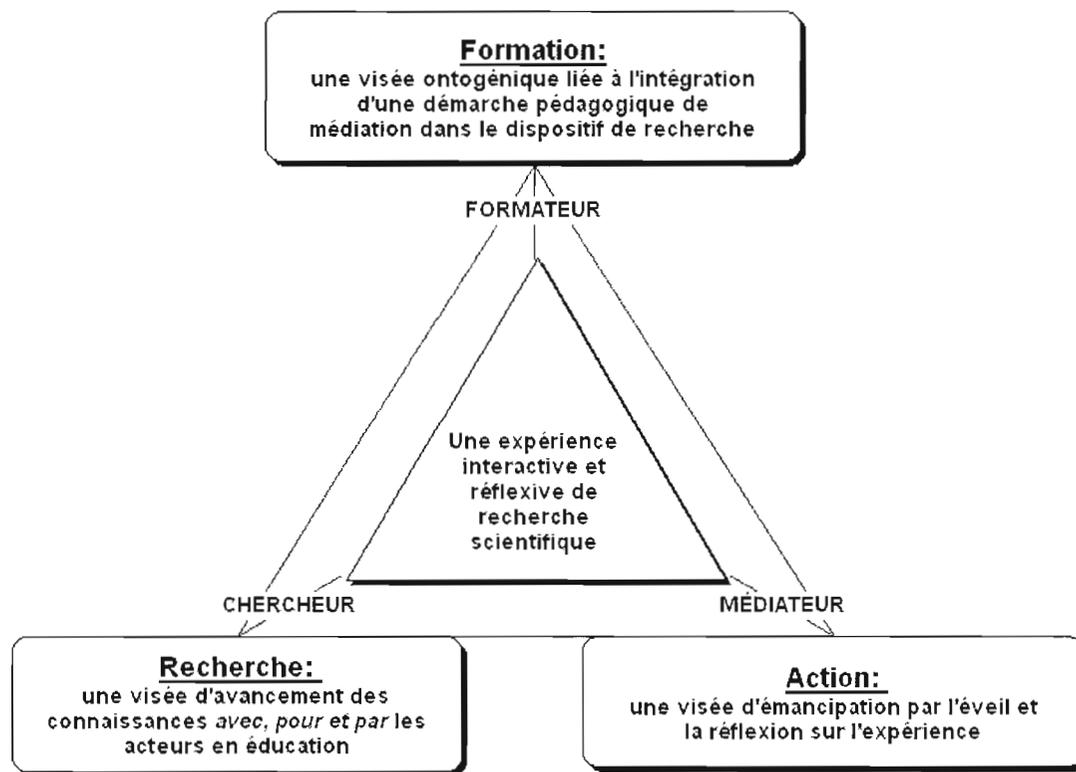


Figure 4 : Une représentation de la triple finalité de notre modèle de recherche-action-formation *pour* les sciences de l'éducation

Soulignons que nous avons retracé l'appellation « recherche-action-formation » dans les travaux de certains chercheurs francophones. D'abord, dans une perspective de renouvellement des pratiques de formation en alphabétisation populaire, Desmarais, Boyer et Dupont (2005) recourent à une approche autobiographique où le récit de formation devient à la fois outil méthodologique et outil de coformation dans la visée formative de la recherche. Pour sa part, Charlier (2005) appréhende la question méthodologique de manière plus expérientielle tout en relevant le caractère novateur et prometteur d'une méthodologie de recherche-action-formation qui pourrait

conduire le praticien-chercheur « à une meilleure compréhension des situations de formation et à la formulation de pistes pour l'action » (Charlier, 2005, p. 260).

2.4 La question générale de recherche et les objectifs spécifiques

La différenciation pédagogique soulève des questions chez les acteurs scolaires sur le rapport qu'ils entretiennent au regard du phénomène de la diversité. Évoqué dans le contexte d'un projet contemporain de plus grande réussite scolaire et de justice sociale, notre objet de recherche s'associe à une transformation des pratiques en éducation, ou à tout le moins, à un enrichissement des façons de faire l'école. À cet effet, notre îlot de rationalité suggère que l'action en classe se noue à un travail de réflexion et de négociation de sens sur les valeurs, les croyances et les intentions qui président à la reconnaissance du phénomène de la diversité en éducation. De surcroît, ces exigences concernent aussi les formateurs qui guident un processus de construction de sens autour de ce concept.

En considérant le caractère polysémique de la différenciation et les difficultés à concevoir des situations de formation qui soutiennent l'articulation de pistes pour l'action éducative, il apparaît judicieux qu'une recherche scientifique vise à comprendre et redéfinir *avec* les praticiens un savoir de la différenciation pédagogique. Il s'agit de soumettre à l'analyse scientifique une expérience interactive et réflexive de construction de sens autour du concept dans la visée de *produire un changement concret dans le monde réel*. En ce sens, nous nous inspirons des propos de Suchaut (2002, p. 231) lorsqu'il suggère que « (...) rendre compte des pratiques en matière de différenciation pédagogique demande des outils d'investigation et des méthodes autres que ceux utilisés actuellement dans la plupart des recherches. » Notre modèle de recherche-action-formation s'inscrit dans cette quête de sens méthodologique. De ces considérations découle notre question générale de recherche.

Comment la différenciation pédagogique peut-elle se comprendre et se conceptualiser *par* des enseignants du primaire et un chercheur-formateur réunis dans une démarche de *recherche-action-formation* visant la construction d'un savoir *pour* la pratique?

Globalement, notre démarche aspire au développement d'un savoir amélioré de la différenciation pédagogique (visée compréhensive). Elle comporte des intentions pédagogiques liées au développement professionnel et aux transformations de pratique (visées ontologiques et émancipatoires) pour les praticiens et le chercheur. Ces intentions s'associent à un travail sur le phénomène de la diversité qui cherche à produire des effets à la fois sur la dimension plus cognitive d'une pratique (les valeurs, les croyances et les intentions éducatives) ainsi que sur l'action et les interactions en contexte des acteurs pédagogiques. Conséquemment, nous précisons la question générale par la formulation de deux objectifs spécifiques.

1. Décrire, analyser et comprendre le sens de la différenciation tel que construit et conceptualisé dans l'expérience des acteurs engagés dans le processus de recherche-action-formation.
2. Décrire, analyser et comprendre l'expérience de recherche-action-formation en différenciation et ses effets sur les enseignants et le chercheur-formateur tels qu'ils se les représentent.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE D'UNE RECHERCHE-ACTION-FORMATION :

Une médiation entre recherche et formation

Notre modèle de recherche-action-formation s'inscrit dans le sens d'une recherche pédagogique (Van der Maren, 1999, 2002) dont l'objectif premier est la fonctionnalité des savoirs produits à la fois pour l'action en classe et pour la formation des maîtres. Dans la pensée de Van der Maren (1999), nous pourrions traiter de la recherche d'un modèle contextualisé de la différenciation pouvant éclairer la pratique éducative de l'enseignant et du formateur. Notre posture de recherche nous incite à préciser cet enjeu résolument pratique en traitant d'un savoir à construire qui soit nécessairement contextualisé, dynamique et provisoire, mais aussi le fruit d'un processus de construction validé par un certain consensus des acteurs réunis par cette quête de sens.

D'abord enraciné dans un courant épistémologique interprétatif, notre modèle particulier de recherche-action-formation réclame un dispositif ayant recours à une approche participative de recherche qui permet de recueillir des données qualitatives sur le sens construit par les acteurs autour de la différenciation pédagogique. De surcroît, la clarification conceptuelle de notre modèle de recherche prévoit

l'intégration d'une démarche pédagogique de médiation au dispositif méthodologique pour soutenir ce travail interactif de construction de savoir.

Dans cette perspective, nous revenons d'abord sur le travail du chercheur-formateur qui doit considérer des enjeux à la fois scientifiques et pédagogiques dans l'élaboration du devis méthodologique. C'est à partir de ce travail de conceptualisation que nous précisons la démarche méthodologique de notre modèle de recherche-action-formation pour les sciences de l'éducation. Dans un deuxième temps, nous présentons son opérationnalisation dans le cas particulier de notre projet de recherche.

3.1 Les enjeux méthodologiques d'une médiation entre recherche et formation

3.1.1 La scientificité des résultats d'une recherche-action-formation ancrée dans une posture interprétative

Afin de situer nos choix méthodologiques, il nous apparaît pertinent de préciser les critères de scientificité retenus pour assurer la rigueur méthodologique de notre démarche de recherche-action-formation. Quoiqu'il existe des critères de rigueur spécifiques à la recherche-action (p. ex. : Savoie-Zajc, 2001), Bradbury et Reason (2001) concluent une recension des écrits sur les critères de rigueur de la recherche-action en maintenant qu'il est souhaitable d'élargir ou de donner davantage de prégnance au concept de validité pour soutenir l'amélioration et le développement continu de cette dynamique de recherche. Pour assurer la qualité et la scientificité de la démarche et des résultats d'une recherche-action, ces auteurs reconnaissent la pertinence de s'ouvrir à un large éventail de questionnements, incluant ceux que proposent les critères de scientificité de la recherche qualitative-interprétative.

Dans une quête d'intégrité conceptuelle et théorique, nous pouvons avoir recours aux pratiques courantes de recherche qualitative et ethnographique pour construire le sens autour des données (Denzin et Lincoln, 1994, 2000). [traduction libre] (Bradbury et Reason, p. 454)

C'est en considérant la posture interprétative au fondement de notre démarche et l'insistance que cette démarche accorde à la production d'un savoir à partir des significations ou de la perspective des praticiens qu'il apparaît légitime de nous inspirer des critères de scientificité en recherche interprétative pour orienter le travail méthodologique du chercheur-formateur. Il s'agit d'un choix qui nous permet d'ancrer ou de situer sans équivoque notre représentation particulière d'une recherche-action-formation dans le paradigme interprétatif de recherche.

D'entrée de jeu, Denzin et Lincoln (2000) rapportent que la recherche interprétative se conduit aujourd'hui en puisant simultanément des termes, des concepts et des croyances méthodologiques associés à sept « *historical moments* », soit différents mouvements qui caractérisent l'évolution de ce courant de recherche depuis le début du siècle dernier. Les questions relatives à la scientificité des résultats au sein de la communauté de recherche qui se coalise dans cette posture ne sont donc pas nouvelles et ont fait l'objet de nombreux écrits et débats scientifiques (p. ex. : Anderson et Herr, 1999; Denzin et Lincoln, 2000; Ercikan et Roth, 2006; Gohier, 2004; Laperrière, 1997; Lather, 1986; Miles et Huberman, 2003; Savoie-Zajc, 1995; Schön, 1995).

Savoie-Zajc (2000) présente des critères de scientificité selon deux registres distincts qui sont interpellés par la rencontre de la pratique et de la recherche. Des critères d'ordre méthodologique et relationnel se proposent pour porter un regard sur la valeur globale de la recherche et clarifient certains moyens qui s'offrent au chercheur pour la création des dispositifs de collecte, de traitement et d'analyse des données qualitatives qui nous intéressent.

- **Des critères d'ordre méthodologique**

Ce premier registre propose quatre critères méthodologiques qui suggèrent que les résultats de la recherche doivent se présenter à l'aide d'une description riche et

transparente, à la fois du contexte des acteurs (transférabilité) et du déroulement de l'expérience (fiabilité). La transférabilité s'inscrit dans la perspective de soutenir une recontextualisation des résultats de la recherche. Pour sa part, la fiabilité insiste sur une démonstration de la cohérence et des relations construites dans l'articulation des différentes étapes de la démarche scientifique. Cette exigence de transparence permet de comprendre les résultats en fonction du processus complexe et évolutif qui en a permis l'élaboration. Une recherche interprétative se conçoit comme une production scientifique qui souhaite refléter une image compréhensive d'un phénomène nécessitant la contribution de la communauté de pratique. En ce sens, la crédibilité des résultats est liée à « la reconnaissance du sens plausible » (Savoie-Zajc, 2000, p. 191) de l'expérience par les acteurs dans la production proposée au terme de la recherche. Enfin, la confirmation est liée à la nature des données produites par la recherche. Les outils retenus aux fins de collecte, de traitement et d'analyse des données doivent s'inscrire en cohérence avec les finalités poursuivies et doivent permettre une certaine confrontation du sens qui s'exprime par la juxtaposition de différentes perspectives. La confirmation exige donc que les instruments de collecte et d'analyse de données soient clairement justifiés et clarifiés.

Un premier moyen reconnu et impliqué par ces critères de rigueur méthodologique consiste à envisager un engagement prolongé du chercheur dans le dispositif méthodologique. Par ce contact, le chercheur accroît sa sensibilité aux dynamiques et aux caractéristiques du contexte et enrichit la nature des données qui lui permettent d'en rendre compte. De surcroît, cet engagement permet l'exploration de facettes ou de perspectives différentes face au problème. En ce sens, le journal de bord est un outil réflexif qui semble pouvoir documenter différentes facettes des données. Par la technique de triangulation, le chercheur peut superposer et combiner ces perspectives en ayant recours à différents outils de collecte de données (triangulation des méthodes) et peut s'engager avec les participants dans la délibération et la réflexion sur le sens

en construction (triangulation indéfinie). Cette activité d'objectivation témoigne d'un souci de retour aux participants qui n'est pas étranger à la clarification conceptuelle du registre de critères relationnels.

• **Des critères d'ordre relationnel**

En effet, la dynamique interactive et socioconstructiviste associée aux dispositifs de recherche interprétative a conduit à l'identification de ce nouveau registre de critères pour rendre compte du rôle actif de tous les collaborateurs dans la recherche. Ces critères relationnels synthétisés par Savoie-Zajc (2000) sont l'équilibre et l'authenticité. L'équilibre demande au chercheur de rendre compte à la fois des délibérations sur les constructions et de la valeur que les acteurs souhaitent leur accorder. Ce critère permet de juger de l'ouverture à l'émergence au fondement de la rencontre entre la pratique et la recherche. Quant à l'authenticité, elle prend quatre formes. L'authenticité ontologique vise une amélioration et un élargissement des perceptions des acteurs à propos de l'objet de recherche en tenant compte de la variété et de la complexité des contextes; pour sa part, l'authenticité éducative reconnaît la valeur des différents points de vue individuels pour évoluer vers une vision plus collective; l'authenticité catalytique s'associe à l'identification de contextes énergisants pour le passage à l'action, tandis que l'authenticité tactique démontre un soutien au regard de la prise de risque inhérente à ce passage à l'action.

D'une part, l'engagement prolongé du chercheur, le journal de bord et les techniques de triangulation sont des moyens qui permettent de rendre compte de certains aspects des critères de ce registre. D'autre part, Savoie-Zajc (2000) relève que l'authenticité recherchée comporte des exigences reliées à certaines formes de suivi (authenticité tactique) et de participation des acteurs au processus de diffusion des résultats construits (authenticité catalytique). Ces critères relationnels, qui se vérifient souvent grâce aux témoignages des acteurs tout au long du processus, sont définitivement liés à l'authenticité des rapports inhérents à toute expérience d'altérité. Dans ce sens,

Gohier (2004) relève que dans ce rapport à l'autre, il y a un rapport implicite à soi qui s'apparente davantage à des considérations éthiques dans le travail du chercheur inscrit dans une posture interprétative.

• **Des considérations d'ordre éthique**

Globalement, Gohier (2004) questionne ce registre relationnel dans le cadre d'une réflexion qui porte sur la relation d'inclusion ou d'exclusion entre les critères d'ordre scientifique et ceux d'ordre éthique. Dans ce contexte, elle suggère que le rapport à soi et à sa recherche fasse l'objet d'un questionnement du chercheur comme personne et comme acteur social.

Le chercheur, (...), ne peut faire l'économie d'un questionnement sur le bien-fondé de sa recherche, ses retombées pour les sujets, voire pour la société et les règles d'ordre éthique qu'il se donne, au-delà de celles prescrites par la communauté scientifique. (Gohier, 2004, p. 13)

Ce questionnement s'associe, selon l'auteure, à une réflexion faisant appel à la congruence¹⁹ du chercheur tout au long de la démarche de recherche. Sans poser cette exigence de manière explicite en termes de critère de scientificité à documenter, elle situe la conduite éthique en position centrale dans la démarche, ce qui, selon Savoie-Zajc (1995), incite d'autres chercheurs à proposer d'en faire un critère d'évaluation de la recherche. Il s'agit donc d'une considération qui nous confirme la pertinence scientifique d'intégrer aux objectifs spécifiques d'une recherche-action-formation comme la nôtre une quête de sens au regard des effets de l'expérience de recherche sur le chercheur-formateur.

¹⁹ Une quête de véridicité et de sincérité de la personne-chercheuse envers elle-même comparable à celle du thérapeute et reconnue en psychologie humaniste comme la qualité principale de celle ou celui qui souhaite entrer en relation d'aide. « Nous entendons par là que les sentiments éprouvés par le thérapeute lui sont disponibles, disponibles à sa conscience, et qu'il est capable de les vivre, d'être ses sentiments, qu'il est capable de les communiquer au moment opportun » (Rogers, 1968, p. 48, rapporté par Gohier, 2004, p. 9).

Gohier (2004) conclut son propos par un questionnement qui soulève à notre avis un enjeu plus global à considérer dans un projet de recherche *pour, par et avec* les praticiens. En s'interrogeant sur ce « que serait une recherche valide sans valeurs? » (p. 14), elle invite le chercheur en éducation à explorer ces considérations plus politico-éthiques qui peuvent influencer l'élaboration d'un dispositif méthodologique tel que nous l'envisageons. Au-delà des règles déontologiques prescrites, la pertinence sociale, les visées et la valeur d'une recherche font partie intégrante de la démarche et doivent orienter le regard du chercheur dans son élaboration.

Ces considérations éthiques évoquent une responsabilisation sociale du chercheur, en termes du rapport entretenu face à sa recherche et à « l'action sociale qu'elle alimente » (Gohier, 2004, p. 12). Ces propos, inspirés entre autres des travaux de Zuniga (2001), rejoignent ceux de Sauvé (2005) au regard des défis que le contexte socio-environnemental contemporain pose à la recherche en éducation.

En somme, la prise en compte du contexte socio-environnemental amène à repenser toutes les dimensions de la recherche en éducation et à envisager celle-ci comme une pratique sociale, une activité à caractère éthico-politique. Elle amène à poursuivre le travail déjà amorcé pour « élargir la conception de la recherche et de la formation à la recherche » (Perrenoud, 1999). Elle amène à rompre la distinction entre chercheur et acteur social, entre savoir académique et savoir engagé (Bourdieu, 2001). (Sauvé, 2005, p. 3).

Notre volonté d'intégrer un travail pédagogique de médiation dans la clarification conceptuelle de notre modèle de recherche-action-formation n'est pas étrangère à cette considération éthique. Elle s'inscrit dans une perspective de soutien au processus de construction de sens des acteurs vers un savoir *amélioré* (authenticité ontologique) pour la pratique sociale de l'enseignement.

C'est dans cet esprit que nous proposons de revisiter la démarche pédagogique de médiation proposée par Barth (2004b) en cherchant à identifier les critères d'ordre plus pédagogique qui pourraient soutenir la planification, l'articulation, et l'analyse

des choix méthodologiques en prévision du travail conceptuel interpellé par notre volonté d'accentuer l'aspect formation d'une démarche de recherche scientifique.

3.1.2 Le travail pédagogique de médiation du chercheur-formateur

La théorisation pédagogique de Barth (2004b) se présente comme un modèle pour comprendre le rôle de l'enseignant et du formateur dans la construction de sens au cœur des interactions qui caractérisent une situation collective de formation. Les précisions apportées par l'auteure nous permettent d'inférer cinq critères pouvant orienter l'action pédagogique du chercheur selon les trois temps d'une situation pédagogique, soit la préparation, la réalisation et le retour sur l'action collective de recherche-formation.

- **Tâches préparatoires à la formation : Rendre le savoir accessible [1]**

Le premier critère, qui consiste à rendre le savoir accessible aux participants, incite à identifier une forme appropriée pour définir l'objet de formation et à exprimer le savoir dans une forme concrète par des exemples et des contre-exemples. Ce critère s'inscrit dans une dimension plus cognitive de la pratique de médiation où le chercheur-formateur explore l'objet en s'appuyant, dans le contexte qui nous intéresse, sur la tradition pédagogique, les écrits en éducation et des expériences issues de sa pratique professionnelle. Par ce travail, il cherche à identifier d'une part des cas ou des exemples qui peuvent être à l'origine du processus d'abstraction ayant permis la dénomination du concept et d'autre part, des caractéristiques ou des attributs essentiels sans lesquels il devient difficile de reconnaître la représentation à laquelle se réfère ce concept. Il s'agit d'une exploration continue et dynamique qui origine d'un questionnement authentique de la pratique et qui oriente les décisions du formateur pour stimuler et maintenir l'engagement dans le travail cognitif.

Les trois critères subséquents interagissent plus directement dans l'expérience collective au sein de laquelle le chercheur guide le processus de construction de sens. Liés respectivement à l'engagement, au travail de soutien à l'évolution conceptuelle

et au transfert, ils constituent le cœur de l'action pédagogique à penser dans notre démarche de recherche. Tel que l'auteure le propose, nous décrivons ces étapes selon trois phases successives de l'action, soit l'exploration [A], la clarification et l'évolution conceptuelle [B] et une dernière phase de validation [C]. Finalement, le dernier critère se définit dans le cadre de l'activité réflexive du participant.

• **La phase d'exploration : Favoriser l'engagement affectif et cognitif [2]**

Globalement, l'engagement optimal du participant²⁰ requiert la planification de dispositifs et de supports facilitant l'émergence des échanges et soutenant une pensée réfléchie autour de l'objet de formation. L'auteure précise que dans la mesure où un processus d'abstraction est impliqué, ces dispositifs doivent d'abord puiser dans l'expérience, les exemples et les situations concrètes que peuvent reconnaître les participants, car comme elle le formule, « on ne perçoit que ce qu'on conçoit » (2004b, p. 159). En ce sens, le chercheur peut trouver avantage à penser les dispositifs de cette première phase à partir entre autres d'une exploration préalable des représentations des participants. De plus, elle suggère de travailler explicitement avec les participants sur le but et les moyens envisagés pour construire un sens tout en prévoyant des outils qui permettent de reconnaître les effets du processus. Il s'agit d'entreprendre la création d'un cadre conceptuel commun sur la démarche dans un *environnement intelligent* qui assure la liberté intellectuelle et une sécurité affective au fondement du dialogue cognitif recherché. Dans cette phase, le médiateur s'intéresse à un premier niveau de clarification où les participants sont soutenus dans le partage des conceptions personnelles. En relevant que comprendre un savoir exige de pouvoir le manipuler, *se débrouiller avec lui*, Barth fait la distinction entre la mémorisation et la construction de ce savoir, qui exige un temps d'exploration préalable et indispensable à toute évolution conceptuelle.

²⁰ Barth (2004b, p. 143-156) présente cette idée de l'engagement optimal en tissant des liens explicites avec la description d'un état de « *flow* » conceptualisé dans les travaux de Csikszentmihalyi (1990).

• **La phase de clarification et d'évolution conceptuelle : Soutenir le dialogue cognitif autour du savoir [3]**

Cette phase se centre sur le soutien au dialogue cognitif autour de l'objet de formation. Au fondement de la théorisation de Barth, le développement cognitif se conçoit comme un processus social plutôt qu'individuel (Vygotsky, 1978). Ainsi, l'exploitation de nouveaux exemples vise par différents niveaux de confrontation à ce que les perceptions initiales ou intuitives commencent « à s'accorder et à évoluer vers une compréhension commune » (2004b, p. 160). Ces situations deviennent des supports au dialogue, aux échanges et à l'identification de pistes d'action. Le médiateur soutient l'analyse par un travail de comparaison et d'inférence où le doute, le conflit et l'argumentation deviennent des outils cognitifs importants. Il encourage les formulations, les reformulations, la recherche du mot juste et le travail de structuration. Il guide un aller-retour constant entre les exemples et les attributs qui s'en dégagent pour favoriser la compréhension des relations entre les trois composantes du *modèle opératoire du concept* (dénomination, exemples et cas, attributs essentiels). Barth traite d'*alternance simultanée* pour se référer à cette procédure spécifique de médiation.

Pour que l'analyse d'une situation réelle (ou des cas, des exemples) soit utile pour l'évolution conceptuelle de l'apprenant, il faut que celle-ci puisse se faire par un aller et retour constant entre le concret et l'abstrait afin de les rendre cohérents ou concordants. Le processus de l'abstraction dépend de la *relation* que l'apprenant est capable de faire entre les deux. C'est le sens que prend l'*alternance simultanée*. (Barth, 2004b, p. 162-163)

Globalement, cette procédure incite à observer d'abord l'exemple à l'aide d'un mode de pensée plus analogique et global pour ensuite en vérifier l'interprétation en exploitant un mode de raisonnement plus analytique et linéaire. En s'inspirant des travaux de Guilford (1967), Barth (2004b) illustre ce travail cognitif en traitant d'un enchaînement où la pensée divergente et la pensée convergente se soutiennent mutuellement dans une pensée évaluatrice au cœur d'un processus de clarification conceptuelle.

Enfin, un travail de « compagnonnage cognitif » du chercheur est proposé pour soutenir chacun des participants face aux exigences de l'évolution conceptuelle. Selon les observations du formateur ou les besoins exprimés (individuels, de sous-groupes ou collectifs), Barth incite à différencier le degré de directivité en proposant parfois et à la fois une rétroaction sur les méthodes de travail explorées en fonction d'un but [1], une modélisation du raisonnement [2] et une incitation aux vérifications, au dialogue et à l'argumentation [3]. Il s'agit d'un compagnonnage qui poursuit des objectifs liés à une activité métacognitive du participant et au développement de ses capacités d'abstraction. Selon le cas, le formateur peut susciter ou entraîner l'autoévaluation et l'autorégulation et certifier des actes de compréhension dans une perspective de transfert du savoir en construction (des connaissances et des attitudes).

• **La phase de validation : Favoriser la restructuration du savoir dans une représentation partagée du sens construit [4]**

Cette troisième phase se veut d'abord un travail explicite de restructuration incitant les participants à consacrer un effort intellectuel conscient et désiré pour abstraire de l'expérience vécue les caractéristiques, les exemples et les relations qui rendent compte avec justesse et précision du sens construit dans la démarche. Dès lors, le médiateur doit créer avec vigilance des activités visant à provoquer un dialogue cognitif rigoureux où les participants effectuent un travail d'explicitation, de justification et d'illustration de leurs propos dans la perspective d'arriver à un accord sur une représentation conceptuelle de l'objet. Ces activités encouragent le participant à porter un regard évaluatif et métacognitif sur leur compréhension respective et créent un contexte social soutenant une activité de régulation. Ces activités cognitives sont au fondement du développement d'une certaine autonomie dans la manipulation du savoir construit.

Ce travail de validation devient ainsi une étape vers le transfert du savoir en construction. Largement guidée par la procédure de l'alternance simultanée, la restructuration du sens construit dans l'expérience de formation s'intéresse aux mises

en relation entre des contextes (le concret, l'expérience, des exemples) et les attributs essentiels qui s'en dégagent (l'abstrait, des caractéristiques, des principes). Ces mises en relation, associées au recadrage que proposent les activités, s'inscrivent dans une démarche de généralisation au fondement d'un transfert conscient et autonome recherché pour l'action. Barth (2004b) se réfère entre autres aux travaux de Perkins et Salomon (1988) pour traiter de cette préparation au transfert et à la capacité d'abstraction. Dans une perspective pédagogique, cette préparation précède un suivi à la situation collective de formation que réclame le développement d'une certaine autonomie face au savoir construit.

- **Le suivi à la formation : Soutenir l'activité réflexive dans une perspective d'autonomie professionnelle [5]**

Pour tenter d'accroître la compréhension du participant, le formateur soutient de manière plus individuelle une démarche réflexive et métacognitive centrée sur le développement d'une certaine autonomie au regard de l'objet de formation. Implicitement, il s'agit de travailler l'ancrage des changements opérés dans le contexte plus vaste de la pratique professionnelle. Pour ce faire, le médiateur différencie le degré de directivité pour soutenir une pensée réfléchie du participant au regard de son travail intellectuel contextualisé dans la situation de formation [1], de la nature et la compréhension des caractéristiques d'un savoir [2], des façons d'analyser et d'interpréter un savoir en construction [3] et des liens possibles à créer avec d'autres domaines de savoir [4]. Fondamentalement, ce travail de suivi vise l'entraînement de l'autoévaluation et de l'autorégulation. Dans cette perspective, le médiateur envisage de certifier des actes de compréhension dans la mesure où l'analyse autoréflexive est un processus complexe qui requiert lui aussi du temps et du soutien.

Avec le temps et l'expérience, l'apprenant pourra lui-même juger de ce qu'il a acquis, sachant que le savoir est en constante évolution et qu'il faudra toujours chercher une validation, que ce soit dans un document, par l'expérience, ou auprès d'un expert. (Barth, 2004b, p. 167)

- **En synthèse**

Sommairement, nous souhaitons d'abord préciser que nous reconnaissons dans cette explicitation du travail de médiation des recoupements certains avec les travaux de Tardif (1992, 1999), de Tardif et Meirieu (1996) et de Presseau (2003) au regard, entre autres, et plus spécifiquement du rôle de l'enseignant face au transfert. La triade de contextualisation-décontextualisation-recontextualisation que proposent ces chercheurs précise le travail de l'enseignant pour favoriser le transfert des apprentissages de l'élève. Nous avons cependant opté pour la théorisation pédagogique de Barth (2004a, 2004b) du fait qu'elle pose explicitement le problème des relations qui existent entre le travail pédagogique de médiation en classe et celui qui est impliqué dans le contexte pédagogique de la formation à ce travail. « *Former à une pédagogie de la compréhension* » est une théorisation fondée sur l'analyse de données empiriques issues de plusieurs contextes : la classe, l'université et la formation des adultes. Cette exigence de mise en relation s'inscrit dans la perspective d'agir sur ce que la chercheuse qualifie d'un défi majeur en sciences de l'éducation : opérer un changement conceptuel chez les enseignants et les formateurs au regard de leur rapport au savoir et à son élaboration. Le mérite des travaux de Barth est lié à notre avis à cette exigence de cohérence au fondement de ses recherches scientifiques entre les différentes dimensions de son travail de chercheur-formateur. Il s'agit d'une quête inspirante face à la finalité ontogénique qu'un chercheur poursuit dans notre modèle de recherche-action-formation pour l'éducation.

Nos théories implicites dans ce domaine influencent forcément notre pratique pédagogique. En général, nous les avons élaborées lors de notre propre expérience en tant qu'apprenants. À ce titre, elles ne peuvent plus être satisfaisantes telles quelles pour celui qui est devenu enseignant ou formateur : il a besoin d'outils d'analyse pour modifier et élargir sa perception intuitive. Il s'agit-là d'une véritable transformation conceptuelle et donc d'une nouvelle compréhension de ce que nous mettons en œuvre quand nous apprenons et enseignons. Le défi de la formation est là. (Barth, 2004b, p. 11)

Dans la perspective d'une intégration du travail pédagogique de médiation au dispositif méthodologique de notre modèle de recherche-action-formation, nous synthétisons au Tableau 2 les critères pédagogiques pouvant présider à l'analyse d'une situation de formation quelle qu'elle soit.

Tableau 2 : Les critères pédagogiques orientant l'analyse d'un processus de construction de sens (inspirés de la théorisation de Barth, 2004b)

Temps pédagogiques	Critères d'analyse du travail de médiation : Concevoir un « <i>environnement intelligent</i> » pour comprendre.	Quelques moyens
Premier temps : Préparation à la formation	1. Rendre le savoir accessible : <ul style="list-style-type: none"> • Partir d'une question authentique; • Chercher à conceptualiser l'objet; • Exploiter des cartes conceptuelles; • Relever des contre-exemples. 	<ul style="list-style-type: none"> • Choisir une forme appropriée pour définir le savoir.
Deuxième temps : Réalisation	Guider le processus de construction de sens dans la situation collective de formation :	<ul style="list-style-type: none"> • Exprimer le savoir dans une forme concrète.
A. Phase d'exploration	2. Favoriser l'engagement affectif et cognitif : <ul style="list-style-type: none"> • Assurer la sécurité affective et la liberté intellectuelle au fondement du dialogue recherché; • Soutenir les échanges et la réflexion sur les savoirs provisoires individuels par le recours à des exemples variés et signifiants; • Créer un cadre conceptuel commun autour de la démarche (but, moyens, outils); • Reconnaître les exigences de temps pour explorer l'objet conceptuel. 	<ul style="list-style-type: none"> • Susciter une pensée réfléchie pour comprendre. • Comprendre ce que le participant comprend. • Créer un dialogue cognitif.

Temps pédagogiques	Critères d'analyse du travail de médiation : Concevoir un « <i>environnement intelligent</i> » pour comprendre.	Quelques moyens
B. Phase de clarification et d'évolution conceptuelle	<p>3. Soutenir le dialogue cognitif autour du savoir en construction :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Susciter un travail de comparaison, d'analyse et de structuration autour de l'expérience et de nouveaux exemples; • Guider un « aller-retour » constant entre les exemples et les attributs qui s'en dégagent; • Assurer un « compagnonnage cognitif » selon les besoins à différents moments : <ul style="list-style-type: none"> ○ Une rétroaction sur les méthodes de travail en fonction des buts poursuivis; ○ Une modélisation du raisonnement; ○ Une incitation aux vérifications, au dialogue et à l'argumentation. 	<ul style="list-style-type: none"> • Favoriser « l'alternance simultanée ». • Différencier le degré de directivité. • Susciter l'auto-évaluation et l'auto-régulation. • Certifier les actes de compréhension.
C. Phase de validation	<p>4. Favoriser la restructuration du savoir dans une représentation partagée du sens construit :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proposer des situations qui engagent un dialogue rigoureux; • Soutenir le travail d'explicitation; • Soutenir la démarche évaluative et métacognitive impliquée. 	<ul style="list-style-type: none"> • Préparer au transfert et à la capacité d'abstraction pendant et après le processus.
Troisième temps : Retour sur l'action collective de formation	<p>5. Soutenir l'activité réflexive vers l'autonomie professionnelle :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Susciter des prises de conscience sur : <ul style="list-style-type: none"> ○ Le travail intellectuel contextualisé; ○ La nature d'un savoir; ○ Des façons d'analyser et d'interpréter le savoir en construction; ○ Des liens possibles avec d'autres domaines de savoir. 	

3.1.3 La démarche méthodologique de notre modèle de recherche-action-formation

En relevant le caractère judicieux d'entretenir une quête de congruence du chercheur tout au long d'une démarche scientifique, Gohier (2004) nous invite à penser la médiation entre recherche (critères de scientificité) et formation (critères pédagogiques de médiation) en situant le plus consciemment possible la personne-chercheuse qui effectue les choix méthodologiques. Le rapport qu'entretient le chercheur face à sa recherche, à ses participants et à lui-même est au fondement des décisions prises au regard de l'expérience interactive et réflexive qu'il propose.

Face à sa recherche, le chercheur considère qu'il a la responsabilité de tout mettre en œuvre pour favoriser un avancement des connaissances sur son objet de recherche-formation. Il vise la production de résultats qui soient utiles et plausibles à la fois pour les acteurs engagés dans la démarche et pour les utilisateurs potentiels. Ces retombées sont au fondement de la pertinence sociale et scientifique de son travail. À cette fin, les critères de rigueur pédagogique associés au travail de formation apportent des précisions importantes sur le sens d'un engagement prolongé auprès des praticiens. En s'associant aux trois temps pédagogiques d'une expérience de formation quelle qu'elle soit, ces critères orientent le travail du chercheur-formateur et suscitent des pistes d'action pour concevoir un environnement qui sollicite les délibérations, les expérimentations et la réflexion de tous les acteurs. Quoique ces critères s'articulent en interaction constante autour et au cours de la rencontre, ils sont présentés en suggérant des distinctions d'accent et d'insistance qui permettent au chercheur de préciser son travail de préparation, de réalisation et de suivi de l'action collective de recherche-formation. Dans ce sens, ils peuvent aussi se reconnaître ou se comprendre comme des étapes à considérer pour faciliter l'engagement, la participation et le développement d'une certaine autonomie des participants au regard

de l'objet de recherche. Enfin, ces critères offrent une justification pédagogique au recours à des outils de collecte de données variés et à l'intégration d'un travail itératif de traitement de ces données au cours de l'expérience de formation pour soutenir la compréhension par tous les acteurs du sens en construction. Le travail de médiation peut ainsi s'inscrire comme une action de formation relevant des responsabilités éthiques du chercheur au regard des critères méthodologiques de scientificité. Il propose des critères de rigueur pédagogique au service d'une évolution conceptuelle optimale autour de l'objet de recherche, ce qui s'associe à la visée compréhensive de la démarche.

Face à ses participants, le chercheur doit témoigner d'une ouverture à l'émergence et à l'expression de tous les acteurs au fondement du dialogue, une caractéristique recherchée dans la grande famille des recherches interprétatives. Pour soutenir cette ouverture, les cinq critères pédagogiques prévoient et valorisent explicitement la prise en compte des points de vue individuels pour construire une vision plus collective et améliorée de l'objet de recherche, et ce, dans les trois temps de la situation de formation. S'appuyant sur un modèle opératoire du concept pour la pédagogie, ces critères incitent le chercheur à recourir à des exemples et des contre-exemples du savoir en construction pour soutenir l'action et les expérimentations des participants. C'est au départ de ces cas concrets que le travail de médiation suggère d'aborder celui de l'abstraction. Les critères de rigueur pédagogique cherchent ainsi à soutenir l'identification de contextes pour agir et la prise de risques inhérente aux expérimentations dont le groupe a besoin pour l'évolution conceptuelle envisagée. Par conséquent, l'intégration d'une démarche pédagogique de médiation dans un dispositif méthodologique se comprend aussi comme une action de formation relevant d'une responsabilité éthique du chercheur au regard des critères relationnels de scientificité. Animé par une quête de cohérence, le chercheur tente d'exploiter de manière optimale les connaissances issues de sa communauté d'origine (la recherche)

pour soutenir les participants qui cherchent à identifier des pistes pour agir dans la complexité de leur travail (la pratique). En ce sens, ce travail de médiation s'incarne aussi en termes de soutien à la visée émancipatoire de l'expérience.

Face à lui-même, le chercheur a la responsabilité éthique d'entretenir une pensée réfléchie à la fois sur sa personne et sur son action de recherche-formation tout au long de l'expérience. Le rapport qu'il entretient face à son objet participe à la dynamique interactive de la rencontre et il a tout avantage à maintenir un éveil face aux sentiments qu'il éprouve pour soutenir cette ouverture à l'émergence au fondement de son rapport aux participants. Dans cet esprit, la quête de congruence du chercheur se propose comme un travail de conscientisation directement lié aux enjeux ontogéniques que soulève l'éthique de la recherche pour les membres de la communauté scientifique (Gohier, 2004). Il s'agit d'un travail autonome et professionnel qui s'inscrit dans la perspective d'élargir la compréhension de sa pratique personnelle de recherche.

En somme, le chercheur-formateur qui propose une démarche comportant des visées compréhensives et émancipatoires pour la pratique éducative peut difficilement se soustraire aux exigences liées à ces finalités pour sa propre pratique. Dans ce sens, les incitations à l'action et à une pensée réfléchie sur cette action concernent aussi le chercheur. Il s'agit d'une quête de cohérence qui n'est pas étrangère à la responsabilisation sociale du chercheur en sciences de l'éducation face aux défis du contexte socioenvironnemental contemporain (Gohier, 2004; Sauvé, 2005). C'est donc dans une visée ontogénique, liée au rapport que le chercheur entretient face à lui-même en tant qu'acteur social, que nous proposons une démarche méthodologique de recherche-action-formation pour les sciences de l'éducation qui intègre explicitement un travail pédagogique de médiation pour soutenir la construction d'un savoir. Il s'agit d'une action éthique concrètement posée par le chercheur qui tente

aussi d'apporter une contribution à un élargissement de la conception de la recherche qui semble interpellée en sciences de l'éducation. (Anadón, 2001; Charlier, 2005; Sauvé, 2005)

Pour améliorer nos démarches de praticiens-chercheurs, de nombreuses conditions doivent encore être mises en place : la description et la critique de recherche-action-formation non seulement par leurs résultats mais aussi par leurs démarches, la formalisation des bases de connaissances et des questions déjà traitées, l'explicitation des méthodes et de leurs critères de validité, la formulation de règles de déontologie. Les réseaux de praticiens-chercheurs constituent des lieux privilégiés pour la création de ces conditions. (Charlier, 2005, p. 268)

La Figure 5 en page 103 propose une représentation de la démarche méthodologique.

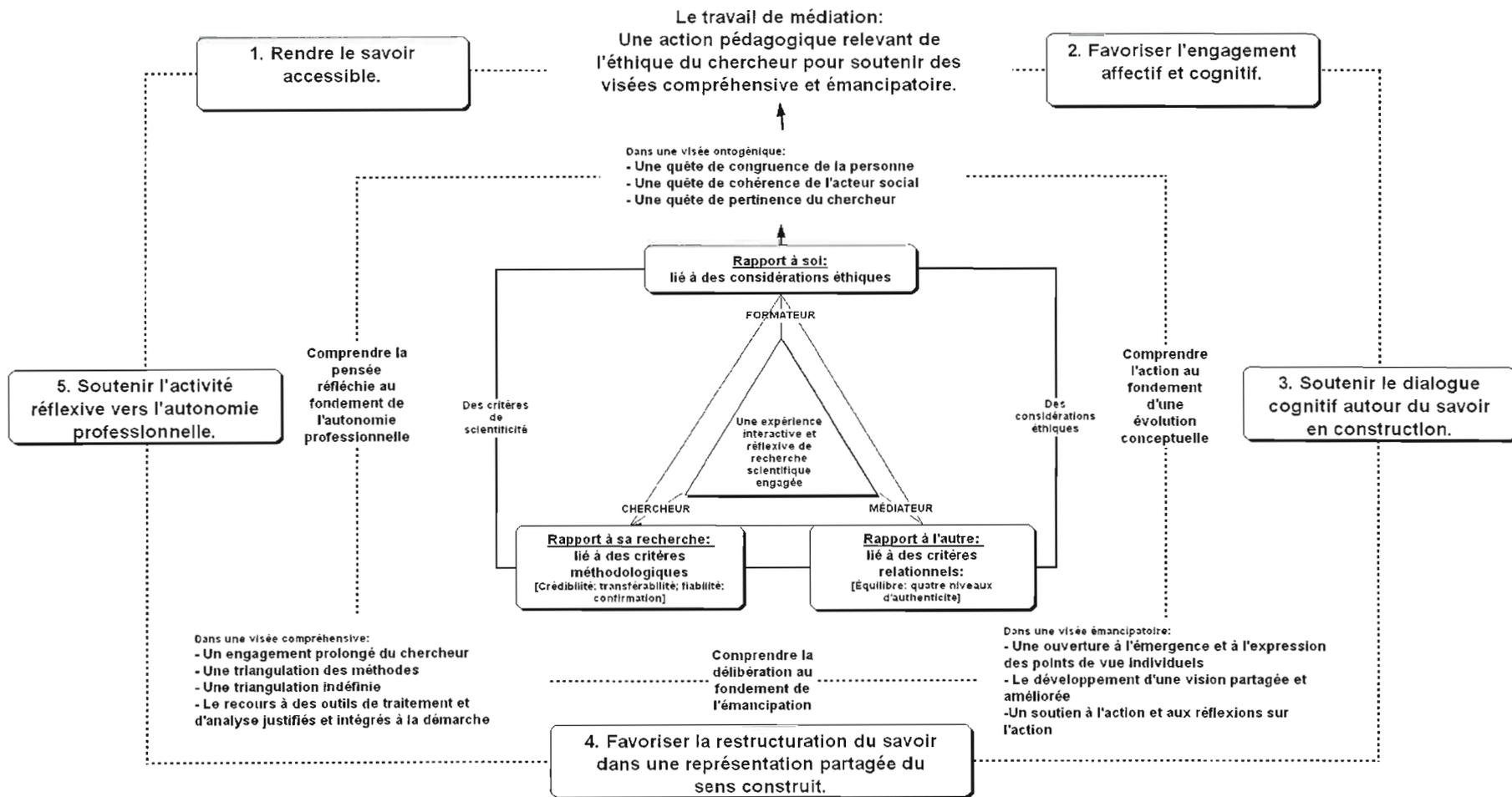


Figure 5 : La démarche méthodologique de notre modèle de recherche-action-formation

3.2 L'opérationnalisation méthodologique

Le devis méthodologique se présente en trois parties qui s'inscrivent en cohérence avec les fondements de notre modèle de recherche-action-formation. Dans un premier temps, une description des outils de collecte de données et de la démarche d'analyse permet d'illustrer le sens du rapport qu'entretient le chercheur face à sa recherche. Dans un deuxième temps, les modalités de recrutement et la présentation d'un portrait initial des participants offrent des précisions contextuelles pour comprendre le sens de la rencontre praticiens-chercheur. Enfin, le rapport que le chercheur entretient face à lui-même et à son objet de recherche se présente comme un dernier élément descriptif cherchant à rendre explicite le contexte de production scientifique.

3.2.1 Le rapport à sa recherche

La démarche méthodologique prévoit le déroulement d'une situation collective de formation selon les trois temps pédagogiques. Pour guider l'expérience interactive et réflexive de recherche, chacune des étapes incite le chercheur à prévoir des activités de collecte et de traitement de données qualitatives qui lui permettent à la fois d'explorer et de soutenir le sens en construction autour de l'objet de recherche-formation. En planifiant un engagement minimal de douze mois auprès des praticiens, le chercheur conçoit qu'à la rencontre collective répartie selon trois phases distinctes se greffent des entretiens semi-dirigés individuels en amont et en aval de la démarche ainsi que l'exploitation d'un journal réflexif pour tous les acteurs engagés dans le processus. La confrontation des données recueillies par le biais de ces quatre instruments (triangulation des méthodes) permet au chercheur d'explorer ce que chacun des acteurs comprend de l'objet au fur et à mesure de l'évolution de l'expérience collective. De surcroît, ces données recueillies d'une étape à l'autre peuvent s'intégrer de façon continue pour nourrir le dialogue cognitif et la pensée

réfléchi des participants en offrant des traces plus systématiques des conceptions qui s'expriment au fur et à mesure de l'avancement des travaux (triangulation indéfinie).

3.2.1.1 Les outils de collecte de données

- **Un entretien semi-dirigé en amont de l'expérience collective**

Dans le dessein de rendre le savoir accessible [1], le chercheur voit des avantages à explorer ce que chacun comprend avant d'entreprendre la situation collective. Il s'agit de puiser dans l'expérience individuelle pour soutenir la préparation des dispositifs de formation à la phase d'exploration. Ainsi, un canevas d'entretien (voir Appendice A) cherche à recueillir des données sur les représentations initiales des enseignants eu égard aux conceptions de l'enseignement et du développement professionnel, de l'apprentissage et de la réussite des élèves, de la diversité en classe et de la différenciation. Des questions cherchent aussi à cerner des attentes plus précises ou des inquiétudes que peuvent avoir les sujets au regard de la démarche de recherche. Afin que l'entretien se déroule davantage comme un échange et pour éviter de glisser dans une logique de questionnaire, le chercheur prend le soin de formuler les questions de son canevas à la troisième personne, ce qui le force à transposer et à contextualiser ses interrogations dans la rencontre. Soulignons qu'il s'agit d'une modalité que Paillé et Mucchielli (2003) recommandent pour la création d'un canevas d'entretien en recherche qualitative et que cette attention du chercheur peut aussi agir sur la sécurité affective du participant.

- **Une expérience interactive et réflexive de recherche-formation répartie en trois phases successives**

Le chercheur propose une démarche collective comportant onze journées de rencontre réparties sur deux années scolaires distinctes. Ce choix lui permet de mieux distinguer au bénéfice des participants les phases successives d'exploration, de clarification et d'évolution conceptuelle ainsi que celle de validation au cours desquelles il accorde respectivement une attention plus particulière à l'engagement

des sujets [2], au dialogue cognitif autour de l'objet [3] et à la restructuration du savoir dans une représentation partagée au terme de l'expérience [4].

À la phase d'exploration, le travail de médiation se centre d'abord sur des gestes et des actions pouvant favoriser l'engagement affectif et cognitif de tous les participants. En soi, cette phase reconnaît les exigences de temps dont les acteurs ont besoin pour s'approprier l'un et l'autre et pour entreprendre les échanges et le partage des représentations avec lesquelles ils abordent le processus de construction de sens. Cette étape exige une attention particulière afin qu'une certaine sécurité affective s'installe dans le groupe; elle cherche aussi à promouvoir la liberté intellectuelle que réclame le dialogue cognitif. En conduisant la phase d'exploration à la fin d'une première année scolaire, le chercheur conçoit que ce premier temps comportant trois journées de rencontre se consacre d'abord à un travail initial de clarification où le praticien n'a pas nécessairement à planifier et à expérimenter avec ses élèves. Cette phase se conçoit plutôt comme un temps de préparation où s'amorce le travail collaboratif tout en dégageant explicitement le groupe des pressions qui peuvent être ressenties lorsque des attentes liées à l'action en classe accompagnent les discussions.

Au cours de la phase de clarification et d'évolution conceptuelle, le processus entend faciliter de manière explicite les prises de risques liées aux expérimentations et aux dialogues sur l'action. Soutenu par le travail de la phase d'exploration, le lancement d'une nouvelle année scolaire apparaît au chercheur comme un contexte pouvant faciliter une intégration des changements que peuvent interpeller la mise en œuvre d'une différenciation pédagogique plus consciente. Cinq journées sont planifiées à raison d'une rencontre collective par mois.

La phase de validation veut permettre un travail collectif de restructuration du sens construit autour de l'objet de recherche. Il s'agit d'une phase qui mobilise une activité

cognitive importante pour abstraire de l'expérience globalement vécue les attributs essentiels et des exemples qui caractérisent le mieux le concept. Les expériences antérieures du chercheur à titre de conseiller pédagogique lui permettent de constater que cette phase est souvent escamotée ou bâclée lorsqu'elle n'est pas rigoureusement planifiée. C'est dans ce sens que le chercheur prévoit trois journées spécifiquement consacrées à ce travail de synthèse des apprentissages.

Enfin, la démarche suggère de soutenir l'activité réflexive des participants pour favoriser le développement d'une certaine autonomie professionnelle [5] au regard de l'objet de recherche-formation. À cet égard, le journal de bord et l'entretien semi-dirigé en aval de la démarche se présentent comme des dispositifs de collecte de données qui assurent un certain compagnonnage cognitif à tous les participants.

• **Le journal de bord des acteurs**

Le journal de bord du participant se présente d'abord comme un outil pouvant soutenir le travail de clarification conceptuelle tout au long de la démarche. Globalement, ce dispositif invite les acteurs à entretenir une pensée réfléchie sur l'expérience en colligeant des traces écrites de leurs réflexions sur les journées de coconstruction et sur des actions ou des expérimentations effectuées en classe. Dans la mesure où le but premier demeure celui de faciliter une compréhension accrue de chacun des participants, le chercheur conçoit que c'est sur une base volontaire que les sujets soumettent ce travail de réflexion à son analyse. Le cas échéant, il entend recueillir les données à la suite de la phase d'exploration et au terme de l'expérience.

Pour sa part, le chercheur collige des observations, des impressions et des pistes pour son action de formation dans un journal informatisé où les fichiers sont enregistrés sous la date d'inscription et classés dans des documents mensuels couvrant la période du travail méthodologique. Le journal comprend des notes descriptives, des notes méthodologiques et théoriques et des notes de terrain auxquelles s'ajoutent des

réactions personnelles et des questionnements qui habitent le chercheur (Baribeau, 2005).

• **Un entretien semi-dirigé en aval de l'expérience collective de formation**

Le recours à un entretien semi-dirigé en aval de l'expérience collective veut soutenir un travail de vérification et d'explicitation du participant au terme de l'expérience collective. Il permet au chercheur d'assurer un compagnonnage plus individualisé qui peut susciter de nouvelles prises de conscience et soutenir un ancrage des apprentissages dans le contexte plus vaste de la pratique professionnelle. De façon similaire à l'entretien conduit en amont, un canevas d'entretien (voir Appendice B) alimente le dialogue praticien-chercheur autour de l'objet de recherche et de l'expérience globalement vécue. Simultanément, il permet de porter un regard sur certains critères de scientificité en recherche qualitative et d'explorer les effets plus individuels de l'expérience.

Enfin, notre démarche méthodologique encourage un travail de compagnonnage cognitif du chercheur pour soutenir chacun des participants face aux exigences de l'évolution conceptuelle. Dans ce sens, elle réclame une ouverture à des accompagnements plus personnalisés, ce qui permet de différencier le degré de directivité selon les besoins ponctuels qui s'expriment. Dans la perspective de documenter le sens construit au cours de l'expérience, il est légitime de prévoir que de nouveaux outils de collecte de données peuvent toujours s'ajouter aux dispositifs annoncés dans une démarche de recherche-action-formation telle que la nôtre.

3.2.1.2 La démarche de traitement et d'analyse

Le déroulement et l'instrumentation permettent une collecte de données qualitatives qui explorent le plus de facettes possibles du problème étudié d'une part et qui peuvent soutenir l'objectivation du sens en construction par tous les acteurs d'autre

part. Toutefois, le travail de traitement itératif des données relève d'un degré de complexité particulièrement élevé dans la pratique réelle d'une recherche comme la nôtre. D'abord, il exige un travail de transcription des enregistrements relativement exigeant et qui doit être effectué dans un court délai pour favoriser l'exploitation des traces recueillies d'une étape à l'autre. En considérant que la démarche implique une journée de travail par mois, le chercheur comprend que cette entreprise doit être envisagée différemment des modèles plus courants de traitement des données pour lui permettre le premier travail de transposition que réclame la démarche de formation. Dans le cadre de leur « *Collaborative Action Research* », Nodie Oja et Smulyan (1989) réagissent à cet enjeu en ayant recours au service d'une professionnelle de recherche qui soutient le processus de collecte des données au cours des rencontres interactives en assistant et en documentant le travail au fur et à mesure de son déroulement.

Une nouveauté consistait à recourir à l'observation participante par un assistant de recherche expérimenté avec les méthodes qualitatives. Celui-ci devait procéder à la rédaction d'un compte rendu des réunions qui devenait l'outil de base pour effectuer l'analyse du processus collaboratif et des différences individuelles des enseignants participants [traduction libre] (p. 29)

Dans le contexte de sa recherche, le chercheur convient que cette modalité peut lui permettre de rendre le savoir-processus (Barth, 2004b) plus accessible à tous les acteurs. Il identifie une étudiante de deuxième cycle inscrite dans une démarche de recherche qualitative qui accepte de jouer ce rôle et de produire un compte rendu des délibérations à l'aide des inscriptions qu'elle recueille. Les comptes rendus offrent une condensation quasi immédiate des données à partir de laquelle un travail d'analyse peut rapidement se mettre en œuvre en prévision de la prochaine rencontre. Soutenu par les notes personnelles qu'il rédige, le chercheur procède ainsi à la mise en forme d'un récit qu'il soumet aux acteurs dès le début de la rencontre suivante. Il s'agit d'un texte suivi qui retrace les discussions de la journée précédente et qui soutient les délibérations sur le sens en construction avant d'entreprendre une

nouvelle étape du processus. Il s'avère un exercice d'écriture à la fois descriptive et analytique qui cherche à reconstituer l'expérience de formation de manière relativement détaillée et à illustrer ou expliciter de premiers constats qui émergent de ce traitement initial des données par le chercheur. Relevons qu'à cette étape, il n'est pas rare de recourir à l'enregistrement audio pour récupérer le mot à mot de certaines discussions afin de préciser des échanges qui semblent le réclamer, une opération qui demeure malgré tout beaucoup moins exigeante en termes de temps que d'effectuer ce premier niveau d'analyse à partir du verbatim intégral.

Une telle pratique d'analyse qualitative en mode écriture (Clandinin et Connelly, 2000; Ellis et Bochner, 1996; Paillé et Mucchielli, 2003; Quinney, 1996; Richardson, 2000) se présente comme une modalité pouvant soutenir une démarche de recherche-action-formation centrée sur une quête de sens autour d'un savoir en construction. Présentée comme un « travail délibéré d'écriture et de réécriture, sans autre moyen technique » (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 101), cette pratique consiste à produire assez rapidement des textes suivis qui détaillent, explicitent et illustrent des constats que le chercheur effectue au fur et à mesure que l'expérience progresse. Ces textes, qui font office de comptes rendus plus analytiques, se présentent comme des tentatives d'interprétation que le chercheur soumet aux participants dans le processus de clarification conceptuelle. Plus qu'un choix aléatoire sur le plan méthodologique, l'exploitation de l'écriture comme pratique d'analyse se comprend comme une stratégie cohérente dans une démarche méthodologique qui veut favoriser une implication maximale des praticiens dans la quête de sens autour de l'objet de recherche-formation.

3.2.2 Le rapport à l'autre

D'emblée, le chercheur choisit de repérer des praticiens qui manifestent un engagement dans une démarche continue de développement professionnel (1) et un

intérêt à explorer le sens d'une différenciation pédagogique dans leur pratique au préscolaire/primaire (2). Ces deux critères d'homogénéisation veulent soutenir une étude la plus approfondie possible d'un objet de recherche associé à une pratique hautement professionnelle (Simpson et Ure, 1994). Plutôt qu'une typicité des cas, la problématique réclame davantage des qualités intrinsèques chez les acteurs. En citant Letellier (1971), Pires (1997, p. 147) précise que d'un point de vue qualitatif, l'informateur original demeure tout aussi représentatif du groupe professionnel concerné.

(...) il faut se débarrasser de l'idée que le bon informateur est celui qui ne possède aucune originalité. Au contraire, « l'originalité relative d'un informateur-clé présente même certains avantages » (Letellier, p. 18), dans la mesure où elle nous permet de mieux voir ce qui nous intéresse.

Dans cet esprit, le devis méthodologique fait appel à un échantillon par contraste-approfondissement (Pires, 1997) au sein duquel un travail d'homogénéisation s'effectue en considérant des variables générales et spécifiques de diversification. Il s'agit de réunir des acteurs intéressés à consacrer temps, efforts et énergies pour développer une compréhension approchée de l'objet tout en ayant le souci d'assurer un certain contraste entre les participants afin de maximaliser l'étude extensive du groupe professionnel qui nous intéresse. Le Tableau 3 précise sept critères qui découlent de la problématique et des orientations méthodologiques auxquels s'ajoutent des variables générales de diversification telles que le sexe, la scolarité, les années d'expérience et les tâches d'enseignement pour orienter le travail de recrutement. Tel que Pires le relève, ces critères se soumettent à l'épreuve des contraintes contextuelles et réclament tout de même une certaine flexibilité pour répondre aux besoins de chacun des milieux.

Tableau 3 : Les critères spécifiques orientant le recrutement des participants

1.	Favoriser des équipes d'enseignants qui travaillent ou envisagent le travail en collaboration dans leur milieu (équipe cycle, multicycles, multi-écoles). <ul style="list-style-type: none"> • Lien différenciation et collaboration (CSE, 2002; Stradling et Saunders, 1993)
2.	Assurer une représentation d'au moins deux commissions scolaires distinctes et d'établissements situés dans des contextes socioenvironnementaux différents. <ul style="list-style-type: none"> • Variable de diversification
3.	Considérer une certaine stabilité au regard de l'affectation professionnelle des participants au cours des deux années scolaires sur lesquelles le projet se planifie.
4.	Réunir des enseignants qui manifestent une préoccupation au regard de la gestion de la diversité dans leur classe et qui expriment un intérêt pour la différenciation pédagogique. <ul style="list-style-type: none"> • Un enseignant en recherche (Beillerot, 1991; Richardson, 1994)
5.	Considérer les manifestations par le praticien d'un intérêt pour son développement professionnel, d'une attitude réflexive minimale et de sa facilité à établir des relations avec les collègues. <ul style="list-style-type: none"> • Trois aspects impliqués par la nature de la démarche collaborative proposée (Desgagné, 1994)
6.	Recruter des participants qui acceptent de négocier avec le chercheur les modalités de la démarche (Bednarz, Desgagné, Pounthioun et Poirier, 2001).
7.	Recruter des participants qui acceptent les aspects techniques et procéduraux liés à la dimension recherche (Brookhart et Loadman, 1990).

• **Le travail de recrutement (février et mars 2005)**

Le chercheur rencontre les instances administratives de deux commissions scolaires de la région Mauricie/Centre-du-Québec. Il s'agit dans un premier temps d'explorer le degré de soutien et d'engagement à ce palier de l'organisation compte tenu des coûts et des enjeux impliqués par un processus de recherche-action-formation. Face à l'intérêt des responsables des services éducatifs, le projet de recherche est ensuite présenté aux directions d'établissement primaire des deux organisations et une invitation écrite (voir Appendice C) est distribuée afin qu'elle puisse être acheminée aux enseignants.

Le chercheur reçoit la confirmation d'un intérêt de six équipes représentant 22 praticiens au total. De ce nombre, trois enseignants se désistent sur les conseils de leur délégué syndical qui prévoit des moyens de pression imminents liés à toute formation en lien avec la réforme curriculaire. Quatre rencontres d'information se tiennent après les heures de classe pour présenter le projet et répondre directement aux questions des 19 enseignants intéressés. Le chercheur demande à ceux qui maintiennent un intérêt de compléter un formulaire autoréflexif (voir Appendice D) comportant deux objectifs. Le premier vise à soutenir la réflexion sur la nature de son engagement dans ce projet de recherche spécifique, et le deuxième soutient le travail de constitution d'un groupe qui rencontre les critères de diversification de l'échantillon. De plus, une dernière question relève le contexte délicat des négociations du corps enseignant au regard des conventions collectives parallèlement à celui d'un programme d'études doctorales où l'étudiant doit composer avec des contraintes de temps. Le chercheur souhaite relever une problématique réelle qui peut survenir au cours de la démarche et tente de comprendre les réactions possibles des participants face à la consigne prévisible de boycotter les formations continues. L'engagement prolongé du doctorant dans le contexte d'une recherche participative ne permet pas de prendre à la légère cet aspect qui se manifeste dès le début du processus de recrutement. Tous, sauf une personne, complètent et remettent le formulaire immédiatement après la rencontre d'information.

- **L'identification des participants**

Au total, cinq équipes maintiennent leur candidature et complètent les différentes étapes liées au recrutement. À partir des informations livrées dans le formulaire autoréflexif, le chercheur dégage d'abord des indicateurs de dispositions de chacune des équipes au regard de la différenciation et du développement professionnel. Ces indicateurs, jumelés aux différents commentaires des candidats, permettent de cibler trois équipes de praticiens dont l'intérêt se manifeste par des exemples d'engagement dans l'action au regard du développement professionnel. En Appendice E, un tableau

présente le détail des informations recueillies et les valeurs numériques attribuées aux échelles qualitatives pour construire les indicateurs de dispositions. Le Tableau 4 offre un portrait synthèse de ces données. Globalement, les choix du chercheur assurent que le groupe est composé de 11 praticiennes réparties dans trois équipes distinctes issues de deux commissions scolaires. Les deux premières équipes sont issues d'une organisation qui dessert 11 000 élèves répartis à l'intérieur de 37 établissements. À la phase de recrutement, ces enseignantes oeuvrent dans des écoles primaires situées dans un noyau urbain de 53 000 personnes. Pour sa part, la troisième équipe provient d'une commission scolaire formant environ 5 800 élèves à l'intérieur de 30 établissements dispersés sur un vaste territoire rural.

Tableau 4 : Portrait synthèse des participantes

Équipes	n	Variables de diversification											Stratégies d'homogénéisation					
		Commission scolaire	Types d'équipe/ École en milieu : A : Rural B: Urbain	Sexe		Années d'expérience					Tâches d'enseignement					Indicateurs des dispositions au regard :		
				F	M	0-5	6-10	11-15	16-20	21-30	Précolaire	Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3	Ehdaa	Différenciation pédagogique	Développement professionnel	
1	4	1	cycle (B)	4			2	2					4				0,9375	0,7438
2	4	1	multi-cycles (B)	4			1	2		1			1	1	1	1	0,9792	0,8846
3	3	2	multi-écoles (A)	3			1	1		1			1	2			0,8610	0,8276
Participantes		1/ 2	4 écoles A : 2 B : 2	11			2	5	2	2			1	6	3	1	0,9259	0,8187

Neuf des onze enseignantes retenues ont complété un baccalauréat en enseignement préscolaire-primaire; une participante a une formation initiale en adaptation scolaire, tandis que la dernière a complété un programme accéléré en sciences de l'éducation après avoir obtenu un baccalauréat en études internationales d'une université canadienne hors-Québec. Alors que deux enseignantes ont moins de cinq années d'expérience et sont toujours à statut précaire au sein de leur organisation respective, les neuf autres sont permanentes et bénéficient d'une certaine stabilité au regard de l'affectation professionnelle. Toutes, sauf une, ont des expériences d'enseignement à plus d'un cycle. Huit d'entre elles ont eu des tâches en classes multiniveaux, ce qui par définition oblige la professionnelle à considérer certaines différences dans la planification des activités d'apprentissage pour répondre aux exigences des programmes d'études. Selon Tomlinson (2001), ce type d'expériences peut soutenir le développement d'une pratique de différenciation.

Dans l'ensemble, face au contexte particulier de négociation syndicale, ces enseignantes se croient en mesure de maintenir leur engagement à moins d'une grève générale. Dans cette dernière éventualité, il est convenu de reprendre les activités dès que la grève sera terminée. Les onze participantes reconnaissent la démarche comme une expérience particulière de formation qui se distingue de par son caractère scientifique de celles offertes dans leur commission scolaire. Il s'agit d'une première participation dans un devis méthodologique de recherche pour chacune d'entre elles et le projet est envisagé comme un défi intéressant et stimulant même si les aspects techniques peuvent paraître intimidants pour certaines.

- **Le portrait initial des participantes**

La première équipe est composée de quatre enseignantes qui oeuvrent au premier cycle dans une école qui scolarise 250 élèves et qui se situe dans une agglomération de 15 000 habitants. Depuis deux ans, ces praticiennes ont choisi de suivre leurs élèves tout au long du cycle. Elles cherchent à comprendre le sens de la

différenciation en expérimentant différentes formes de décroisement par intérêt et par besoin. Quoique l'une des quatre enseignantes exprime des inquiétudes face aux attentes du chercheur²¹, les trois autres y voient la chance de clarifier le sens d'un mot d'ordre qui figure de manière dominante dans le projet éducatif de leur établissement.

• *Jolaine (J)*²²

Jolaine suggère que son intérêt pour la profession est lié à des expériences d'enseignement en natation et de coordination de camps d'été. Elle relate que sa pratique a changé au cours de ses 14 années d'expérience. En début de carrière, elle exploite largement les manuels scolaires; elle lit attentivement les guides pédagogiques, pose les questions aux élèves précisément dans l'ordre suggéré et tente de suivre le calendrier annuel proposé. Rapidement, elle constate que cette approche de l'enseignement brime certains élèves et choisit de prendre une distance face aux manuels. Elle explore successivement un fonctionnement par ateliers et des plans de travail, ce qui réussit à stimuler ses élèves plus forts. Un groupe difficile l'incite toutefois à se questionner et à accorder une attention particulière aux intérêts des élèves pour concevoir les tâches scolaires qu'elle leur propose. Tout en précisant que la routine ne lui plaît pas, elle croit que le changement la stimule et la pousse à s'améliorer.

Selon elle, un bon enseignant captive et motive ses élèves. Tout en respectant les rythmes et les différences, il questionne et il cherche à développer l'autonomie. Elle relève que pour rejoindre les élèves en difficulté, elle utilise des tâches qui favorisent

²¹ À deux reprises, ces craintes se manifestent au cours de la rencontre d'information. Le chercheur note dans son journal qu'elle demande d'abord ce qu'il adviendra si les enseignantes n'atteignent pas les attentes du chercheur. Plus tard, elle cherche à comprendre si les participantes doivent se sentir coupables d'une absence toujours possible lors d'une journée de coconstruction.

²² Les données recueillies lors de l'entretien en amont de la situation collective permettent au chercheur d'élaborer un portrait initial de chaque professionnelle. Dans une perspective de validation, il remet la description à chacune des participantes en leur demandant de la bonifier si elle le juge nécessaire. Dans le respect des règles déontologiques, des pseudonymes sont attribués à chacune des participantes.

la manipulation et exploite des temps individuels d'enseignement. Spontanément, elle associe l'apprentissage aux intérêts, à la curiosité, aux questionnements et aux choix des élèves.

Jolaine a énormément de ressources; elle est reconnue dans l'école pour être la personne qui a probablement tout ce dont une enseignante peut avoir besoin. Elle déclare une fréquentation assidue des marchés aux puces qui lui permet de garnir son coffre d'outils pour l'enseignement.

Ses défis professionnels s'associent largement à l'impuissance qu'elle éprouve envers certaines familles. Elle se sent démunie et considère qu'elle manque de moyens face aux élèves qui sont mal accompagnés par leurs parents. Elle souhaite intégrer des tâches autoévaluatives dans son enseignement pour soutenir le développement d'une certaine autonomie. Enfin, elle se dit très motivée par le projet de recherche et souligne que le fait d'avoir un enfant qui éprouve des difficultés à l'école l'amène à se questionner sur ce qu'elle peut faire comme enseignante pour stimuler l'intérêt de ces élèves face aux contenus scolaires. Jolaine amorce le processus de recherche avec un groupe d'élèves de première année qu'elle suit tout au long du projet jusqu'à la fin du premier cycle.

- ***Violaine (V)***

Pour traiter de son choix de carrière, Violaine souligne qu'elle enseigne la danse depuis plusieurs années et qu'elle a coordonné les camps d'été dans sa communauté. Elle considère que ses six premières années d'enseignement ont été exigeantes car les contrats successifs ont provoqué de nombreuses adaptations.

Selon elle, un bon enseignant doit s'intéresser d'abord aux antécédents de ses élèves, à leur histoire familiale et à leur vécu. Elle ajoute qu'il pense aussi aux auditifs, aux visuels et aux kinesthésiques pour tenter de leur offrir des activités qui vont mieux les

rejoindre. Elle souligne qu'il est à l'écoute des enfants et qu'il a beaucoup d'outils en lien avec la gestion de classe.

Pour traiter de l'apprentissage, elle décrit un projet où l'un de ses groupes d'élèves du deuxième cycle a construit un livre de recettes. Dans ce projet étalé sur une période de six mois, les élèves réalisent les recettes, mesurent et manipulent des concepts en mathématiques. Elle constate que l'expérience accroît la compréhension des élèves en mathématiques.

Présentement, un défi majeur est lié à l'évaluation et au bulletin des élèves. Dans le contexte de l'approche par compétence, la façon d'évaluer n'est pas claire. Elle se demande aussi comment trouver du temps pour tout faire. Comme Jolaine, Violaine vit la démarche de recherche avec un seul groupe d'élèves qu'elle suit jusqu'à la fin de la deuxième année.

• **Doris (D)**

D'abord, Doris explique qu'elle est en enseignement parce qu'elle aime ses élèves et qu'ils la nourrissent. Avec eux, dit-elle, elle continue d'apprendre. Son enseignement a changé au cours de ses neuf années de carrière. Elle a pris conscience que l'enseignement magistral a ses limites et elle exploite maintenant le travail d'équipe. Elle dit qu'elle accorde aussi plus d'importance au fait que l'apprentissage doit partir des élèves et relève que les relations en classe prennent de plus en plus d'importance. Lorsqu'elle assiste à des formations, elle réussit toujours à trouver des éléments qui l'accrochent, qu'elle intègre selon sa personnalité et qu'elle applique à sa façon. Elle donne des exemples de formations qui ont été importantes pour travailler l'apprentissage de l'écriture et les relations sociales en classe.

Un bon enseignant, dit-elle, est complet et efficace. Il a une bonne relation avec les élèves, les parents et les collègues. Il stimule, il est motivant et il amène l'enfant à se réaliser. Il est gentil et il cherche à être signifiant.

Doris relie l'apprentissage à l'enseignement. Pour faire apprendre, elle doit stimuler et alimenter les élèves. L'enseignement en spirale, les réinvestissements et les rappels sont importants pour soutenir l'apprentissage, dit-elle, qui se fait toujours de façons différentes et à différents moments. Professionnellement, elle vit des insatisfactions et souhaite améliorer sa pratique auprès des élèves en difficulté. C'est d'ailleurs le défi qui l'incite à s'inscrire dans la démarche de recherche. Elle souligne qu'elle aimerait sauver tous les élèves ou leur donner le goût de continuer à apprendre. Elle constate qu'il y a de plus en plus de cas problèmes en classe dite régulière : des problèmes de comportement et des élèves intégrés. Doris aborde le processus de recherche avec un groupe d'élèves qu'elle suit depuis un an et demi. Au cours de la démarche, elle retourne en première année pour accompagner un nouveau groupe dans son cheminement au premier cycle.

• **Jovette (JV)**

Jovette a choisi l'enseignement principalement parce qu'il s'agit d'un métier qui lui offre des conditions idéales pour être avec ses propres enfants. Elle souhaitait d'abord être pédiatre, mais relate qu'elle s'est vite rendu compte qu'elle n'y arriverait pas. Comme elle éprouve de la difficulté à mémoriser, elle comprend la nécessité de se trouver une autre carrière. En compagnie de quelques amies de jeunesse, c'est dans ce contexte qu'elle entreprend sa formation en enseignement. Elle a pensé au travail en service de garde, mais rapidement elle comprend que le fonctionnement et les horaires ne lui conviennent pas.

Elle se décrit comme une fille simple, pas compliquée et ouverte aux idées des autres. À ses yeux, un bon enseignant doit avoir un cadre serré et une bonne discipline. Il y a

des « oui » et des « non » dit-elle, mais pas de « peut-être ». L'environnement physique doit être propre, agréable et paisible car l'enseignant et les élèves y vivent six heures par jour.

Elle associe le mot apprentissage à « enfant ». En relatant une situation complexe d'apprentissage qu'elle a expérimentée en classe, elle considère que ses élèves ont réellement appris parce que la situation était motivante, qu'il y avait un but et des consignes très précises.

Pour l'instant, elle ne semble pas vivre d'insatisfaction face à son enseignement; elle précise qu'elle aimerait construire des tâches plus enrichissantes afin d'accroître un fonctionnement par atelier dans sa classe. À la lecture de ce portrait, Jovette ajoute qu'elle aimerait *élaborer la différenciation*. Elle amorce le processus dans une classe de deuxième année et reprend un groupe de première en cours de démarche.

La deuxième équipe est composée de quatre enseignantes oeuvrant à différents cycles et provenant au départ d'une école qui reçoit une clientèle de près de 200 élèves dans une municipalité de 16 500 habitants. Ces enseignantes donnent de multiples exemples d'un engagement continu dans leur développement professionnel. Deux d'entre elles ont été membres d'une équipe ressource au sein de leur organisation. Trois de ces enseignantes épousent plus particulièrement des causes écologiques et engagent les élèves dans des projets qui sensibilisent à la récupération, au recyclage et à l'horticulture. Les quatre enseignantes ont pratiqué dans des classes multi-niveaux et exploitent un fonctionnement par ateliers ainsi que des pédagogies de projet. Elles ont des affinités professionnelles qui soutiennent la planification et la réalisation d'activités communes pour leurs élèves indépendamment du cycle; deux d'entre elles ont expérimenté le coenseignement. En attente d'une demande collective de mutation vers une école alternative en milieu rural qui doit ouvrir ses portes au

sein de l'organisation, les quatre enseignantes obtiennent l'affectation professionnelle désirée au cours de la démarche de recherche.

Située dans un village de 1200 personnes ayant subi la fermeture de son école primaire en juin 2004, cette nouvelle école est d'abord le résultat de la mobilisation d'une communauté pour sauvegarder des services éducatifs dans le village. C'est à titre de parent mais aussi dans le contexte de ses fonctions de professeur au département des sciences de l'éducation de l'UQTR que le chercheur contribue à l'élaboration de la dimension plus pédagogique de ce projet communautaire.

Ayant assisté aux réunions d'information organisées par le groupe communautaire, les quatre enseignantes retiennent que par définition, une école alternative implique une adhésion volontaire des intervenants à la philosophie et aux valeurs du projet et qu'elle recherche des intervenants disposés à collaborer et à s'offrir « comme acteurs d'un laboratoire de recherche » (Beaudry, 2001, p. 151). C'est dans cet esprit qu'elles soumettent une candidature collective à la direction générale de la commission scolaire et obtiennent le changement d'école désiré.

• **Florence (F)**

C'est par le biais de stage en milieu de travail au cours de ses études collégiales que Florence confirme son choix d'une carrière en enseignement. Elle traite d'une passion pour les enfants qu'elle découvre progressivement grâce à de nombreuses expériences de gardiennage et à son travail d'animation des rondes de jeannettes.

Elle soulève qu'en début de carrière, son enseignement est plutôt traditionnel. Considérant que les stages en formation initiale jouent un rôle important dans la façon dont une carrière s'entreprind, elle souligne que ses expériences de formation pratique n'ont pas soutenu une ouverture à l'innovation. Son premier contrat s'effectue en deuxième année dans un milieu plus favorisé; elle relève qu'elle ressent

immédiatement une sensibilité aux différences. Un deuxième contrat la conduit ensuite en milieu rural et défavorisé dans une classe multi-degrés de première et deuxième année. Dans un tel contexte, elle convient qu'il n'y a plus de choix : elle doit apprendre à faire différemment.

Selon elle, un bon enseignant est à l'écoute de ses élèves et donne le goût d'apprendre. Il respecte les rythmes et cherche à stimuler les enfants autant sur le plan personnel que sur le plan académique. L'environnement familial le préoccupe et il implique les parents. Il questionne, est ouvert et il est convaincu que chacun peut progresser. Il croit qu'il faut construire le savoir avec les élèves. Il part de leurs connaissances car comme elle le précise, les enfants savent des choses. Elle souligne que chacun est unique et a ses façons personnelles de comprendre et de s'approprier les informations. Les élèves ont des perceptions et des portes d'entrées qui diffèrent. À titre d'exemples, elle relève que certains ont besoin de manipuler tandis que d'autres apprennent mieux en écrivant.

Elle insiste sur le fait que l'apprentissage s'associe à la fois au vécu scolaire et à la vie sociale de l'élève. Il y a des façons d'apprendre, des raisons pour apprendre (le pourquoi) et différents éléments qui peuvent être appris (le quoi) moyennant une certaine mobilisation.

Professionnellement, ses insatisfactions sont liées à la prise en compte des besoins de chacun. Elle cherche des moyens lui permettant d'avoir du temps avec chaque élève tout en veillant au bien-être du groupe. Elle traite d'un problème de faisabilité et d'organisation. Présentement, elle cherche à raffiner sa pratique en tissant des liens entre la réforme du curriculum et son action pédagogique. Elle soulève que son travail d'équipe est complexe et le qualifie comme un beau gros défi; partager des idéaux et des convictions n'est pas chose facile, et ce, même avec des collègues qu'on

apprécie. Malgré tout, elle ajoute à cette description qu'elle demeure convaincue qu'il est souhaitable de travailler en équipe dans une pratique d'enseignement. Florence amorce le projet dans une classe de deuxième année pour se retrouver ensuite dans la classe de première et deuxième année de la nouvelle école alternative.

• **Jacynthe (JA)**

Jacynthe souligne qu'elle a choisi l'enseignement parce qu'elle adore être avec les enfants. À sa sixième année d'enseignement, elle considère que sa pratique se ressemble depuis le début de sa carrière. Elle a enseigné au préscolaire, au premier et au troisième cycle ainsi qu'en classe multi-degrés. Elle relève rapidement qu'elle n'était pas consciente du fait que l'enseignement est un métier aussi exigeant.

Pour elle, un bon enseignant est humain, près des enfants, intéressé et cultivé. Il varie son enseignement selon les besoins qui s'expriment en classe. À titre d'exemple, elle rapporte qu'elle utilise les groupes restreints pour travailler auprès des élèves qui éprouvent des difficultés. Elle mentionne qu'il ne faut pas s'acharner auprès de ces élèves. Jacynthe considère que l'apprentissage doit s'associer à un questionnement, à des besoins et à un savoir qui dure. L'utilisation d'un matériel particulier en mathématique lui permet de constater que les élèves peuvent vraiment apprendre beaucoup plus qu'elle ne pouvait l'imaginer. Elle considère que la force de ce matériel réside dans le fait qu'il soutient un travail exemplaire de manipulation, qu'il promeut le questionnement de l'élève et qu'il favorise le travail d'équipe.

Présentement, ses défis professionnels sont largement associés aux élèves en difficulté. Elle souhaite apprendre à mieux cerner les problèmes et à identifier des pistes pour agir plus adéquatement. Le dossier de l'évaluation est aussi un domaine qui questionne; aucune formation à ce jour n'a réussi à répondre à ses interrogations. À la lecture de ce portrait, Jacynthe le trouve incomplet. En congé de maternité lors de la première phase du projet, elle suggère que son éloignement de la pratique et une

certaine nervosité face aux aspects techniques de la recherche ont nui à une description fidèle de l'enseignante. Elle relève qu'elle a oublié de traiter de la créativité qu'on lui reconnaît quand il s'agit d'élaborer du matériel pédagogique et de conduire des projets en classe et à l'école. Elle souligne enfin une passion pour la littérature jeunesse qui l'a conduite à planifier et réaliser plusieurs activités cherchant à stimuler le goût de la lecture auprès de tous les élèves des écoles où elle a œuvré. Au terme de son congé de maternité, Jacynthe prend la responsabilité d'une classe multiniveaux de troisième et quatrième année.

- ***Camélia (C)***

Dès l'âge de 10-11 ans, Camélia se souvient qu'elle *faisait l'école* le samedi matin. Elle regroupait des jeunes d'âge préscolaire de son quartier, les installait dans son sous-sol et leur apprenait à tracer des lettres et à écrire leur nom.

Certains aspects de sa pratique ne semblent pas avoir changé au cours de ses 20 années d'expérience. Elle affirme qu'elle a toujours eu une facilité à établir la relation avec ses élèves et à encadrer son groupe. Dès sa première année d'enseignement, elle relate qu'elle travaille en étroite collaboration avec les deux autres enseignantes de maternelle. À titre d'exemple, elle raconte que pour économiser, elles avaient choisi d'avoir un seul coin maison pour les trois classes, ce qui permettait de créer un environnement particulièrement riche. Déjà à cette époque, dit-elle, elle pratique une pédagogie de projet sans en être réellement consciente. Elle raconte entre autres une expérience où ses élèves simulent un voyage à Hawaï pendant une période de l'année scolaire. L'émotion est palpable lorsqu'elle relate la visite de ses élèves à l'agence de voyage et le visionnement du décollage d'un avion où les enfants ne sont apparemment plus conscients qu'il s'agit d'une simulation. Elle a besoin de conduire des projets mobilisateurs dans sa classe; entre deux projets, elle constate qu'elle vit des insatisfactions et qu'elle se sent moins engagée.

C'est principalement au niveau de l'objectivation des apprentissages et du questionnement pédagogique qu'elle observe des changements dans sa pratique. Ces dimensions ont selon elle beaucoup évolué. Camélia suggère qu'un bon enseignant aime les enfants, établit une bonne relation et peut ainsi accomplir presque tout ce qu'il veut dans sa classe. Il est impliqué et est en mesure de diversifier son enseignement. Il est passionné, conscient et capable de se révéler à ses élèves.

Selon elle, l'apprentissage s'associe à la création, à la motivation, à un climat harmonieux et à l'état de la personne qui apprend. Elle se réfère spontanément aux visuels, aux auditifs et à ceux qui bougent pour illustrer qu'il peut s'effectuer de manière différente. Pour apprendre, il faut pouvoir faire des choix et exploiter une variété de stratégies pour aller chercher des informations. À l'étape de la diffusion en pédagogie de projet, elle relève que ses élèves lui font vivre de beaux moments en démontrant aux autres ce qu'ils ont appris.

Au début de la démarche de recherche, Camélia n'envisage qu'un défi, soit celui de se retrouver dans une équipe qui partage une philosophie commune, des croyances et des convictions pour ensemble aller plus loin et avancer. Elle fait allusion aux valeurs environnementales qui s'intègrent à sa pratique. Dans le contexte d'un projet, ses élèves ont convaincu la municipalité de faciliter la récupération et le recyclage au sein de l'établissement scolaire et présentement, c'est auprès de plusieurs collègues de travail qu'elle doit s'investir afin qu'ils considèrent plus sérieusement cette dimension de leur projet éducatif. À la lecture de cette description, Camélia ajoute qu'elle cherche des moyens pour permettre aux élèves de prendre la place qui leur revient en classe. Camélia œuvre au troisième cycle du primaire, d'abord dans une classe de sixième année puis dans une classe de cinquième et sixième année.

- **Hélène (H)**

Hélène est une enseignante à statut précaire à sa cinquième année d'enseignement. À l'adolescence, elle donne des cours de natation. Elle a l'impression qu'elle a toujours su qu'elle allait enseigner. Dans cette optique, elle choisit de vivre un maximum d'expériences différentes avant d'entreprendre sa formation professionnelle en enseignement. Elle croit qu'un enseignant doit avoir vécu beaucoup d'expériences car il est une personne très importante dans la vie d'un élève.

Selon elle, le développement professionnel est une réalité constante et permanente de la profession. Dans sa courte carrière, elle souligne que son enseignement a évolué et qu'elle a eu de l'aide pour y arriver. Au cours de ses contrats, elle a rencontré plusieurs élèves en difficulté; elle a donc dû apprendre à s'ajuster dès le début, compte tenu des groupes particulièrement difficiles qu'elle avait.

Hélène affirme sans hésitation qu'un enseignant doit accepter les différences et exiger des élèves dans le groupe de les accepter eux aussi. Elle considère que l'apprentissage consiste à partir des connaissances antérieures des élèves, de ce qui est là ou de ce qui survient dans la classe. Elle insiste sur le fait que l'école doit cesser de compartimenter et de fragmenter les apprentissages.

Ayant déjà bénéficié d'un accompagnement du chercheur pour explorer l'objet de recherche dans sa pratique (Prud'homme, 2004), elle considère que cette expérience particulière demeure une articulation complexe et exigeante du concept. Elle croit nécessaire de poursuivre sa quête de sens vers une différenciation pédagogique mieux intégrée à la pratique.

À ce jour, l'évaluation est encore un dossier qui la préoccupe; elle cherche à se débarrasser de cette nécessité de présenter des petites évaluations avant un bulletin

alors qu'elle connaît très bien ses élèves. Deux défis sont envisagés : tenir compte des différences dans sa classe et concilier la vie professionnelle et la vie familiale. À la lecture de ce portrait, Héléna se reconnaît et souhaite ajouter que sa pratique s'appuie sur la croyance que tous les élèves peuvent apprendre. Elle précise que lorsque cette croyance se confronte à la réalité des élèves en difficulté, il est du devoir d'un enseignant de chercher des moyens différents pour leur permettre de cheminer. Comme Jacynthe, Héléna entreprend la démarche de recherche à la fin d'un congé de maternité. Au cours du projet, elle obtient sa permanence à l'école alternative et devient titulaire de la classe de maternelle.

La troisième équipe se compose de deux enseignantes permanentes d'une école en milieu rural et d'une enseignante à statut précaire qui effectue plusieurs contrats dans l'organisation depuis trois ans. Les deux premières oeuvrent au sein d'une école accueillant 250 élèves dans un village de 3 780 habitants. Pour sa part, l'enseignante à statut précaire effectue un contrat dans une école de 40 élèves située dans une communauté de 1200 habitants. Ces trois enseignantes s'investissent dans différents regroupements professionnels et donnent des exemples concrets au regard de ces engagements. L'une d'entre elles est inscrite dans un processus à long terme de formation continue en enseignement stratégique (Tardif, 1992), tandis qu'une autre agit à titre de représentante du corps enseignant au sein d'un comité ministériel. L'enseignante à statut précaire a négocié son inclusion dans cette équipe directement auprès des autorités administratives de la commission scolaire compte tenu qu'aucun membre du personnel de l'école où elle effectue un contrat au moment du recrutement n'est intéressé par le projet. Elle donne plusieurs exemples des effets des formations reçues en deux ans sur ses pratiques de remplacement, notamment dans le dossier de l'évaluation des apprentissages où une conseillère pédagogique la soutient plus individuellement dans l'exploitation du portfolio en classe.

- *Suzette (S)*

Suzette provient d'une famille d'enseignants. Quoiqu'elle n'aspire pas particulièrement à suivre les traces de sa mère et de ses tantes, elle se retrouve malgré tout en formation des maîtres et considère que c'est lors du premier stage qu'elle a eu le coup de foudre pour la profession. Quand elle parle de ses dix années d'enseignement, elle répète à plusieurs reprises que sa pratique se dépeint par un processus d'essais/erreurs et par une recherche constante de moyens pour s'améliorer. Elle tient à souligner que le changement ne lui fait pas peur.

Selon elle, un bon enseignant étudie d'abord chacun de ses élèves pour tenter d'identifier les meilleures interventions pédagogiques possibles. Il cherche ainsi à varier ses interventions pour répondre à leurs besoins. Elle le perçoit comme une personne tolérante et très patiente qui assure un bon encadrement. Cet enseignant propose des défis et exploite une approche par questionnement. Il a de bons contacts avec ses élèves, ce qui lui permet de mieux les comprendre. Elle relève que lors des sorties éducatives, elle participe activement aux activités. À titre d'exemple, plutôt que de les regarder, elle se baigne avec eux lorsque sa classe se rend à la piscine.

Le mot « apprentissage » s'associe spontanément au mot « enfant », à l'écoute et aux échanges entre les élèves. Dans un groupe, elle conçoit que l'apprentissage peut se faire différemment. Certains apprennent plus rapidement tandis que d'autres ont besoin de répétition. Elle découvre présentement que la modélisation est un outil pouvant favoriser le travail de l'élève, une découverte liée à sa formation en enseignement stratégique.

C'est face aux élèves en difficulté d'apprentissage et de comportement qu'elle ressent le plus d'insatisfactions dans sa pratique. Son engagement dans la démarche de recherche s'inscrit dans la perspective de mieux soutenir ces élèves. Suzette souligne

qu'elle se reconnaît dans cette description et elle ajoute que sa pratique se caractérise par une planification qui se renouvelle constamment d'année en année. Tout au long de la démarche, Suzette enseigne dans une classe de deuxième année.

• **Martine (M)**

Martine étudie d'abord dans la perspective d'enseigner la danse avant d'opter pour l'enseignement en formation générale des jeunes. La compétition très présente dans le milieu artistique l'incite à s'en éloigner pour s'inscrire dans un programme de formation initiale en orthopédagogie.

Au début de sa carrière, elle consacre beaucoup d'énergie à innover dans le dossier de l'évaluation. À cette époque, l'apparition des bulletins critériés encourage des pratiques évaluatives plus formatives axées sur les progrès individuels de chaque élève. Dans ce sens, elle cherche constamment à impliquer les élèves dans leur évaluation. Elle raconte qu'elle assiste par la suite à un retour aux notes et à des mesures d'évaluation plus normatives, ce qu'elle considère comme un revirement pédagogique qu'elle attribue largement aux pressions des parents. Martine soulève que la réforme actuelle lui rappelle parfois cette période. Après dix-neuf ans de carrière, elle considère qu'une certaine sagesse s'installe. L'enseignante en début de carrière considère les élèves comme ses enfants et elle cherche à les outiller au maximum pour apprendre et à leur donner de saines habitudes de vie. Progressivement, elle apprend à prendre une certaine distance et prend conscience des limites avec lesquelles elle doit composer.

Pour elle, un bon enseignant communique d'abord sa passion et stimule l'intérêt des élèves. Pour illustrer son propos, elle traite d'un film qui illustre ce qu'elle aimerait vivre dans sa classe. Il s'agit d'un scénario qui raconte l'histoire d'un enseignant oeuvrant dans une école de campagne où tous les élèves de la communauté sont

réunis sous sa gouverne. En lien avec la pédagogie Freinet, l'enseignement se fait principalement en sous-groupes dans une atmosphère plus familiale et conviviale.

Lorsque ses élèves font des liens, Martine comprend qu'ils ont appris. L'apprentissage réclame une certaine structure, de la coopération et s'associe à une implication et une ouverture de l'élève. Elle traite aussi d'un certain processus et de stratégies qui sont impliqués dans l'acte d'apprendre.

Présentement, le manque de temps crée des insatisfactions majeures dans sa vie professionnelle. De plus, elle est sous l'impression que la réforme en cours incite les enseignants à s'éparpiller et à œuvrer auprès des élèves de manière trop superficielle. Pour sa part, elle cherche davantage à travailler les apprentissages en profondeur. À la lecture de ce portrait, Martine traite de la justesse de cette description. L'aspect communautaire, familial et sans compétition de l'enseignement dans une classe primaire est une image qui correspond très bien à sa perception des choses. Martine assume une tâche en troisième année tout au long de la démarche de recherche.

• *Élise (É)*

Élise a toujours baigné dans le monde de l'enseignement. La profession est omniprésente dans son entourage et elle a le sentiment d'avoir toujours su qu'elle opterait pour cette activité professionnelle, et ce, même si son expérience scolaire n'a pas été nécessairement facile. Dès sa deuxième année en formation initiale, elle réussit à faire de la suppléance à la journée. Elle se décrit comme une enseignante profondément motivée par le changement et la nouveauté; elle se sent incapable de répéter une activité pédagogique sans l'adapter ou la modifier. À ses yeux, un bon enseignant est impliqué. Il cherche à comprendre ses élèves et à les aimer.

À l'aide des formations continues qu'elle vit depuis son arrivée à la commission, elle considère avoir compris qu'*un élève qui parle est un élève qui apprend*. Elle raconte

qu'elle exploite les dyades en classe où elle jumelle des élèves forts et des élèves en difficulté. Elle essaie aussi de favoriser le travail d'équipe. L'apprentissage est spontanément associé à la réussite. Selon elle, tous les élèves apprennent à leur façon et à leur rythme et elle considère que la manipulation est un outil important à intégrer dans les activités pédagogiques. Elle relève qu'elle a souvent l'impression de constater que ses élèves ont appris lorsqu'elle donne des explications individuelles.

Son plus grand défi s'associe présentement à l'obtention d'une permanence dans sa commission scolaire. Elle souhaite se libérer des contrats de remplacement pour pouvoir enfin agir dans sa classe et placer ses élèves en projet. Élise entreprend la démarche de recherche dans une classe du deuxième cycle. Elle apprend en cours de route qu'elle obtient son premier poste permanent et simultanément, elle est retirée de sa classe pour un congé préventif de maternité.

C'est en ces termes que les onze enseignantes précisent la nature et les motivations de leur engagement au regard d'une démarche de recherche centrée sur la problématique d'une articulation de la différenciation pédagogique dans leur pratique.

3.2.3 Le rapport à soi

Le chercheur projette donc dans sa recherche une vision du monde à travers laquelle il s'intéresse aux problèmes qui trouvent chez lui le plus de consonance ou de résonance et ignore ceux pour lesquels le point d'ancrage est absent. (Savoie-Zajc, 1995, p. 70)

Pour sa part, le chercheur comprend que le regard qu'il pose sur cette problématique est une représentation construite au départ de ses 27 années d'engagement en éducation. Certaines caractéristiques professionnelles et personnelles du cheminement de la personne contribuent nécessairement à sa pratique de recherche. Relevant d'une éthique de transparence et d'authenticité d'abord, le positionnement biographique vise à enrichir la compréhension du contexte de production scientifique.

De manière plus spécifique, la visée d'une production de savoirs liés aux effets de la démarche sur le chercheur-formateur exige certaines clarifications d'ordre professionnel et personnel pour mieux comprendre les résultats.

En 1980, le chercheur entreprend à l'Université de Moncton au Nouveau-Brunswick un programme de formation des maîtres de quatre ans. Après un détour d'une session en enseignement secondaire, il porte son choix vers l'enseignement primaire animé par la conviction que s'y joue un contact décisif des jeunes avec l'expérience scolaire. D'abord enseignant, il a travaillé tour à tour au Nouveau-Brunswick, au Yukon, en Alberta et au Québec pour ensuite accepter la direction d'une école primaire dans la région métropolitaine du grand Montréal. Au terme de cinq années d'exercice en gestion, il opte pour une réorientation de ses activités professionnelles qui le conduit en Mauricie. Embauché à titre de conseiller pédagogique en innovation, il accompagne des acteurs cherchant à effectuer des changements dans leur pratique. Après un séjour de vingt ans dans le système scolaire, il accepte un poste de professeur au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières où tout en complétant un cheminement doctoral entrepris en février 2002, il œuvre à la formation initiale des maîtres. Ce parcours professionnel témoigne à la fois d'une ouverture et d'une certaine facilité à envisager les risques inhérents au changement professionnel pour actualiser et enrichir sa pratique.

- **Un enseignant du primaire (1984-1994)**

Le chercheur se conçoit comme un enseignant dévoué qui use de tous les stratagèmes humainement possibles pour rendre l'expérience scolaire de ses élèves à la fois attrayante et formatrice sur le plan de la justice sociale. À cet effet, il reconnaît le rôle de mentor que joue le professeur Catalina Ferrer au cours de sa formation initiale. D'origine chilienne, cette dernière œuvre au Nouveau-Brunswick à la suite d'une expulsion politique sous le régime Pinochet. Profondément marqué par cette rencontre, l'enseignant entreprend sa carrière habité par un sens aigu au regard des

injustices sociales et un souci de s'éloigner du modèle prédominant d'enseignement magistral. À titre d'exemples, nous relevons d'abord deux projets innovateurs qui se sont articulés et raffinés l'un dans l'autre au cours des cinq premières années de sa pratique.

Dans le cadre du premier projet, ces influences se manifestent dans la transformation physique et pédagogique d'une classe pour simuler un environnement naval. En présentant le thème annuel de *la navigation sur la mer des découvertes*,²³ l'enseignant offre à ses élèves un contexte où les activités scolaires se présentent de manière intégrée dans un grand jeu théâtral. L'aménagement physique du *bateau*, l'élection des officiers, la préparation du baptême et la planification de différentes escales au cours de l'année ne sont que quelques exemples des actions planifiées dans ce projet intégrateur pour tenter d'offrir une nouvelle représentation de ce que peut être l'école. Plus fondamentalement, ce premier projet se raffine à sa deuxième année d'implantation par l'intégration d'une nouvelle finalité au *grand voyage proposé sur la mer des découvertes*. Il s'agit d'un deuxième projet interdisciplinaire qui intègre une volonté d'ouvrir les horizons des élèves face à la diversité. La situation « *Expo-Paix : comment vivre en harmonie sur notre planète?* »²⁴ permet aux élèves d'effectuer plusieurs tâches scolaires en réalisant la construction personnelle d'un pavillon qui doit démystifier les différences culturelles que manifestent les citoyens d'un pays qu'ils ont choisi de *visiter*. Ce projet culmine dans une exposition qui mobilise le gymnase de l'école la dernière semaine de juin. Aux kiosques préparés par chacun des élèves s'ajoutent plusieurs représentations d'un spectacle qui permet d'apprécier des danses folkloriques multiculturelles, des productions d'art oratoire et

²³ Ce projet pédagogique est initié au cours d'une discussion tenue avec le professeur Ferrer à la quatrième année du baccalauréat; il sera exploité et raffiné au cours de trois années scolaires. Il a fait l'objet d'une animation au congrès de l'Alberta Teachers Association en 1988 et d'une publication dans le journal francophone du Yukon (Beaudoin, 1986).

²⁴ Ce projet a fait l'objet de reportages télévisés sur la chaîne CBC et d'écrits dans les journaux régionaux (Kent, 1989).

les talents vocaux des élèves autant en français, en anglais qu'en arabe. La préparation de cet événement s'entreprind dès *l'embarquement* en septembre par une première situation d'écriture qui s'adresse aux consulats ou aux ambassades des pays choisis. Tout au long de l'année, les recherches s'accompagnent de différentes modélisations de l'enseignant pour construire des artefacts à produire dans leur pavillon (p. ex. : maquette en pâte de sel illustrant le relief, poupées illustrant les costumes traditionnels, cartes, drapeaux, emblèmes, ressources). Cette planification annuelle s'inscrit en grande partie dans le modèle d'éducation dans une perspective planétaire formalisé plus tard par Ferrer et ses collaborateurs (Ferrer, 1997). Objet de communication dans certains cours offerts en formation initiale à la Faculté Saint-Jean de l'Université de l'Alberta, ce projet particulier suscite la curiosité et incite des étudiants-maîtres à visiter la classe, à faire de l'observation participative et même à soutenir le travail des élèves lors de l'exposition finale en fin d'année.

Au terme de ses cinq premières années d'enseignement, son engagement relativement particulier et certaines limites personnelles incitent l'enseignant à prendre un recul face à sa pratique. Au cours de ce temps d'arrêt, il effectue une demande d'admission à l'Université du Québec à Montréal où il complète une maîtrise (Prud'homme, 1993). Au départ d'une intuition formulée sur la base de sa pratique d'animation théâtrale à l'école, cette aventure scientifique cherchant à mesurer les effets d'un atelier d'art dramatique sur le concept de soi des préadolescents infirme son hypothèse. Cette expérience, relativement insatisfaisante aux yeux de l'enseignant, contribue à raviver son engagement en milieu de pratique où il peut agir localement tout en pensant globalement (Capra, 1983). De 1991 à 1994, il occupe parallèlement à sa tâche d'enseignement la fonction de responsable du comité vie étudiante de son école. Sa responsabilité consiste à soutenir la planification et la réalisation du calendrier des activités liées au projet éducatif « La culture à ma mesure ». Cet établissement scolaire accueille la clientèle des élèves immigrants à leur entrée dans le système

d'éducation québécois (classes d'accueil). Le projet éducatif élaboré au cours de l'année scolaire 1991-1992 cherche à favoriser l'intercompréhension entre ces élèves d'origines multiples (près de 50 nationalités différentes dans l'école) par l'exploitation de manifestations artistiques et culturelles de différents pays. Les connaissances construites au regard du projet *Expo-Paix* se réinvestissent et donnent lieu à la réalisation de différentes productions artistiques par les 500 élèves de l'école. C'est au cours de cette période qu'il envisage la possibilité de relever de nouveaux défis en gestion scolaire et qu'il accepte en 1994 la direction d'une école de 350 élèves au préscolaire primaire en milieu défavorisé.

• **Un directeur d'établissement scolaire (1994-1998)**

Son leadership à titre de directeur d'école le pousse à agir concrètement au regard de l'innovation pédagogique. Pour réagir au taux de redoublement élevé et à des préoccupations soulevées par une problématique aiguë de l'attention et de la concentration chez ses nouveaux élèves, il soutient le développement d'un projet éducatif qui favorise l'articulation en classe d'une pratique d'enseignement par sous-groupes²⁵. Par ailleurs, il devient responsable dans le cadre de ses fonctions, d'articuler et d'implanter un programme de prévention offert aux enfants de quatre ans et à leurs parents sur le territoire des cinq écoles primaires de son secteur. Ce projet innovateur accorde une attention particulière à la dignité des parents durement touchés sur le plan socioéconomique. Parallèlement, il agit aussi au cours de ces années à titre de personne-ressource au sein de la commission scolaire pour animer

²⁵Une particularité importante de ce projet réside dans l'implantation d'un modèle expérimental d'exploitation des N.T.I.C. Des microlaboratoires sont aménagés dans un local mitoyen fermé et fenestré entre deux classes d'un même niveau scolaire; cet accès aux ressources informatiques permet aux deux enseignantes d'un même niveau d'offrir un enseignement à un sous-groupe d'élèves dans la classe alors que les autres demeurent sous leur supervision dans l'accomplissement d'une tâche au microlaboratoire. Ce type d'aménagement soutient les enseignants dans la planification des ateliers-carsousels visant à offrir un enseignement mieux adapté aux besoins des élèves. Un effet apparent du projet global se traduit par une diminution considérable du nombre d'élèves ayant recours à des prescriptions de ritalin dans l'établissement de 1994 à 1997. Relevé par la directrice des services de l'enseignement, ce fait incite des journalistes à traiter et raconter l'expérience de l'école St-Pie-X (Tremblay, 1998).

des groupes d'enseignants qui développent des trousseaux pédagogiques sur la méthodologie du travail intellectuel²⁶. Cependant, il constate au cours de son expérience de gestion la croissance des tâches administratives attribuable au processus de décentralisation ou de déconcentration des pouvoirs de la commission scolaire vers l'école. Cet état de fait l'incite à rechercher une avenue où il peut se consacrer plus fermement au développement pédagogique, ce qui l'amène à occuper un poste d'accompagnement à l'innovation.

• **Un conseiller pédagogique en innovation oeuvrant à la formation continue (1998-2002)**

Ce passage du rôle de direction d'école à celui de conseiller pédagogique est relativement inusité en milieu de pratique où l'expérience relève davantage d'exemples d'un cheminement inverse. Dans la mesure où ce poste tel que dénommé est le premier au sein de l'organisation, le formateur détient une grande marge de manœuvre pour réaliser le mandat confié, soit celui d'amorcer un mouvement d'innovation dans les classes et les écoles de la nouvelle commission scolaire²⁷. Exploitant au maximum l'accompagnement en classe avec des enseignants en recherche, il met aussi en place un modèle de formation continue s'appuyant sur une conception socioconstructiviste du développement professionnel (MEQ, 1999c). En soi, le *Cercle de l'Énergie*²⁸ est un réseau formel d'échanges, de réflexion et de soutien dans l'action pour les professionnels de l'enseignement. Il s'agit d'un regroupement de différentes équipes de travail, organisées selon les besoins exprimés par ceux qui choisissent de s'inscrire dans le processus. Une particularité de ce projet réside dans le fait que chaque sous-groupe est animé par un enseignant ayant une crédibilité reconnue au regard de l'innovation. Ces animateurs composent à leur tour

²⁶ Ce travail de coconstruction a fait l'objet de trois productions pédagogiques. (Desmarais, Prud'homme et Orsolini, 2002; Prud'homme et Langlois, 1995; Prud'homme et Langlois, 1998).

²⁷ En septembre 1998, les commissions scolaires québécoises sont en période de réorganisation et de fusion.

²⁸ La revue *Vie pédagogique* présente une description de ce modèle de formation continue (Brossard, 2002).

l'équipe ressource, soit un groupe-pilote disposé à créer avec le formateur un laboratoire d'innovations au regard de l'accompagnement dans l'apprentissage. Ce contexte de formation auprès des enseignants-ressources permet au formateur de prendre de multiples risques inhérents au développement de sa compréhension personnelle des fondements annoncés par la réforme curriculaire en cours au Québec.

Personne-ressource à l'implantation de ce nouveau programme (MEQ, 2001a), il bénéficie des formations nationales proposées par le ministère de l'Éducation. Il est membre de la table d'instrumentation dont le mandat consiste à concevoir des scénarios de formation dans une visée de soutien aux acteurs des services éducatifs des commissions scolaires. C'est dans ce contexte qu'il rencontre dans ses lectures professionnelles le terme de différenciation pédagogique. Compte tenu de ce qui précède, un intérêt certain l'incite d'abord à identifier une enseignante qui accepte d'effectuer dans l'action un premier travail d'exploration sur le concept. L'expérience se révèle à la fois enrichissante et complexe dans l'analyse. Les discussions avec l'enseignante et le partage sur l'expérience avec des collègues font prendre conscience au formateur d'une difficulté certaine à dégager les attributs ou les caractéristiques qui rendent compte de la spécificité de la différenciation.

Déterminé à comprendre et fort de son goût du risque et de sa propension à agir, le formateur prépare avec un collègue une demande de subvention dans la perspective d'offrir un projet innovateur de formation continue consacré à l'enseignement des mathématiques au primaire dans une perspective de différenciation pédagogique. Ce projet réalisé sous l'appellation d'*Excursion pédagogique été 2002* se tient à Trois-Rivières du 12 au 16 août et réunit 60 enseignants provenant des cinq commissions scolaires de la région administrative Centre-du-Québec/Mauricie. La préparation de cette formation s'effectue en collaboration avec neuf représentants issus des commissions scolaires concernées. Le formateur constate au cours de ces rencontres

que le concept est effectivement porteur de multiples visions, notamment selon l'origine des acteurs qui en traitent (p. ex. : secteur enseignement des jeunes, secteur adaptation scolaire). De plus, ce travail de formation lui permet d'expérimenter avec des enseignants issus de commissions scolaires différentes de la sienne et de confirmer ses difficultés d'analyse d'un concept qui se présente de plus en plus comme un mot d'ordre des discours officiels entourant la réforme curriculaire. C'est dans ce contexte qu'il effectue une demande d'admission au programme de doctorat en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières pour creuser la question.

• **Un doctorant en milieu de pratique (2002-2004)**

Dirigé d'abord par les professeurs Presseau et Martineau de l'UQTR, le doctorant est fortement encouragé à exploiter l'écriture dans la perspective de diffuser son savoir en construction sur la différenciation. Difficilement en mesure de saisir le sens et la pertinence de ce travail en cours de processus, le doctorant relève tout de même le défi sur l'insistance de son comité. Il choisit de rendre compte de son premier travail d'exploration conscient autour du concept. Ce processus d'écriture effectué à l'aide des traces conservées s'avère concluant dans une perspective de clarification conceptuelle de l'objet. La version finale du chapitre (Prud'homme, 2004) rend compte de l'expérience et la clarifie autant pour l'enseignante-participante que pour le formateur-doctorant. Fort d'une compréhension renouvelée, l'enseignante et le doctorant présentent l'expérience en différenciation dans le cadre de deux colloques provinciaux et c'est précisément à la veille de la première communication qu'il apprend que sa candidature est retenue comme professeur au département des sciences de l'éducation de l'UQTR²⁹.

²⁹ Les règles du programme de doctorat réseau de l'Université du Québec à Montréal prévoient qu'un professeur ne peut être supervisé dans son cheminement doctoral par des collègues d'un même département. C'est dans ce contexte que le doctorant devient étudiant de l'Université du Québec en Outaouais sous la supervision du comité actuel de direction.

• **Un professeur-doctorant oeuvrant à la formation initiale des maîtres (2004-)**

Ce premier contexte d'écriture est important; il permet au nouveau professeur d'illustrer par l'exemple sa représentation toujours provisoire d'un concept qui habite ses nouvelles fonctions en formation initiale des maîtres. Rapidement, ses étudiants rencontrent l'actrice principale de ce récit ainsi que des enseignants-ressources du *Cercle de l'énergie* qui rendent compte et témoignent d'un engagement professionnel important au regard de l'innovation. La réussite des élèves s'associe à une passion pédagogique qui réclame une curiosité intellectuelle de l'enseignant et un investissement minimal tout au long de sa formation initiale et de sa carrière. Indépendamment du cours offert, le travail explicite du professeur-doctorant sur la notion d'engagement professionnel s'appuie et se défend en fonction d'une compétence spécifiquement identifiée à cet effet dans le cadre de référence de la formation à l'enseignement (MEQ, 2001b).

Cependant, ce nouveau contexte d'action fait rapidement surgir de nouvelles limites. Ayant œuvré au primaire et travaillé ensuite largement auprès d'enseignants volontaires, le professeur-doctorant redécouvre à l'université la prégnance d'une approche magistrale de l'enseignement et pire encore, une organisation structurelle de la formation qui ne semble pas comprendre la pertinence, voire le caractère essentiel, du décloisonnement disciplinaire et d'une approche intégrée pour favoriser le développement des compétences professionnelles. Face à ses convictions, il vit un cauchemar qui semble confirmer les propos de Gardner (1999, p. 41) initialement perçus, rappelons-le, comme une expression manquant de nuances et d'élégance.

À l'exception de l'église, peu d'institutions ont aussi peu changé dans leurs fondements que celles chargées d'éduquer les générations futures. [traduction libre]

En fait, ayant été formé dans une petite institution universitaire comptant 21 finissants en enseignement primaire, le professeur-doctorant se retrouve dans un

contexte où tout l'incite à croire que la formation initiale des maîtres a minimalement stagné depuis 1984. Armé d'une expérience où le risque et l'action ont fait certaines preuves, il provoque des dialogues dans son nouveau contexte de travail autour du mandat social précisé pour la formation des maîtres (MEQ, 2001b). Outre les changements liés aux appellations, aux descriptions et aux cursus des cours offerts, il demande explicitement une réflexion départementale sur le développement des compétences professionnelles et sur les exigences pédagogiques liées à ce travail de formation. À l'automne 2005, il collabore à l'articulation d'un projet institutionnel qui rend explicite l'intention départementale de progresser vers une *approche programme* en formation professionnelle de l'enseignement.

À cette étape, les pistes suivantes retiennent l'attention départementale pour favoriser le développement de compétences et actualiser le développement d'une « approche programme » permettant une meilleure intégration des savoirs (...) (Département des sciences de l'éducation, UQTR, 2005, p. 7)

Simultanément, en compagnie de deux collègues du département, il planifie une première journée interactive et réflexive à l'intention des professeurs et des chargés de cours intéressés pour creuser la question du concept de compétence professionnelle tel que définie par le Ministère³⁰. Cette journée engage le travail de deux comités départementaux pour clarifier le fil conducteur qui peut soutenir les changements qui s'envisagent par ailleurs de manière très progressive en accordant une grande attention aux normes établies par l'institution universitaire. Le professeur-doctorant est membre du Comité fondement au sein duquel il participe avec six collègues à l'élaboration d'un cadre de référence qui sera soumis à la consultation de manière progressive, puis officiellement présenté à l'assemblée départementale à l'automne 2006.

³⁰ Soulignons brièvement que le comité ministériel responsable de l'élaboration de ce cadre de référence (MEQ, 2001b) se compose aussi de chercheurs en sciences de l'éducation reconnus par leurs pairs comme des chercheurs chevronnés.

(...) le Département des sciences de l'éducation a tenu en janvier 2006 trois journées de travail et il s'est doté d'un cadre pour clarifier précisément les enjeux, les défis, les orientations et les fondements d'une formation renouvelée. Soulignons brièvement qu'il s'agit de doter le département d'un cadre de référence explicite pour l'action qui permet de soutenir l'intégration des principales avancées du XX^e siècle en ce qui concerne l'apprentissage (...) et la formation à l'enseignement (...). (Département des sciences de l'éducation, UQTR, p. 4)

Ces activités apportent un certain réconfort au professeur-doctorant, mais il constate que la structure universitaire est complexe et que les mouvements institutionnels s'envisagent difficilement. Tel que relevé par Schön (1995), les changements interpellés par la recherche scientifique en sciences de l'éducation sont aussi difficiles à s'actualiser dans l'action en formation professionnelle des maîtres qu'en formation générale des jeunes. En décembre 2005, lors d'un débat (ACSQ, 2005) où il représente les chercheurs québécois en compagnie d'un professeur de l'Université Laval, la lenteur du processus l'incite à proposer publiquement devant 350 acteurs scolaires québécois de repenser la formation initiale à l'extérieur des structures universitaires existantes. Le professeur-doctorant est en quête de sens et questionne en profondeur son nouveau contexte d'intervention pour actualiser son engagement en éducation.

Parallèlement, il est approché par la direction du module d'enseignement préscolaire-primaire pour prendre en charge un premier cours offert à une cohorte d'étudiants Attikamekw qui entreprennent un premier certificat en enseignement. Le rapport au savoir scolaire de ces étudiants est particulier (Gauthier, 2005) et incite le professeur-doctorant à questionner ses croyances, ses intentions et ses actions liées entre autres à cette approche magistrale de l'enseignement que ces nouveaux étudiants affectionnent particulièrement. De nouvelles limites le confrontent et en concertation avec la direction du module, il convient globalement « de faire cheminer délicatement, en rapprochant d'abord l'école de leur univers culturel (...) » (Gauthier, 2005, p. 281).

Sans perdre de vue l'option fondamentale de son engagement, il revisite le sens d'un certain lâcher-prise pour rejoindre ses étudiants et les soutenir vers un changement conceptuel. Cette confrontation entre l'expérience personnelle et une posture plus théorique sur le plan épistémologique provoque de nouvelles prises de conscience face aux limites du professeur-doctorant. Un sentiment important de doute et d'humilité envahit la quête de cohérence de l'acteur social. Par ailleurs, il demeure convaincu de la pertinence d'une recherche de sens sur l'ouverture au phénomène de la diversité en éducation. Cette conviction s'inscrit nécessairement dans un cheminement personnel où l'expérience tel que vécue crée une résonance suffisamment forte pour maintenir un tel engagement malgré les limites qui ponctuent le parcours.

• La personne

En effet, la personne se confronte assez tôt aux différences ou à une certaine hostilité face à leur expression. Autant dans son milieu familial qu'en contexte scolaire, sa sensibilité perçue comme une émotivité parfois mal contrôlée, ses talents en expression dramatique liés à une certaine exubérance ainsi qu'un problème de poids constituent des manifestations de la différence qui attirent le regard et provoquent de vives réactions. Cette incompréhension partagée du caractère légitime du phénomène contribue à la construction toujours complexe de l'identité personnelle d'un individu. À son souvenir, une seule expérience scolaire lui a permis d'extérioriser certaines dimensions de cette sensibilité sous le regard très protecteur de Françoise en cinquième année. Dans une certaine mesure, cette hostilité vécue, jumelée à deux mouvements successifs de la famille pour aboutir au Nouveau-Brunswick, a été suffisamment déterminante pour inciter l'adolescent à un certain isolement social et au recours à des formes d'expression plus réservées au cours de sa scolarisation au secondaire. Au Nouveau-Brunswick, la formation universitaire s'engage dès la fin de la douzième année. Ce contexte offre un nouvel environnement plus diversifié et ouvert à l'expression individuelle. Plus spécifiquement, la formation à

l'enseignement non seulement encourage l'expression de l'unicité de la personne, mais la valorise. L'admiration que voue la personne au professeur Ferrer se relie certainement à la critique sociale qu'elle entretient face à toute forme d'exclusion basée sur les différences individuelles de la personne. Son indignation face aux injustices sociales relevant des allégeances politiques, du statut socioéconomique, de la couleur, du sexe ou de l'orientation sexuelle rejoint une histoire scolaire composée de souvenirs et d'événements bien ancrés et camouflés. Ferrer est celle qui lui présente la pensée d'Illich (1971) et de Freire (1988), ce qui permet de raccrocher sa conception de l'enseignement à une vision qui reconnaît le pouvoir de l'école et de l'enseignant dans la construction d'un respect de la dignité humaine par l'élève futur citoyen. En quelque sorte, la formation initiale en enseignement joue le rôle que lui attribuent Ducette *et al.* (1996, p. 369) face à la préparation de la personne enseignante pour envisager la diversité en éducation. La connaissance de soi en tant que personne-enseignante s'amorce.

Cependant, et évidemment, cette quête se poursuit dans un parcours parsemé d'obstacles et d'accalmies qui s'entremêlent constamment au cours du cheminement professionnel de la personne. Ainsi, après trois ans d'enseignement, la personne-enseignante cherche à prendre un recul sur sa pratique en s'inscrivant à un cours d'été offert en formation continue à la Faculté Saint-Jean en Alberta. Avec étonnement et une certaine fébrilité, elle apprend que l'objet central du cours consiste à effectuer une autobiographie de curriculum l'incitant à creuser son histoire personnelle pour mieux comprendre sa pratique professionnelle.

Toujours très menaçant que de s'arrêter sur notre vécu en tant qu'individu, (...) Encore plus menaçant d'analyser la portée de ce vécu afin de vérifier si nous sommes conséquents avec nos idéologies et nos actions. Super-extra menaçant de finalement faire part de nos constatations à d'autres individus. (Autobiographie de curriculum effectuée en juillet 1987 dans le cadre du cours CUME 500, Faculté Saint-Jean, Université de l'Alberta, p. 3)

Cet exercice, malgré certains aspects difficiles, soutient plusieurs prises de conscience sur la pratique professionnelle et semble amorcer de manière beaucoup moins consciente une nouvelle considération de la personne pour ses intérêts et son expression personnelle. À son investissement particulier dans ses tâches professionnelles s'ajoute une pratique personnelle artistique.

En septembre 1988, sa pratique d'animation théâtrale s'enrichit d'expériences artistiques personnelles; il devient joueur de la ligue locale d'improvisation d'Edmonton. Il poursuit sa propre pratique théâtrale en se joignant, en janvier 1989, à la troupe « Théâtre français d'Edmonton », sous la direction artistique de Julien Forcier et Sylvie Nicolas. De janvier 1989 à avril 1990, il assume respectivement les rôles d'Hector, de Jean-Baptiste et du Juré no. 1 dans les productions Les grands départs (Languirand, 1986), Qui est le père (Leclerc, 1973) et Douze hommes en colère (Rose, traduction de Maher, 1987). (Prud'homme 1993, p. 96)

C'est au cours de cette période intense d'expression par les arts qu'un travail réflexif lié à une quête d'identité conduit la personne à prendre un recul face à ses activités professionnelles, à vivre la rupture d'une relation et éventuellement à revenir au Québec pour entreprendre des études du 2^e cycle qui intègrent deux passions qui jalonnent son histoire : le théâtre et l'éducation.

La personne retrouve au Québec une âme sœur partageant l'engagement et le dévouement qui caractérisent sa vision de l'enseignement. Ensemble, ils vont reprendre leur travail d'équipe amorcé au Yukon au sein d'un nouveau milieu de pratique. Plus personnellement, ils s'engagent dans une relation où la personne découvre un nouveau visage de la relation éducative : la paternité de deux garçons.

• Le père

Un dernier élément personnel nous apparaît essentiel à communiquer pour accroître la compréhension du travail effectué par le chercheur. En 1995, une équipe multidisciplinaire du centre de développement de l'hôpital Sainte-Justine à Montréal confirme que son fils aîné est affecté du syndrome de l'autisme. Le caractère très

diffus du pronostic et la précarité des services publics pour soutenir le développement d'un enfant autiste au Québec incitent les parents et certains membres de la famille élargie à s'investir corps et âmes pour agir vers le développement optimal du potentiel d'Emmanuel. Dans ce contexte plus personnel comme dans sa vie professionnelle, la personne passe rigoureusement à l'action, négligeant probablement une certaine activité réflexive lui permettant de vivre les émotions rattachées à ce type d'expérience. Des lectures importantes, des formations à caractère pédagogique et des accompagnements professionnels au privé en orthophonie, en ergothérapie, en kinésiologie et en psychologie permettent de surmonter progressivement de multiples obstacles pour soutenir le développement d'Emmanuel³¹. L'autisme est caractérisé par un développement atypique de l'enfant qui se manifeste par des différences liées aux façons de penser, au langage et à la communication ainsi qu'à certaines particularités d'ordre neurosensoriel. Présentement âgé de 14 ans, Emmanuel poursuit son cheminement scolaire dans un établissement qui scolarise des élèves officiellement *neurotypiques* s'accommodant par ailleurs relativement bien du caractère particulier de sa personnalité. Sa scolarité au primaire s'est complétée dans une école alternative qui a ouvert ses portes en septembre 2005 notamment à l'aide d'une contribution significative du père d'Emmanuel au groupe communautaire ayant milité en faveur de ce projet.

• En synthèse

Le positionnement biographique permet d'une part de comprendre que la différenciation pédagogique et la formation à cette pratique propose une

³¹ Les parents ont d'abord fait le choix d'une approche pour intervenir en cohérence avec les valeurs éducatives qui les habitent comme acteurs engagés en éducation. Des rencontres et des lectures importantes soutiennent la clarification de la philosophie d'intervention (p. ex. : une orthophoniste spécialisée en autisme et profondément habitée par le postulat de l'éducabilité cognitive; les écrits de Greenspan et Wieder (1998) et leur proposition d'une « *Floor Therapy* »; la rencontre du Dr. Temple Grandin, une personne autiste aussi chercheuse en agronomie). Le couple répartit les tâches pour assurer la cohérence des interventions spécifiées dans le plan de service coordonné par la mère. Des formations pédagogiques permettent aux parents de soutenir l'action des intervenants (p. ex. : le *Boston Autism Institute* à Boston, le *Geneva Center* à Toronto).

problématique qui trouve de fortes résonances dans l'expérience personnelle et professionnelle du chercheur. De surcroît, il met en évidence que l'univers interprétatif qu'il a construit autour de son objet de recherche trouve des points d'ancrage autant dans son expérience personnelle que professionnelle.

D'emblée, sa quête de sens autour d'une ouverture à la diversité en contexte scolaire ne peut se dissocier de l'hostilité rencontrée dans son cheminement face à sa propre unicité et à ses effets sur la construction de son identité personnelle. Entre autres, l'objet de recherche de ses études de deuxième cycle témoigne de l'importance qu'il accorde à la construction du concept de soi des préadolescents et du rôle que l'enseignement peut jouer à cet égard. La paternité d'un enfant manifestant des différences atypiques et prononcées peut aussi se comprendre comme un point d'ancrage important de l'interdépendance qu'il tisse dans son îlot de rationalité entre les fondements éthique, épistémologique et idéologique pour présider à la reconnaissance de la diversité. En effet, face au pronostic plutôt sombre et diffus qui s'associe au développement global de son fils, le père doit avoir recours au postulat d'éducabilité pour envisager l'avenir d'une personne manifestant des différences très souvent associées à un phénomène plus statique et déterministe. Dans ce sens, il nous semble que la vision du monde que propose le constructivisme épistémologique pour aborder le phénomène en contexte scolaire trouve aussi une résonance dans cette expérience du chercheur. Plus encore, cette vision lui permet de resituer des sentiments toujours ressentis face à son unicité dans la perspective de mieux les comprendre dans le contexte particulier où ils prennent leur source. Enfin, ces points d'ancrage apportent un éclairage sur l'engagement professionnel et une certaine détermination du chercheur à promouvoir l'innovation pédagogique dans toutes les sphères de ses activités en sciences de l'éducation. La posture idéologique vise une reconstruction d'ensemble de l'école pour favoriser une acceptation de toutes les différences, y compris celles qui sortent des normes socialement construites.

D'autre part, le positionnement biographique illustre la pertinence des considérations éthiques interpellées par la recherche qualitative. Les propos de Gohier (2004) et de Savoie-Zajc (1995) ont clairement incité le doctorant à creuser et s'intéresser à la résonance de son objet de recherche et à découvrir progressivement la nature profonde de son engagement à produire un savoir fonctionnel de la différenciation pour la pratique. Par le fait même, ce positionnement informe l'utilisateur éventuel des résultats de la recherche de la nature, de l'intensité ainsi que du degré d'engagement et d'investissement consentis par le chercheur-formateur dans le devis méthodologique de l'expérience interactive et réflexive de recherche.

Plus fondamentalement, il permet au chercheur de mieux comprendre la nature des sentiments qu'il éprouve au regard de son objet de recherche et de pouvoir mieux les communiquer au moment où il le juge opportun. Dans cet esprit, il reconnaît la nécessité d'informer les participants des biais liés à son rôle de père et à son engagement particulier au regard de l'innovation pédagogique. C'est dans ce contexte qu'il entreprend la rencontre praticiens-chercheur.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS :

Le sens en construction autour de la différenciation pédagogique

La démarche méthodologique de notre modèle de recherche-action-formation nous permet de présenter les résultats sous la forme d'un récit chronologique qui décrit l'expérience et qui rend compte du sens en construction autour de la différenciation pédagogique. La présentation des résultats se conclut par une description des effets de la démarche chez les enseignantes et le chercheur-formateur tels qu'ils se les représentent au terme des activités collectives proposées par le projet de recherche.

4.1 Le récit de l'expérience

4.1.1 Rendre le savoir accessible

Barth (2004b) suggère que le chercheur-formateur se prépare en choisissant une forme appropriée pour définir le savoir tout en veillant à pouvoir l'exprimer de façon concrète et accessible aux participants. Dans cet esprit, la construction du cadre théorique autant que la conduite des entretiens en amont de la démarche se présentent comme des étapes préalables pour rendre le savoir accessible. Ce travail de conceptualisation jumelé à une exploration de ce que les participantes conçoivent permettent au formateur d'envisager le processus tout en ayant un répertoire

d'exemples et de situations qui expriment un certain savoir de l'objet de recherche dans une forme plus concrète.

Les entretiens semi-dirigés se tiennent un mois avant le début des activités collectives³². Le chercheur prévoit une période de 45 minutes après chaque entretien pour colliger ses impressions et ce qu'il retient des informations livrées par les enseignantes. Compte tenu des délais liés à la transcription intégrale des données, ces synthèses deviennent un outil précieux pour soutenir la planification du travail de médiation associé plus spécifiquement à la phase d'exploration de la situation collective. À l'aide des données recueillies, le chercheur prépare différents documents thématiques qui décrivent la pensée des onze participantes. Six documents présentés en Appendice G résument respectivement le sens livré par les enseignantes sur une expertise en différenciation [G-1], sur l'apprentissage [G-2], sur la réussite des élèves [G-3], sur des initiatives concrètes liées à la mise en œuvre [G-4], sur les manifestations de la diversité en classe [G-5] ainsi que sur les attentes au regard du projet de recherche [G-6]. Conscient que les trois journées de travail ne peuvent permettre de traiter tous ces thèmes, il considère que la flexibilité qu'il entend offrir dans le déroulement du travail de coconstruction exige que ces documents soient prêts et accessibles pour faciliter les échanges et le travail sur les représentations initiales selon les intérêts qui se manifestent en cours de formation. De surcroît, ces documents permettent aux enseignantes de constater que le chercheur est attentif aux propos qu'elles livrent et qu'il prend le temps nécessaire pour bien saisir ce qu'elles comprennent. L'entretien individuel et son enregistrement ont provoqué une certaine nervosité chez ces dernières et le chercheur croit important de justifier auprès d'elles la pertinence de cette méthode de collecte de données, non seulement en ce qui a trait

³² C'est au cours de cette première rencontre individuelle que le chercheur récupère le formulaire de consentement (Appendice F) qu'il a fait parvenir préalablement à chacune et qu'il offre un cahier incitant la participante à envisager l'écriture pour soutenir le travail de clarification conceptuelle tout au long de la démarche.

aux aspects techniques de la recherche, mais aussi pour soutenir la quête de sens qui anime chacun des acteurs.

Enfin, le chercheur-formateur prend conscience de la richesse de cet instrument de collecte de données. En conduisant les entretiens, il redécouvre que chacune des participantes possède de multiples facettes cachées qui se dévoilent dans le contexte plus intimiste qu'offre cette modalité de rencontre. À titre d'exemples, il apprend d'une enseignante qu'il croit bien connaître, que ses études primaires et secondaires sont parsemées d'embûches et qu'elle se reconnaît comme une élève ayant éprouvé des difficultés scolaires importantes. Une autre relève que les difficultés d'apprentissage de son fils sont une motivation profonde de son engagement dans le projet de recherche. Il constate aussi que malgré toutes les précautions qu'il a pu prendre pour réunir des enseignantes engagées dans une quête de sens sur la prise en compte de la diversité en classe, les modalités de recrutement en équipe semblent avoir facilité la participation d'une enseignante plus sceptique au regard de l'objet de recherche. Alors que les dix autres relatent des activités pédagogiques où elles ont l'impression d'avoir amorcé plus ou moins consciemment un travail de différenciation, cette dernière précise qu'elle a refusé de différencier dans sa classe lorsque la demande lui a été faite par l'équipe multidisciplinaire de l'école. Elle souligne que pour l'instant, la différenciation lui semble trop exigeante et elle conçoit sa participation au projet davantage comme un moyen de se donner du temps pour la collaboration avec ses collègues du cycle. Elle précise aussi que son choix d'une carrière en enseignement s'est effectué davantage en fonction des horaires de travail.

J'ai fait l'enseignement [pour] la facilité presque. L'attrance pour les enfants bien sûr, mais je pense que ça a été la facilité. C'est un baccalauréat qui est facile. La gang s'en allait là-dedans, j'ai suivi le courant. Il n'y avait rien d'autre qui m'attirait excepté justement la médecine que bon, les préalables, je ne les avais pas (...) Je le savais que ça me prenait [un métier] où est-ce que je ne changeais pas sur les shifts. Que je ne travaillais pas de nuit, ni les fins de

semaine. Ça, c'était écrit : *that's it!* Faque il ne me restait plus grand-chose. (Epré.JV.4)³³

Considérant le positionnement biographique du chercheur, il est clair que de tels propos surprennent et suscitent une activité autoréflexive importante.

4.1.2 Favoriser l'engagement affectif et cognitif

La phase d'exploration, d'une durée de trois jours, se déroule en deux temps au cours du mois de mai 2005. D'abord, deux premières journées consécutives visent principalement à soutenir la construction d'une première définition plus collective de la différenciation pédagogique. Au travail plus spécifique sur les conceptions initiales des participantes s'intercalent des activités qui ont la fonction spécifique de provoquer les échanges et le dialogue autour du phénomène de la diversité à l'école. Dans sa planification, le chercheur a le souci de proposer différentes modalités de travail tout au long de ces deux premières journées. Des structures coopératives diversifiées sont exploitées pour soutenir les discussions en grand groupe et le travail en sous-groupes.

La première journée, après avoir accueilli les enseignantes et reformulé les objectifs du projet, le chercheur soumet le portrait initial qu'il a construit de chacune des participantes. À partir de cette description, les enseignantes sont invitées à identifier ce qu'elles apportent au groupe en termes de diversité. Le chercheur propose ensuite une structure coopérative importée des exercices en expression dramatique pour faciliter un premier partage. La structure des cercles concentriques « permet de faire éclater les dyades naturelles et facilite la rencontre de sensibilités différentes » (Prud'homme, 2004, p. 195). Ce contexte permet à chacune de se présenter brièvement auprès de quatre ou cinq collègues tout en cherchant à mettre en évidence

³³ L'Appendice H en page 348 présente le système d'identification de la source des données qui sont présentées aux chapitres IV et V.

les différences qui caractérisent sa pratique professionnelle. Cette activité relativement courte est immédiatement suivie d'une discussion collective où les participantes peuvent élaborer sur ce qu'elles ont appris de cette brève expérience. Spontanément, elles relèvent qu'il est difficile de parler de soi et d'identifier les facettes pertinentes à partager avec des personnes inconnues.

Ce premier partage ouvre les discussions et suscite des échanges autour des thèmes particuliers de la réforme scolaire, des élèves en difficulté, de la complexité de la tâche et des apprentissages en profondeur que certaines aimeraient pouvoir favoriser en classe. Le chercheur propose ensuite une lecture du conte « L'école des animaux » (De Peretti, 1987) qui propose une image assez percutante sur les effets d'une indifférence aux différences en contexte scolaire. Cette analogie met en évidence différents problèmes engendrés lorsque l'enseignement oblige tous les élèves d'un même âge chronologique à apprendre des contenus obligatoires et identiques à un moment précis et d'une durée uniforme. Elle permet une première exploration collective du sens de ce phénomène en contexte pédagogique. En somme, de grandes questions émergent des discussions. Que faire avec les élèves qui n'entrent pas dans le moule proposé par l'école? Qu'entendons-nous par la connaissance de l'élève, les normes, la justice, l'équité et la réussite? Est-ce qu'enseigner consiste à rendre homogène? Est-il possible que la personnalité de l'enseignante inhibe les forces particulières d'un élève? Avons-nous une certaine responsabilité d'amener les élèves à dépasser leurs forces? Comment stimuler et à quel moment devons-nous arrêter? Progressivement, les enseignantes conviennent que par-dessus tout, l'intérêt des élèves au regard des apprentissages doit orienter les décisions pédagogiques prises dans la perspective de faire progresser et évoluer chacun d'eux. Cependant, elles se questionnent simultanément sur la faisabilité de ce principe qu'elles associent spontanément à des mesures d'individualisation généralisées dans la classe commune. À l'aide de mots-clés recueillis tout au long des discussions, le chercheur fait une

synthèse des propos qui justifient le travail de clarification conceptuelle dans lequel le groupe s'engage.

Chercheur : (...) Dans le discours ça va bien. Mais il y a déjà des obstacles qui émergent. C'est quoi au juste, c'est pour qui? Est-ce que c'est de l'individualisation, est-ce que c'est lié à la gestion de classe? Parce que si c'est de l'individualisation, on arrête, parce qu'on n'y arrivera pas. Est-ce possible à l'école telle qu'elle est? Est-ce que l'enseignant peut changer l'école, sans virer fou? Être centré sur l'élève, c'est quoi au juste? (...) Est-ce que la réforme nous offre un contexte pour travailler l'essentiel? C'est quoi l'essentiel? (...) C'est quoi apprendre? Comprendre? Être capable de faire? Transférer? (...) Ça a été lourd ce matin?

Martine : 11 jours? Ajoutes-en, on va en manquer!

Chercheur : Oui mais 11 jours répartis sur 12 mois, c'est mieux que pas du tout! (CR1.11)

C'est dans cet esprit que le chercheur propose un travail en sous-groupes pour tenter de dégager une vision commune de ce que pourrait être le but à atteindre au terme de la démarche. Tout en ayant le souci de faire éclater les équipes d'origine, il suggère aux enseignantes de tenter de faire consensus sur une définition de l'expertise en différenciation pédagogique. Pour soutenir ce travail, il exploite les propos individuels recueillis au cours des entretiens en amont de la démarche collective. Par souci de confidentialité, le chercheur n'a pas identifié la source des expressions qu'il soumet à l'analyse des participantes. Le travail s'engage par une lecture attentive du document (voir Appendice G-1) où chacune tente d'abord de retracer son propos tout en invitant les coéquipières à identifier et expliciter leur conception provisoire. Cette tâche se poursuit à la deuxième journée de rencontre.

C'est au cours du retour à la fin de cette première journée que Jovette partage une inquiétude. « Moi, c'est le journal de bord qui me stresse. Il va falloir que je prenne une heure ce soir pour écrire là-dedans? Là, ça me met du stress » (CR1.13.JV), précise-t-elle. Le chercheur, possiblement obsédé par la triangulation éventuelle de ses données, réagit en faisant l'éloge de l'écriture à des fins de compréhension pour ensuite rediriger les discussions. Sur le coup, il semble que personne n'a réellement

retenu l'intervention de Camélia qui suggère d'autres façons de s'y prendre pour réfléchir. « T'sais pour elle, ça pourrait être de dessiner ou de manipuler. Ça pourrait être ça d'la différenciation, hein? C'est peut-être que, t'sais l'écriture, ça ne la rejoint pas! ». (CR1.13.C)

C'est en revenant sur cette première journée dans son journal de bord que le chercheur prend conscience de son malaise et choisit d'entreprendre la deuxième journée par un retour sur cet incident. Il suggère au groupe de s'y attarder en faisant un parallèle entre son rapport aux participantes et celui des enseignantes avec les élèves. Alors que certaines attribuent au chercheur la flexibilité manifestée par Camélia, rapidement les enseignantes prennent conscience que c'est elle qui s'est le mieux inscrite dans une perspective d'ouverture aux différences face à la difficulté exprimée par Jovette. De plus, les enseignantes prennent conscience que l'expression de Jovette est aussi une manifestation de ce que d'autres vivent sans l'exprimer. C'est dans ce contexte que certaines relèvent que le journal déjà bien garni de Florence crée de l'insécurité face à la tâche et que Doris annonce son intention de colliger ses réflexions à l'oral à l'aide d'un dictaphone récemment acquis.

Au départ de ces discussions, le groupe reconnaît que pour différencier, il faut que l'enseignant entende ses élèves dans la manifestation de leurs différences et qu'il peut devenir fort appréciable d'exploiter les pairs pour tenter d'ouvrir sur différents chemins possibles pour atteindre un but commun. Globalement, le retour sur cet incident est apprécié et les enseignantes prennent conscience que l'expérience de groupe dans laquelle elles sont engagées peut favoriser une certaine compréhension des gestes à poser pour accueillir la diversité qui se manifeste dans leur classe respective. De surcroît, il semble avoir été important pour Jovette, qui conclut la deuxième journée en exprimant son soulagement de constater que le chercheur lui-même n'a pas tous les bons réflexes pour arriver à différencier dans l'action et les interactions au sein d'un groupe. « Ça met sur la piste que si le chercheur n'a pas

réussi à faire de la différenciation comme il faut, c'est parce que... bien nous aussi, il ne faut pas être inquiet si on ne réussit pas demain matin dans notre classe ». (CR2.19.JV)

Au terme de ces deux premières journées, le groupe s'entend sur une première définition provisoire du concept qui cherche à s'éloigner de certains dangers qui peuvent nuire au projet de réussite dans lequel s'inscrit l'objet de recherche. Globalement, les enseignantes conviennent que la différenciation est d'abord une façon d'être de l'enseignante s'appuyant sur des croyances et des valeurs humaines qui influencent sa manière de considérer l'élève et sa diversité, l'apprentissage et les relations en classe. Elles ajoutent que cette définition exige un travail de clarification pour cerner l'essentiel à faire apprendre aux élèves, tout en évitant de diminuer les exigences ou de niveler les apprentissages vers le bas. Elles relèvent que les étiquettes peuvent nuire aux attentes qu'elles entretiennent face aux élèves et s'interrogent sur les nuances qui existent entre l'individualisation et la différenciation.

D'emblée, les enseignantes manifestent un certain inconfort face à cette première représentation collective qui émerge. « La super enseignante, c'est tout un défi même s'il y a des choses qu'on fait déjà. (...) C'est le summum de l'enseignante! » (CR2.15.S) précise Suzette en observant les traces de chacune des équipes. Pour tenter de ramener une certaine sécurité affective, le chercheur propose d'effectuer un inventaire identifiant des gestes concrets qui peuvent s'inscrire en cohérence avec cette définition. Sommairement, les enseignantes conviennent que toute activité qui permet de mieux connaître les forces, les intérêts et les craintes des élèves devient pertinente pour favoriser l'expression des différences. À titre d'exemple, elles relèvent qu'en début d'année scolaire, un enseignant qui cherche à différencier doit proposer des situations qui visent à accroître la connaissance de soi et la connaissance de l'autre. Tout en favorisant l'établissement d'un climat relationnel plus harmonieux, ce type d'activités peut soutenir la préparation de tâches scolaires où l'élève peut faire

des choix en fonction de ses goûts et de ses préférences. Ce bref inventaire des premiers gestes à poser rassure les enseignantes qui se quittent en convenant d'accorder une attention particulière aux manifestations de la diversité dans leur groupe.

Deux semaines plus tard se tient la troisième journée de la phase d'exploration. Le chercheur amorce les travaux en présentant un premier récit des délibérations du groupe³⁴. Alors qu'il a l'intention de le survoler brièvement, il constate une grande curiosité des enseignantes envers ce document d'une vingtaine de pages. Elles scrutent le récit et cherchent à reconnaître l'expérience des deux premières journées. Jolaine le compare à « un film, un *remake* » (CR3.3.J) qui semble faciliter certaines prises de conscience. Suzette relève qu'elle est surprise de voir à quel point elle a contribué aux discussions, d'autant plus qu'elle a longtemps été reconnue comme une personne timide et réservée. En survolant le texte portant sur l'incident vécu en lien avec le journal de bord, Hélène revient sur ces similitudes qui apparaissent entre l'expérience de recherche et celle qui se vit en classe dans la rencontre maître-élèves.

(...) ce matin, je me suis dit : [ici] c'est la même chose qui se passe dans une salle de classe. Je n'sais pas comment le dire (...) parce que tout le monde arrive ici avec ses différences, ça nous aide à encore mieux le vivre avec les enfants (...) ça s'est bien déroulé cette intervention-là. (CR3.1.H)

En délibérant sur le récit, les enseignantes conviennent avec une certaine fierté que le travail est bel et bien amorcé « même si plein de questions restent en suspens (...) » (CR3.4.É). Les enseignantes comparent le travail de différenciation à un casse-tête en construction. Il exige de prendre en considération une multitude d'éléments pour tenter d'organiser l'enseignement/apprentissage en classe dans un tout cohérent. Ce travail provoque des inconforts qui ne disparaissent jamais totalement, compte tenu

³⁴ Le récit s'inscrit comme l'une des stratégies de traitement des données qualitatives recueillies. En Appendice I, nous présentons l'exemple de l'un de ces récits s'adressant aux participantes (I-1) et celui d'une lettre du chercheur à l'intention de son comité de direction.

du fait que l'enseignante se retrouve année après année avec de nouveaux élèves. Alors que plusieurs suggèrent qu'il s'agit d'un inconfort permanent que de belles réussites avec les élèves aident à apprivoiser et à accepter, Jacynthe relève qu'elle a plutôt l'impression que la différenciation est un travail réservé à une certaine catégorie d'enseignantes, ce qui provoque une discussion sur le caractère évolutif et dynamique de la personnalité.

(...) je pense que la différenciation, c'est vraiment pas pour tout le monde, (...) Ça prend des qualités essentielles... On va peut-être s'en rendre compte et je me suis posé la question pour moi-même également. (...) Ça prend des prérequis pour différencier. (...) C'est pas une approche pédagogique comme la pédagogie par projet, c'est des valeurs qui sont à la base de la différenciation. (CR3.6.JA)

Alors que certaines abondent dans le même sens et relèvent que « ce n'est pas dans la nature » (CR3.6.É) de toutes les collègues de chercher à différencier, d'autres réagissent à ces propos en relevant que la nature peut changer tel qu'en témoigne l'exemple de Suzette auparavant très timide. Elles soulèvent qu'elles se sentent mal à l'aise avec une vision définitive et arrêtée du potentiel de certaines collègues et établissent des liens avec une intelligence émotionnelle de la personne permettant d'accroître l'ouverture à l'autre, associée à un savoir-être que réclame une pratique de différenciation.

Je trouve les interventions intéressantes (...). Moi la différenciation ça fait presque deux ans que je travaille là-dessus. (...) est-ce qu'il n'y aurait pas une façon pour que les enseignants qui sont loin de notre conception en arrivent à s'en approcher? (...) je suis allée à une conférence sur l'intelligence émotionnelle et j'ai vu là une grande piste pour amener les gens à différencier dans leurs classes. Ce qui est intéressant, c'est que ça se développe. C'est beaucoup lié avec la confiance en soi, l'empathie, l'estime de soi... Comme Camélia disait il faut qu'il y ait des choses à l'intérieur de soi qui sont claires, à mon avis, avant de pouvoir aller vers les autres si tu veux accepter quelqu'un dans sa différence. (...) Ça m'a apporté une lueur d'espoir cette conférence! (CR3.7.H)

La discussion se poursuit en relevant de multiples exemples où des collègues ont appris et amélioré leur pratique à l'aide des conseils de l'une ou de l'autre. Les enseignantes conviennent que pour différencier, une certaine volonté jumelée à un travail personnel sur sa personne sont des composantes essentielles.

Au cours de ces discussions, plusieurs participantes cherchent à partager de premières actions qu'elles ont explorées. Face à cet intérêt, le chercheur propose d'oublier sa planification et d'effectuer un partage sur le vécu des enseignantes en classe depuis la dernière rencontre. Ces initiatives comportent principalement des exemples où l'enseignante se préoccupe de laisser des choix aux élèves dans l'accomplissement de différentes tâches scolaires. Plutôt que d'imposer une liste prédéterminée de mots à classer en ordre alphabétique, Jolaine a demandé aux élèves de les choisir en fonction d'un thème qui les intéresse. Elle relate sa grande surprise de constater que toutes les équipes ne fonctionnent pas de manière identique. Et plus encore, elle semble très fière d'avoir insisté pour que chaque équipe présente sa façon de faire au reste du groupe.

J'étais sûre qu'ils allaient choisir 10 mots au hasard [pour les classer ensuite] mais l'équipe sur les plantes a choisi de ressortir les mots un à un en suivant l'ordre alphabétique. À un élève en difficulté, je lui ai demandé d'en trouver juste 5. Puis, tous les élèves ont présenté. Il y en a que c'est une feuille avec des dessins, d'autres par l'écriture, etc. On a regardé nos travaux, ce que je ne faisais pas beaucoup avant. Est-ce que tous ont atteint le but? Qu'est-ce que j'aurais pu faire pour l'atteindre? Quels ont été les obstacles? Et on l'a ressorti quelques jours plus tard pour faire un autre exercice. C'était amélioré, pas une grosse affaire mais j'ai trouvé ça le fun. Avant j'en faisais pas assez souvent de retours. (...) Et mon élève en difficulté l'a eu du premier coup! Ça m'a surpris. (...) Il ne voulait pas travailler avec d'autres; après réflexion, je l'ai laissé faire et c'était correct. (CR3.10.J)

D'autres expériences témoignent de différentes tentatives d'accroître la flexibilité de l'enseignante face aux façons d'atteindre un but. Que ce soit au regard de la constitution des équipes de travail, des consignes à suivre au cours de la période se déroulant à la bibliothèque, des ressources qui sont autorisées pour accomplir une

tâche en mathématique ou des thèmes proposés pour une situation d'écriture, les exemples tournent autour de cette idée d'autoriser les élèves à faire des choix pour accomplir une tâche commune. Le partage incite les enseignantes à vouloir approfondir certaines de ces expériences.

Notamment, les activités de décloisonnement en lecture rapportées par l'équipe-cycle suscitent l'intérêt des participantes. Dans leur expérience, tous les élèves du cycle sont classés selon la performance en lecture pour constituer quatre nouveaux groupes qui se rencontrent une ou deux fois par semaine. Les quatre enseignantes cherchent ainsi à mieux intervenir en fonction des besoins qui découlent des critères de formation des groupes. Cependant, elles se questionnent sur la valeur de ce type de décloisonnement dans une perspective de différenciation. Comme Doris le constate dans son groupe d'élèves forts, les besoins demeurent variés malgré les tentatives d'homogénéisation. Pour sa part, Violaine relève qu'il est très difficile de suivre le progrès des élèves puisqu'elle connaît beaucoup moins bien ceux qui proviennent des classes de ses trois collègues; elle a l'impression que ces situations soutiennent davantage la motivation et la socialisation des élèves du cycle que l'apprentissage ou la différenciation. Florence et Héléna corroborent ces propos en relatant leurs propres tentatives de décloisonnement par besoin lorsqu'elles enseignaient toutes deux au premier cycle. Au terme des discussions, les enseignantes conviennent que des activités de décloisonnement ne facilitent pas d'emblée la différenciation. Pour s'inscrire dans cette perspective, le décloisonnement implique une très bonne connaissance des élèves auprès desquels l'enseignante est appelée à intervenir et des échanges systématiques entre les enseignantes pour assurer le suivi de chacun des élèves.

La phase d'exploration se termine par un retour précipité où quelques participantes relèvent leur déception face à l'avancement des travaux. Alors que certaines laissent entendre qu'elles conçoivent la différenciation de plus en plus comme un outil

pouvant soutenir certains élèves en particulier, d'autres tissent des liens avec la motivation scolaire et suggèrent que la différenciation est probablement déjà présente dans leur pratique au quotidien.

Jovette : (...) il me semble qu'on en fait à tous les jours de la différenciation; je m'excuse d'en décevoir, mais Jolaine n'a pas inventé ça de placer les mots de vocabulaire en ordre alphabétique; c'est la façon de le présenter qui vient faire la différence. (...) des petites choses qui vont accrocher... qui vont augmenter la motivation. Je suis là (...), c'est pas si flou que ça!

Suzette : C'est quand même beaucoup de réflexions, on se remet en question! (...) Je pense à des enseignants qui ne se questionnent pas; avant qu'on me parle de différenciation et d'enseignement stratégique, je suis pas sûre que je me remettais en question comme ça.

Hélène : Ça doit être parce que ça allait bien! Moi j'ai tout de suite vu que ça ne fonctionnait pas (...) qu'il faut que je fasse autre chose. (CR3.22)

Le chercheur relève qu'il est tout à fait normal de vivre plusieurs questionnements dans ce premier temps d'exploration du concept. Il s'empresse de confirmer les dates des prochaines rencontres. Dans la perspective de bien planifier la rentrée 2005-2006 en fonction de la mise en œuvre d'une différenciation, les enseignantes conviennent qu'il serait intéressant de se revoir en août avant les journées pédagogiques de la rentrée scolaire. Le chercheur rappelle qu'il est disponible et que les participantes peuvent le contacter par courriel ou par téléphone si elles en ressentent le besoin.

Au terme de cette première phase, le chercheur éprouve des sentiments mitigés et ressent le besoin d'agir auprès des participantes. Conscient de sa propension à agir, il choisit d'abord d'écrire une lettre à son comité de direction grâce à laquelle il réussit à mieux cerner la nature des émotions qui l'habitent et par surcroît, à orienter son travail en prévision de la deuxième phase de son action de formation.

(...) Je suis somme toute inquiet, pas réellement satisfait, et j'ai juste le goût de leur écrire un courriel pour tenter de ramasser/recadrer et donner une chance à cette phase de préparation de se terminer sur une note plus motivante, plus engageante... Et le chercheur en construction se dit : Laisse aller, prend le temps de tout regarder, cherche comment tu pourrais leur faire prendre conscience à la journée 4 du niveau de déstabilisation qui les habitait à la fin

de cette journée 3. Laisse les participantes vivre ce que tu as provoqué comme remises en question, laisse les réfléchir à tous ces conflits qui se bousculent dans leur tête (...) Voilà où j'en suis... (JC.Lettres.20050525)

Le chercheur choisit effectivement de ne pas réagir avant la prochaine rencontre. Considérant qu'il dispose d'une période de deux mois avant la poursuite de la situation collective, il choisit de se consacrer au traitement des données recueillies à cette étape de la démarche³⁵. Rapidement, il prend conscience que les praticiennes expriment dans la phase d'exploration des conceptions du phénomène de la diversité qui rejoignent sans équivoque les postures éthiques et épistémologiques identifiées pour présider à la reconnaissance du phénomène en classe. De façon moins consensuelle, il retrace aussi dans le discours de certaines participantes des manifestations de la dimension plus idéologique qui cherche à légitimer l'expression des différences. Ces premiers constats le motivent et c'est au cours d'une rencontre avec son comité de direction qu'il convient de pousser l'analyse par le biais d'un travail d'écriture qu'il envisage de soumettre à une revue scientifique. En produisant son îlot de rationalité (Prud'homme, Dolbec, Brodeur, Presseau et Martineau, 2005), le chercheur a l'impression à la fois d'apporter une contribution significative à la recherche autour d'un concept particulièrement polysémique et de soutenir sa propre pratique de recherche-formation au bénéfice des onze participantes. Ce travail d'écriture apporte effectivement des nuances importantes à la version préliminaire du cadre théorique et soutient l'élaboration d'une nouvelle carte conceptuelle qui précise le phénomène de la diversité en éducation (Figure 1 de la page 36). Le compagnonnage cognitif des quatre chercheurs ayant participé à sa démarche et le processus d'arbitrage provoquent l'intégration de nouvelles données de recherche qui vont jouer un rôle important dans la poursuite de l'expérience.

³⁵ Aux données de l'expérience collective s'ajoutent celles du journal de bord de sept participantes qui acceptent de partager leur réflexion au terme de la phase d'exploration.

4.1.3 Soutenir le dialogue cognitif autour du savoir

Au départ de cette analyse, le chercheur croit que la deuxième phase doit provoquer de manière plus explicite des échanges autour des fondements théoriques de la différenciation qu'il a reconnus dans le discours des participantes. Dans la perspective d'encourager les actions en classe, il reconnaît la nécessité de prévoir des chantiers de planification et le caractère judicieux de reporter un pourcentage de sa tâche d'enseignement afin de disposer de toute la disponibilité nécessaire pour accompagner les participantes en classe et à l'école. Cette phase est constituée de cinq rencontres d'une journée échelonnées sur une période de quatre mois.

• Journée 4 (21 août 2005)

Pour relever le degré d'insécurité exprimé à la fin de la dernière journée, le chercheur présente aux participantes un récit descriptif qui met en parallèle certaines de leurs expressions contradictoires. Tout en soulignant que ces échanges se sont déroulés en fin d'année scolaire alors qu'une certaine fatigue peut intervenir, il exploite un schéma qui reconnaît la légitimité d'une certaine déstabilisation dans un processus de développement professionnel. Pour comprendre le sens de la différenciation dans l'action en classe, dit-il, il est normal que l'enseignante questionne sa pratique en fonction d'une certaine expertise qu'elle souhaite développer, ce qui peut engendrer des insécurités. Les enseignantes disent apprécier cette mise au point qui « (...) repositionne les choses (...) » (CR4.4.M) et qui « (...) aide à se replonger (...) » (CR4.4.S).

Le chercheur soumet ensuite cinq définitions de la différenciation (McGarvey *et al.*, 1997; Meirieu, 1996; Stradling et Saunders, 1993; Tomlinson, 2004) incluant celle autour de laquelle les participantes ont fait consensus à la phase d'exploration. Par ce travail de comparaison, il met en évidence le rôle central que joue le phénomène de la diversité dans une quête de sens autour du concept. Tout en soutenant son propos par les expressions des enseignantes recueillies au cours des trois premières journées, il

présente la carte conceptuelle qu'il a construite pour clarifier ce phénomène et les orientations qui peuvent soutenir sa reconnaissance en classe (Figure 1). À titre d'exemple, en relevant sa conviction qu'une enseignante « ne peut pas fermer la porte à tous ceux qui ne l'ont pas au départ » (CR3.8.D), Doris invite le groupe à entretenir une ouverture face au phénomène qui semble relever des fondements éthiques identifiés par le chercheur. Les propos de plusieurs participantes traitent des étiquettes dont certains élèves sont affublés et des dangers de cristalliser des manifestations de la diversité, alors que des exemples concrets démontrent que « la nature peut changer (...) » (CR3.6.M). Le travail d'analyse de l'incident autour du journal de bord a aiguillé les enseignantes sur le caractère subjectif des interprétations qui s'effectuent vis-à-vis d'un événement. En constatant que chacune a perçu l'intervention de manière différente, les enseignantes soulèvent que la reconnaissance du phénomène est aussi « une question de perception » (CR2.6.É). Et dans ce sens, Élise suggère que les échanges peuvent favoriser l'intercompréhension autant dans le groupe de recherche que chez les élèves en classe. Plus encore, le chercheur relève que leurs propos semblent suggérer qu'en traitant explicitement de la diversité en classe, l'enseignante peut créer chez l'élève une ouverture qui favorise son évolution. « S'il a vu d'autres façons de faire, il pourra [les] expérimenter s'il en a besoin » (CR2.9.J) disait Jolaine. En associant ainsi l'expression de la diversité à différents outils pour accomplir une tâche, le discours des participantes semble interpeller un regard plus dynamique et contextuel sur le phénomène et s'éloigne d'une conception figée et déterministe qui s'apparente davantage aux étiquettes dont elles craignent les effets. Le chercheur poursuit en précisant que ces expressions reconnaissent aussi une légitimité des différences qui promeut une certaine éducation à la citoyenneté. Moins évidente, cette relation qu'il établit avec sa posture plus idéologique nécessite des clarifications. En évoquant certains propos de Zakhartchouk (2001b) et d'Éco (1993), il relève que sa sensibilité théorique l'incite à tisser des liens entre un certain apprentissage à la considération de l'autre et une gestion de classe centrée sur la diversité.

C'est au cœur de ces discussions que le chercheur propose un travail de hiérarchisation des priorités à considérer lorsqu'un enseignant veut entreprendre une nouvelle année scolaire dans une perspective de différenciation. De manière unanime, les participantes conviennent qu'il faut d'abord chercher à connaître les élèves en explorant la diversité; c'est en insistant à nouveau sur sa posture idéologique que le chercheur suggère qu'il pourrait aussi être utile de favoriser un travail de reconnaissance et d'appropriation du phénomène par les élèves entre eux. Les participantes se mettent d'accord pour orienter la planification de la rentrée autour d'activités favorisant l'expression et l'accueil de la diversité qui s'associe progressivement à une gestion de classe particulière.

Dans notre groupe, c'est ce qui ressort. La gestion de classe, ça doit faire cinquante ans que les enseignants en font, mais maintenant avec le souci de la diversité, moi c'est ce que je vais essayer de faire. (...) Cette année, je veux une gestion qui favorise la diversité (...) (CR4.12-13.H)

Face à la rentrée scolaire imminente, le chercheur propose un chantier de planification en équipes d'origine permettant aux enseignantes de tracer les grandes lignes et de se concerter au regard des expérimentations qu'elles peuvent envisager. Pour soutenir ce travail, il présente du matériel pédagogique que les enseignantes peuvent consulter pour nourrir la planification de l'action. Conscient que sept des participantes oeuvrent au préscolaire/1^{er} cycle, il reprend le concept de l'heure du conte et présente une histoire qui pourrait soutenir les discussions en classe sur la richesse et la légitimité des différences. Cette activité pensée en termes de modélisation suscite chez certaines participantes des discussions créatives sur différentes formes d'exploitation de cette histoire en classe et en incite d'autres à reprendre le conte de l'école des animaux (De Peretti, 1987) pour planifier des activités avec leurs élèves. Cette première journée se conclut par un retour où les équipes partagent les pistes d'action envisagées et le chercheur réitère sa disponibilité à se joindre aux enseignantes pour soutenir les expérimentations. Les participantes de l'équipe no 2 ont annoncé aux collègues leur toute récente affectation dans la

nouvelle école alternative et offrent de tenir la prochaine rencontre dans leur établissement. Les enseignantes acceptent avec intérêt cette proposition malgré la distance impliquée pour les participantes de l'autre commission scolaire.

• **Jour 5 (23 septembre 2005)**

Le chercheur décide d'effectuer un très bref retour sur la journée précédente pour permettre un travail de clarification conceptuelle plus en profondeur autour de la relation qu'il établit entre une gestion de classe plus citoyenne et la valorisation de la diversité en classe. Conscient que cette relation peut comporter de grandes exigences, il propose de visionner un document audio-visuel (Goodwin et Wurzburg, 1992) qui relate l'intégration d'un enfant particulièrement différent de la norme dans une classe ordinaire de troisième année. « *Educating Peter* » relate le cheminement d'un élève trisomique et de son groupe d'intégration au cours de sa première année de fréquentation d'une école régulière³⁶. Il s'agit d'un document relativement déstabilisant conçu dans la perspective de dévoiler la nature et la complexité des changements qu'interpellent la construction d'une classe plus ouverte aux différences. Ayant exploité ce document avec ses étudiants en formation initiale, le chercheur sait qu'il provoque des discussions houleuses au regard des limites que rencontre l'enseignant dans sa tâche. À titre d'exemple, certains de ses étudiants ont catégoriquement dénoncé l'inconscience des décideurs politiques qui autorisent l'intégration des personnes handicapées dans les classes dites régulières. Par cette activité, le chercheur souhaite stimuler le dialogue et proposer un nouveau regard sur des expérimentations que les enseignantes ont pu faire au cours des trois premières semaines de l'année scolaire.

³⁶ Compte tenu de certains éléments de son positionnement biographique, le chercheur sait qu'il éprouve certaines difficultés à conserver une distance face au contenu du document. Dans cette perspective, il choisit de s'attarder davantage à l'observation des participantes pendant le visionnement à un endroit où en retrait, il peut difficilement voir la présentation.

Le document produit l'effet escompté. Les enseignantes éprouvent des difficultés à contenir leurs émotions et Hélène doit quitter le local pendant une partie du visionnement. Alors que spontanément plusieurs expressions traduisent des difficultés certaines et de grandes inquiétudes face à la violence que Peter manifeste à l'égard de ses pairs, les discussions se poursuivent en cherchant tantôt à comprendre ce qui motive de tels agissements et en s'attardant aux paroles des autres élèves en fin d'année.

Martine : C'est peut-être parce qu'il n'avait pas de mots (...).

Doris : Il y avait quelque chose qui provoquait ses comportements!

Camélia : Au début, c'est l'attitude de l'enseignante qui était imitée (...).

Suzette : Ce qui m'a frustré, [c'est] que j'avais l'impression que l'enseignante n'était pas aux aguets en ce qui concerne la violence. Il me semble que si ça avait été dans ma classe, j'aurais toujours eu un œil sur ce qui se passait (...).

Florence : J'ai tellement trouvé ça émouvant. (...) Ça porte au questionnement et à la réflexion. La petite fille qui dit à la fin que Peter a changé, qu'il a appris des choses mais que lui, il leur a appris à penser et à réagir... Ce qui m'a frappé, c'est l'incident du coup de pied au visage; il n'y a pas eu de vengeance! (CR5.3-4)

Au terme de 95 minutes de discussions, le chercheur constate que les réactions témoignent d'un recours à différentes perspectives pour tenter de construire un sens autour du document. De surcroît, il a l'impression que ces différences semblent heurter de part et d'autre. Alors que les deux seules expressions de Violaine portent exclusivement sur le caractère inacceptable d'une telle violence en classe, Jovette déplore que le document ne permette jamais de voir l'enseignante « passer sa matière » (CR5.3.JV). En substance, les autres participantes tissent des liens avec certains élèves dans leur groupe et concèdent que l'expérience de Peter les incite à explorer davantage la *force du groupe* pour soutenir une amélioration des comportements inacceptables. C'est dans ce contexte que sur le ton de la confiance, Hélène raconte qu'elle doit bien malgré elle isoler un élève particulièrement difficile très fréquemment depuis le début de l'année. Elle confie que Peter l'incite à se questionner sur ce qu'elle pourrait faire pour « être une meilleure enseignante et une

meilleure personne » (CR5.8.H), ce à quoi Jovette s'empresse de répondre qu'il y a des limites à ce qu'elle peut faire. Il faut d'abord penser à sa propre survie, dit-elle, et elle invite Héléna à ne pas s'en culpabiliser.

La discussion se poursuit en relevant que plusieurs élèves éprouvant de grandes difficultés sont souvent exclus du groupe par leurs pairs. Tout en traitant de son groupe particulièrement en retard au niveau des apprentissages, Martine relève qu'une mentalité très individualiste dans notre société n'encourage pas cet intérêt envers l'autre qui pourrait soutenir une meilleure intégration des élèves manifestant des difficultés trop éloignées d'une certaine norme. C'est à ce moment que Jolaine, qui entreprend sa deuxième année avec le même groupe d'élèves, relate que le traitement explicite qu'elle fait des différences depuis le début de la recherche l'a amenée à légitimer les difficultés en classe.

Je ne veux pas qu'ils [les élèves en difficulté] se sentent à part (...). L'an passé, quand j'ai commencé à parler des différences en classe, ils voyaient les autres et se disaient j'ai de la difficulté dans ça, mais je suis bon dans telle chose. (...) Et plus tard, j'ai compris que j'aurais dû dire : t'es différent, mais trouve toi un moyen d'aller plus loin. Pour t'améliorer, utilise les gens qui ont de la facilité. (CR5.9.J)

Ces propos soutiennent l'intention d'Héléna de retourner en classe et d'impliquer tout le groupe pour tenter d'agir sur son cas particulier.

Un élève très dérangeant ou violent, c'est un enfant qui à la base n'est pas bien (...) en incluant les élèves [autour du problème], tout le monde l'aide parce qu'il en a besoin pour mieux fonctionner. (...) pour moi, c'est la base, même s'il est différent, c'est un être humain. (...) Il a le droit d'être là, tout le monde a des forces même si c'est pas facile à trouver... (CR5.10.H)

Au terme de cette longue discussion, les enseignantes choisissent de raconter les expérimentations pour accroître leur connaissance des élèves par l'expression de la diversité. Curieuses de savoir tout ce qui a été essayé, elles préfèrent effectuer collectivement ce partage et conviennent de procéder à tour de rôle pour relater les

expériences. Conscientes des limites de temps, elles s'entendent pour un partage « sans jugement et sans questionnement » (CR5.13.V). Plus de trente pistes d'action sont présentées; tandis que certaines racontent brièvement une ou deux activités qu'elles ont proposées aux élèves, d'autres ne tarissent pas d'exemples. Notamment, les activités de Jolaine suscitent un grand intérêt et les enseignantes de l'école alternative lui demandent si elle peut revenir sur certaines d'entre elles après la journée de travail. À la pause de l'après-midi, les participantes visitent les classes de l'école alternative et peuvent observer les traces laissées par les élèves en lien avec les actions des enseignantes de cette école. Au retour, le chercheur met en évidence que plusieurs pistes sont explorées pour faciliter l'expression de la diversité mais comme le dit Doris, « ce n'est pas parce que tu connais les goûts et les intérêts que tu différencies! C'est une première étape! » (CR5.21.D). Les enseignantes sont conscientes qu'elles travaillent présentement à la mise en place d'un climat favorable à l'expression du phénomène qui peut soutenir une plus grande ouverture face aux différences qui se manifestent aussi dans les apprentissages des élèves. En convenant que l'enseignante peut avoir tendance à faire apprendre comme elle a appris, Doris souligne qu'il sera important à la prochaine journée de voir comment s'y prendre pour faire apprendre tous les élèves en exploitant le phénomène.

Pour clore la journée, les participantes effectuent une réflexion individuelle sur leur engagement dans le projet de recherche à l'aide d'une grille de questionnement fournie par le chercheur. Le groupe convient de poursuivre le travail lié à l'expression de la diversité en classe jusqu'à la prochaine rencontre qui portera plus spécifiquement sur les liens entre l'apprentissage et l'expression de la diversité.

C'est en revenant sur cette journée dans son journal que le chercheur se rend compte que l'expérience lui offre un contexte pour travailler le sens de l'apprentissage en lien avec la diversité.

Je réalise comment le vidéo *Educating Peter* a été pris à différents niveaux par chacune. (...) Est-ce que les enseignantes en sont conscientes? (...) Comment se servir de ces différents rapports au vidéo pour faire avancer tout le monde vers un but commun? Serions-nous ici dans un contexte où la diversité m'interpelle, moi, où je dois penser le comment faire pour que ces différents rapports à l'outil d'apprentissage favorisent la progression de chacune? Il y a définitivement ici une situation porteuse, un incident critique à relever dans la prochaine rencontre qui portera sur l'apprentissage, d'autant plus que les propos de certaines semblent en avoir heurté d'autres... (JC.20050924.2)

À cette réflexion vient s'ajouter une conversation téléphonique avec Martine qui se questionne sur sa participation à la démarche. Sans chercher à faire tout ce que les participantes de l'école alternative ont l'air de réussir, elle souligne qu'elle aimerait avoir l'impression de progresser et de contribuer à l'avancement des travaux.

(...) Elle poursuit en disant que malgré cet état, elle n'en retire pas moins de belles choses... Entre autres, le vidéo l'a beaucoup marquée et elle a apprécié les discussions qui ont suivi... Elle soulève aussi que ce vidéo peut avoir des effets plus tard dans sa pratique. (...) Je lui offre une rencontre individuelle pour qu'on essaie de clarifier quelque chose qu'on pourrait essayer pour vraiment sentir qu'on avance... Elle accepte et me fixe un rendez-vous pour le 13 octobre, le lendemain de la journée 6. (JC.20051004.1)

Globalement, le chercheur comprend que Martine apprécie certains aspects du travail en cours mais qu'elle vit aussi certains inconforts face à sa contribution au cours des rencontres. Ces constats lui confirment le caractère judicieux de préparer un récit où il collige pour chacune des participantes le verbatim exact qui rend compte de leurs principales interventions tout au long de la discussion qui a suivi le visionnement du document « *Educating Peter* ». Tout en cherchant à favoriser des prises de conscience par Martine sur sa participation, il veut se servir de ces traces individuelles pour explorer la diversité des perspectives avec lesquelles chacune a réagi et voir si ce travail d'analyse des différences peut soutenir une certaine compréhension de l'exploitation de la diversité pour favoriser un apprentissage commun et enrichi dans le groupe.

- **Jour 6 (12 octobre 2005)**

Le chercheur amorce la rencontre en demandant aux enseignantes d'inscrire à leur journal de bord ce qu'elles retiennent du visionnement de l'expérience de Peter. En lien avec la thématique de l'apprentissage, il leur suggère d'écrire ce qu'elles considèrent avoir appris et compris par cette activité. Il présente ensuite le récit de la dernière rencontre en accentuant son intention de leur fournir par le biais de ces écrits des traces tangibles de leur participation aux travaux. Parfois, souligne-t-il, elles aident à mieux voir ce qu'une personne comprend et soutiennent les prises de conscience au regard de son évolution.

Il poursuit le retour sur le récit en relevant différentes expressions des participantes qui semblent fournir des indications sur le sens que peut prendre l'apprentissage en lien avec une ouverture à la diversité. D'abord, Suzette suggère qu'il y aura des changements dans sa pratique dans la mesure où elle réussit à s'ouvrir aux échanges avec les collègues; cette expression laisse entendre que l'apprentissage s'associe à cette idée d'un changement qui se produit grâce à une certaine ouverture et à des échanges que l'apprenant vit avec ses pairs. Le chercheur questionne ensuite les propos de Doris qui dit avoir beaucoup appris du partage des expérimentations *sans jugement*. Si apprendre consiste à apporter des changements dans une façon de faire ou de penser, il se demande s'il n'y a pas par le fait même une forme de jugement qui se porte par l'apprenant lui-même sur ses conceptions initiales pour envisager des modifications associées à un certain apprentissage.

Il s'arrête ensuite sur les propos de Violaine qui exprime une limite personnelle face à la violence de Peter. Conscient que cette expression a pu heurter du fait qu'elle ne tenait pas compte de l'évolution de Peter, il en profite pour légitimer cette expression des émotions ressenties par cette participante. Il suggère qu'il peut y avoir des avantages à exprimer clairement les sentiments qui nous habitent plutôt que de les

taire. C'est dans ce contexte qu'il traite de sa propre limite face aux retards des participants lorsqu'il anime des rencontres.

(...) la ponctualité pour moi, c'est capital. Je viens fou quand on arrive en retard, mais ça, mes élèves le savaient. (...) Dans un groupe, il faut négocier autour des limites. Il y en a qui arrivent en retard mais qui ne sont pas pressés à la fin de la journée. Voyez-vous, c'est une limite qu'on n'a pas clarifiée ensemble (...). (CR6.5.Ch)

En s'ouvrant ainsi, le chercheur est conscient que les quatre enseignantes de l'école alternative vivent un certain inconfort du fait qu'elles sont arrivées avec un retard de 15 minutes le matin même. Toutefois, il croit important de susciter la réflexion sur le non-dit dans le groupe. À la lecture de certains journaux de bord, il a constaté que certains malaises ne s'expriment pas dans les rencontres collectives; il prend conscience que la volonté de favoriser l'expression de la diversité en classe se manifeste en conséquence avec moins de conviction dans l'expérience de recherche. Pour soutenir une expression plus libérée des participantes et une négociation de sens plus authentique autour du concept, il croit qu'il doit lui-même tenter de relever ce défi et c'est habité par ce souci de cohérence qu'il en arrive à nommer de manière explicite cette limite particulière.

Le chercheur propose enfin de consacrer le reste de la journée à l'étude de la diversité qui se manifeste dans le déroulement de deux situations d'apprentissage. Dans un premier temps, la tâche consiste à revenir sur le visionnement d'« *Educating Peter* ». À l'aide des traces des expressions individuelles de chacune, les enseignantes doivent tenter de reconnaître la diversité qui se manifeste et de voir si ces traces peuvent soutenir un apprentissage amélioré pour toutes les participantes. Dans un deuxième temps, il propose de faire un exercice similaire en observant une situation d'apprentissage en classe multi-degrés décrite dans un rapport de recherche qui tente de comprendre le sens de la différenciation pédagogique dans l'action en classe d'un enseignant (Sensevy *et al.*, 2002).

Les enseignantes sont fébriles. Elles ont repéré la description chronologique de leurs discours qui se présente dans le récit sous forme de tableau. Après un travail de 45 minutes en sous-groupes, c'est Héléna qui amorce le retour collectif sur la tâche.

Les trois membres de mon sous-groupe, on a eu des réactions très différentes au film; on s'est même catégorisées là-dedans. Martine, c'est l'analytique, Jolaine a réagi à la violence de Peter et moi, on m'a catégorisée et j'ai accepté : je suis l'humaniste. (...) Ce qu'on a appris, ben, c'est les trois la même chose : il faut mobiliser davantage les enfants face aux différences. Peter et le groupe ont appris. Au niveau des compétences sociales, mais académiques aussi. (...) On a compris toutes les trois qu'il faut gratter au-delà des comportements inacceptables pour les comprendre et intervenir. La différence oblige aux changements (...) des pratiques, des comportements, des valeurs, de la gestion. Ce qui nous a aidé à comprendre : le petit film, c'est un cas réel. Aussi, le récit, que ce soit divisé par personne pour suivre le fil. Et le travail en sous-groupes de ce matin aussi. (CR6.7.H)

Martine poursuit en soulignant qu'une étude des traces du discours de chacune permet de confronter les perceptions qu'elles avaient lors de la situation réelle. Et dans son cas particulier, elle avoue que son sens analytique lui a quand même joué des tours. En précisant avoir « (...) eu une surprise parce que je pensais que j'n'avais rien dit » (CR6.8.M), Martine invite le chercheur à traiter de leur discussion téléphonique et cet incident semble inciter Violaine à s'ouvrir au groupe sur une certaine impulsivité que la violence de Peter a provoquée chez elle.

Violaine : Je me vois impulsive, et aussi comme une humaniste qui s'est fermée! Et j'ai été analytique chez nous le soir!

Chercheur : La violence t'a touchée profondément, mais est-ce que ça veut dire que t'as juste appris ça?

Violaine : Non! Mais, je le savais...

Chercheur : Certaines disent qu'il y a d'autres choses que la violence dans le film.

Jacynthe : Moi, c'est ça que je pensais! Mais finalement, on ne vit pas toutes les affaires de la même façon! (CR6.8-9)

Les discussions se poursuivent sur les effets que l'attitude de l'enseignante peut avoir sur le groupe et le sentiment d'appartenance en classe. Dans leur équipe, Violaine et ses collègues ont compris qu'une ouverture de l'enseignante peut favoriser l'entraide

dont les élèves en difficulté ont grandement besoin. Et sur le ton de la confiance, Doris partage une prise de conscience à cet égard.

Je dois me confesser : ma fermeture s'est transposée sur les élèves et quand j'ai ouvert, le groupe s'est ouvert; ça n'a pas tout changé mais... ça fait deux semaines. Lâcher prise, je crois pas à ça parce que je suis une battante mais mon problème, c'est que c'était un élève qui a des réactions que je contrôlais pas et j'étais aussi pire que lui dans mon attitude et ça provoquait de l'insécurité dans le groupe. J'ai créé chez moi une ouverture et l'attitude du groupe a changé; on a une influence dans le groupe! (CR6.9.D)

Suzette poursuit en soulignant qu'elle prend conscience d'une « certaine tendance à normaliser » (CR6.10.S) ses attentes. Tout en se questionnant face à l'enseignant qui reçoit ses élèves l'année suivante, elle comprend qu'elle devrait plutôt partir de ce qu'ils comprennent pour les aider à cheminer, d'autant plus que de toute façon, elle a l'impression que souvent, elle n'atteint pas l'objectif à la fin de l'année. Le chercheur est conscient que les propos de Martine sur son groupe, constitué principalement des anciens élèves de Suzette, sont déstabilisants pour cette dernière.

Au terme de la discussion, le chercheur constate que Jovette n'est pas intervenue et il sait que le travail en sous-groupe n'a pas été facile. En effet, lors du compagnonnage cognitif auprès de son équipe, il lui avait fait remarquer que sa réaction face aux pratiques pédagogiques de l'enseignante de Peter semblait en être une d'étonnement. Jovette n'était pas d'accord et avait affirmé que le chercheur interprétait mal ses propos. Tout en convenant que c'était possible, il s'était déplacé progressivement vers une autre équipe.

Avant de compléter le retour collectif sur la tâche, le chercheur vérifie si la troisième équipe a quelque chose à ajouter. C'est Jovette qui réagit la première en soulevant qu'elle a appris qu'elle n'a pas été comprise. Soutenue par le questionnement du chercheur, elle précise que le film lui a apporté autre chose que ce que les collègues semblent comprendre des traces étudiées. Elle a compris qu'il faut « décompresser,

laisser le groupe interagir plutôt que [ce soit] toujours l'enseignante » (JPJ.8). Elle ajoute que le visionnement a été difficile au début mais qu'elle y perçoit comme les autres participantes un très beau cheminement. Élise et Doris poursuivent en suggérant que la réflexion sur les traces permet de clarifier progressivement ce que chacune pense. En tissant un lien direct avec les propos de Jovette qui se sent incomprise, le chercheur accentue l'importance de provoquer un certain dialogue cherchant à clarifier les perceptions que chacune peut avoir des manifestations de la diversité. Et Violaine s'empresse de conclure en précisant que ces dialogues s'imposent « pour pas que ça dérape! » (CR6.11.V).

Au retour du dîner, les enseignantes entreprennent la deuxième tâche avec une certaine déception liée au fait qu'elles avaient imaginé une présentation audiovisuelle plutôt qu'une situation décrite à l'écrit. Globalement, le chercheur propose d'étudier une situation d'apprentissage conduite par un professeur français qui relève que « l'hétérogénéité de sa classe [est] une donnée fondamentale de sa réflexion » (Sensevy *et al.*, 2002, p. 87). La situation relate un projet de six semaines qui porte sur l'étude de la fourmilière au cycle deux (7-8 ans) et présente de manière plus spécifique certains épisodes où les chercheurs illustrent le travail de régulation du professeur en fonction de la diversité qui se manifeste face à des tâches spécifiques. En sous-groupes, les participantes sont invitées à observer l'une de ces séquences dans la perspective de retracer les gestes posés par le professeur pour soutenir l'expression de la diversité et pour favoriser l'apprentissage par la différenciation. Cet épisode relate les discussions des élèves et du professeur lorsqu'au cours d'un retour collectif, une équipe propose une catégorisation des différentes représentations initiales de la fourmi telles que les élèves les ont dessinées au départ de la démarche. Sommairement, cet épisode cherche à mettre en évidence que l'argumentation autour des différences que manifestent les élèves est un outil appréciable pour soutenir l'évolution des représentations initiales. Le recours au travail en sous-groupes semble « faciliter à la fois l'expression publique des différences et leur traitement par le

professeur » (2002, p. 113), car la dispersion des opinions se gère d'abord dans les équipes. De plus, l'épisode met en évidence le caractère incontournable du retour collectif qui favorise une confrontation autour des productions effectuées en équipe pour tenter d'en arriver à une représentation plus juste de l'objet d'apprentissage. Enfin, l'élève qui retrace une erreur dans le travail de classification présenté dans cet épisode est reconnu comme un élève en difficulté selon le rapport scientifique. Il s'agit d'un fait intéressant, d'autant plus que le professeur n'avait pas perçu l'erreur avant que cet élève insiste pour la corriger.

Malgré la grande fatigue des enseignantes, le chercheur anime un retour collectif relativement dense sur cette tâche. Alors que certaines relèvent spontanément que le travail de différenciation ne les a pas inspirées, le chercheur provoque les échanges sur le sens d'une confrontation apparemment essentielle pour favoriser l'expression des différences et l'apprentissage. La controverse présente dans le scénario incite au dialogue, à la recherche d'une catégorisation plus juste et à un travail de clarification pour tous les élèves. Le chercheur fait observer qu'un certain climat semble nécessaire pour faciliter ce type d'échange qui pourrait facilement engendrer des conduites d'évitement ou d'affrontement entre les élèves qui doivent négocier une représentation commune. En identifiant l'élève en difficulté, il constate que la majorité des enseignantes ne l'avaient pas repéré et qu'elles sont surprises que cet élève ait insisté pour corriger la représentation erronée.

Hélène : C'est le prof qui n'est pas correct. C'est David qui a fait voir au groupe qu'il y a une fourmi mal classée.

Martine : Et ça les a amenés à corriger ce qu'ils avaient fait.

Hélène : Mais il faut qu'un enfant se sente à l'aise pour faire ça et le répéter deux fois. (...) Pour différencier, ça prend le climat de classe, la communication. Personnellement, je ne suis pas d'accord avec l'équipe de Jacynthe. C'est des choses qu'on sait théoriquement mais de là à le faire dans la classe, il y a une marge... Arriver à faire tout ça, personnellement, je serais assez satisfaite! (CR6.17-18)

En somme, les enseignantes conviennent qu'une certaine confrontation « fait avancer le débat » (CR6.19.H); parfois, elle permet de confirmer ce qu'une personne pense et à d'autres occasions, elle incite à reconsidérer les conceptions de départ et à envisager des changements. Au cours de ces discussions, certaines enseignantes semblent entrevoir des similitudes entre la situation de la fourmilière et l'expérience de recherche, tandis que d'autres manifestent des difficultés à saisir le sens des propos du chercheur sur cette activité.

Martine : Ça va toujours bien le matin, mais là là... (CR6.16)

Jacynthe : C'est ce que t'as fait cet après-midi! Tu l'avais analysé longtemps et tu nous as amené là! (CR6.19)

Élise : Oui! Ça replace plein d'affaires!

Hélène : Qu'est-ce que ça a remplacé?

Élise : Je l'ai pas assimilé, mais je vais l'écrire et ça va se clarifier (...) (CR6.21)

Chercheur : (...) Je crois que c'est la première fois que j'entends de façon aussi claire dans le groupe que quelqu'un n'est pas d'accord. (...) l'affrontement c'est une chose car on est des adultes, mais l'évitement, ça aussi j'ai cru en voir ici...

Hélène : C'est normal, tant que le climat n'est pas installé!

Violaine : Oui mais c'est sain aussi. Sauf qu'il faut savoir comment réagir [comme enseignante]! (CR6.21)

Au terme de la journée, les enseignantes conviennent d'explorer, avec délicatesse, cette idée de l'argumentation et de la confrontation autour des différences qui se manifestent en situation d'apprentissage. Pour sa part, le chercheur est satisfait du déroulement de cette sixième rencontre tel qu'il le précise à son comité de direction.

(...) une « « très très » » belle journée hier... Les guillemets signifient que je cherche à faire attention avant de dire qu'elle a été aussi satisfaisante... J'ai vraiment hâte de relire le compte rendu... et surtout d'avoir accès aux journaux des participantes. (JC.Lettres.20051013.1)

Aux conversations importantes autour de l'apprentissage se sont ajoutés des contacts qui lui semblent plus authentiques où les participantes se sont révélées davantage. En traitant de son impulsivité face à la violence de Peter, Violaine a permis à Jacynthe de mieux comprendre le sens de son propos et le chercheur a l'impression que ces

dernières se comprennent mieux. Dans la mesure où la volonté de différencier s'associe au projet de devenir « une meilleure personne » (CR5.8.H), il croit important de favoriser l'intercompréhension dans l'expérience de recherche.

C'est dans cet esprit qu'il rencontre individuellement Martine. Après avoir relevé sa grande satisfaction face aux travaux de la veille, cette dernière exprime le désir de briser la routine d'un enseignement plus magistral. Dans cette optique, ils conviennent de mettre en place un centre d'apprentissage en mathématique. Ce dispositif, tout en proposant des tâches que les élèves peuvent accomplir de manière autonome, offre une certaine liberté à l'enseignant pour guider le travail en sous-groupes dans la classe. Le chercheur accompagne la classe à raison de trois demi-journées pour la mise en place de ce dispositif où il prend soin de favoriser les échanges et la confrontation entre les élèves pour construire le sens du travail à effectuer lorsqu'ils fréquentent ce centre d'apprentissage. À sa sortie de la première rencontre avec Martine, il croise Suzette qui lui demande s'il peut prendre quelques minutes avec elle. En substance, cette dernière confie qu'elle est très affectée par les difficultés que rencontre Martine avec ses anciens élèves. Elle prend conscience qu'en suivant le manuel pas à pas, elle ne prépare pas nécessairement les élèves à faire face aux exigences de la troisième année. Tout en cherchant à vérifier si elle s'inscrit bel et bien dans une perspective de différenciation, elle revient sur un projet qu'elle a initié en classe et sur différentes activités qu'elle expérimente pour mieux partir de ce que les élèves comprennent.

Suzette me parle du fait qu'elle a mis en place des ateliers, et qu'elle cherche à s'éloigner du manuel. Elle semble fragile et en même temps assez solide pour lancer, dit-elle, des perches à Martine et l'inciter à lâcher prise sur certaines choses pour travailler plus en profondeur. C'est drôle parce que je retiens que dans les trois premiers jours, c'est Martine qui parlait d'aller en profondeur, sur l'essentiel... Et maintenant, j'ai l'impression que c'est elle qui a besoin de se le faire dire... (JC.20051024.4)

À ce travail auprès de Suzette et de Martine, une série de rencontres individuelles viennent s'ajouter à la tâche de compagnonnage du chercheur-formateur avant la septième rencontre. Sollicités formellement par cinq participantes, ces entretiens mi-parcours³⁷ témoignent qu'en suscitant une pensée réfléchie sur l'engagement professionnel (Jour 5) et en exprimant ses propres limites dans le processus (Jour 6), le chercheur a généré certains malaises particulièrement auprès des enseignantes de l'école alternative. Tandis qu'Hélène traite d'un sentiment d'incompétence qui l'habite de plus en plus, que Jacynthe manifeste un grand désappointement face au caractère trop théorique de la démarche et que Florence se questionne sur la valeur pédagogique de réagir publiquement au retard de la dernière journée, Camélia cherche plutôt un certain réconfort face aux difficultés qu'elle rencontre dans ses relations avec son groupe d'élèves. Alors que cette dernière propose des activités pédagogiques particulièrement ouvertes en lien avec les valeurs environnementales du projet éducatif alternatif, les élèves et certains parents questionnent sa compétence professionnelle et réclament davantage de tâches traditionnelles pour préparer adéquatement l'entrée au secondaire. Profondément émue, elle constate que son travail en école alternative est loin des aspirations qu'elle entretenait.

Pour sa part, Hélène précise d'abord que c'est avec beaucoup de difficulté qu'elle a réussi à demander cette rencontre avec le chercheur. Pour s'expliquer, elle confie qu'elle choisit plus fréquemment de s'exclure plutôt que de s'ouvrir sur les malaises qu'elle ressent.

(...) je l'ai vécu tellement de fois avec tellement de personnes, j'ai pas le goût que ça arrive avec toi t'sais! Moi, un moment donné, tac, c'est fini ! C'est tellement dur... pis j'haïs ça... j'haïs ça être de même! (EMPH.5)

³⁷ Le chercheur obtient d'abord le consentement des enseignantes pour procéder à l'enregistrement des rencontres.

Consciente des incohérences dont ce comportement peut témoigner face à son idéal d'ouverture à la diversité et du droit à la différence, elle relève que certaines expériences antérieures provoquent des difficultés à envisager une expression plus authentique. Elle conclut l'entretien en se proposant de relever un certain défi de cohérence au cours de sa participation aux journées de travail, en s'attardant particulièrement à sa relation avec l'une des participantes qui la « mystifie beaucoup » (EMPH.63). Car pour « devenir une meilleure personne » (CR5.8.H), Héléna comprend que le travail impliqué par l'ouverture et l'acceptation des différences, « on l'a dret là autour de la table ». (EMPH.71)

(...) c'est dans l'affirmation de ce que je pense. Il faut que j'apprenne à dire, (...) [que je me] pratique à accueillir (...) dans le sens où pour aller avec tout ce que je dis depuis toujours (...), différencier, c'est une façon d'être, c'est une façon de vivre, c'est une manière de voir le monde. (EMPH.92-93)

Quant à Jacynthe, elle manifeste d'abord une très grande déception face au projet de recherche sur lequel elle fondait de grands espoirs. Tout en précisant qu'elle est d'abord une femme d'action passionnée par son travail, elle relève que le caractère trop théorique de la démarche ainsi que le climat qui règne au sein du groupe l'incitent à reconsidérer son engagement.

(...) je t'ai appelé pas longtemps après [la journée six] pour avoir un rendez-vous (...) faque c'est sûr qu'y a des points. T'sais quand je t'ai appelé, c'était quasiment pour te demander de débarquer du groupe ! (Rire) (EMPJA.2)

En cherchant à faire préciser les malaises, le chercheur revient sur la démarche pour tenter de faire ressortir différentes pistes pour l'action en classe (p. ex., les partages d'expérimentations, la fourmière). De son propre chef, Jacynthe repère aussi tout ce qu'elle a compris du visionnement de l'expérience de Peter pour soutenir la construction d'un climat plus ouvert aux différences. Lentement, elle prend conscience que ses difficultés ne se limitent peut-être pas autant qu'elle le croyait à l'aspect théorique des travaux. Au terme de plusieurs détours et d'une discussion relativement émotive sur la personnalité souhaitable d'une enseignante qui cherche à

différencier, Jacynthe tisse des liens entre certaines de ses limites personnelles et des difficultés qu'elle vit avec deux de ses élèves. En fait, elle reconnaît chez ces élèves autant que chez l'une des participantes des comportements qui l'indisposent et qui la font réagir.

Fais-moi une crise, c'est pas ça qui vient me chercher. Mais si tu ne travailles pas, pis si tu ne veux pas, ça, ça vient me chercher ! (...) C'est comme [cette enseignante], t'sais, vraiment, c'est peut-être ça mon bouton rouge à moi ! (...) Sylvain, c'est la nonchalance incarnée ; y a rien, y fait rien (...) Cette attitude là, là ! Sylvain et Louis, t'sais, c'est comme deux enfants vraiment... Mes plus gros défis cette année. (EMPJA.55-56/64)

C'est dans ce contexte que le chercheur en profite pour témoigner de ses propres difficultés à composer avec certaines manifestations de la diversité au sein de son équipe professionnelle. Lors d'une récente rencontre mensuelle, certaines attitudes et certains gestes posés par des collègues ont provoqué chez lui un malaise et l'ont fait longuement réfléchir à sa démarche de recherche et aux liens qui se tissent présentement entre cette ouverture à la différence et cet objectif de devenir une meilleure personne. Et c'est dans cet esprit qu'il a cru bon de réagir plutôt que de taire son malaise tout en étant attentif à ne pas heurter les sensibilités. Et dans ce sens, il invite Jacynthe à prendre la parole dans le groupe pour préciser ce qu'elle pense, pour clarifier ses perceptions et pour soutenir la construction de sens autour de la différenciation et de la diversité. Comme il l'a fait avec Héléna, il relève que le groupe de recherche offre un contexte pouvant soutenir le travail de chacun pour accroître cette ouverture aux différences qui semble être au cœur du savoir-être de celle ou celui qui cherche à différencier. Il souligne cependant que ce type de travail semble réclamer une certaine authenticité et doit s'inscrire dans la perspective de favoriser une meilleure compréhension entre les acteurs.

De son côté, Florence amorce l'entretien en relevant qu'elle aurait préféré que le chercheur traite le problème des retards de manière plus individuelle. Elle est affectée par cet incident. Elle manifeste ensuite un besoin important de validation au regard de

ses expérimentations. Alors qu'elle se perçoit comme une enseignante qui différencie, elle ne reçoit pas dans les journées de travail les rétroactions qui peuvent orienter et soutenir son cheminement. Dans un premier temps, le chercheur l'incite à raconter ce qu'elle fait et en cours de route, il lui fait remarquer que sa façon particulière d'aborder l'enseignement/apprentissage de la lecture diffère des pratiques courantes en première année³⁸. Il suggère qu'en partageant avec le groupe, elle peut nourrir les échanges sur la diversité dont ses pratiques témoignent. Au fil de la discussion, le chercheur propose de planifier une journée complète d'observation dans sa classe. Très ouverte à l'idée, Florence y voit une occasion d'accroître sa conscience des gestes qu'elle pose précisément dans l'optique de différencier et de recevoir les rétroactions dont elle a grandement besoin, dit-elle. Comme ses deux collègues, Florence aborde le climat de travail du groupe et cherche à comprendre les nuances entre une ouverture aux différences des élèves et celle qu'elle voudrait avoir face aux collègues.

Il me semble que j'ai plus de difficulté à accueillir... à *dealer* avec un adulte. (...) t'sais de recréer ça avec des adultes, y a une différence! Pis, t'sais... Nos perceptions et nos valeurs sont plus ancrées qu'un enfant... pis on se voit moins souvent aussi. Faque c'est sûr que c'est pas pareil... (EMPF.63)

Comme Florence, le chercheur reconnaît que ces contextes sont très différents et que le savoir-être dont il est question pour différencier peut possiblement mieux se comprendre dans la relation maître-élèves.

C'est par le biais d'un courriel que Doris sollicite un entretien individuel. « Le 6^e jour m'a beaucoup questionné! Je m'interroge??? J'aimerais bien avoir un entretien privé pour pouvoir faire le point » (JC.Lettres.20051017.1). Après avoir exprimé ses difficultés à retracer ce qu'elle fait pour différencier, Doris élabore son propos autour

³⁸ Florence n'utilise pas un matériel pédagogique spécifique et une série de mots-étiquettes prédéterminée. Elle exploite des stratégies différentes selon les besoins qu'elle observe et ce sont les élèves qui construisent un référentiel des mots de vocabulaire qu'ils veulent apprendre à écrire.

du cas de deux élèves qui la tourmentent. Au fil de la discussion, elle constate que malgré le fait qu'ils ne progressent pas à la mesure des attentes qu'elle entretient face au groupe, Michel et Ariane évoluent. D'une part, l'impulsivité de Michel nuit considérablement à son inclusion dans le groupe tandis qu'Ariane manifeste des problèmes sévères d'autonomie. Soutenue par le questionnement du chercheur, elle se rend compte qu'elle insiste davantage sur sa relation avec ces élèves et que son attitude face à leurs productions témoigne d'une nouvelle flexibilité.

(...) j'me suis rapprochée d'elle... Ouain la relation, j'pense. (EMPD.10-11).
 (...) les sentiments. Ben, c'est peut-être ça là. Au niveau affectif, j'ai travaillé ça. (EMP.16) Pis là, je l'ai pris dans mes bras pis t'aurais dû voir la réaction qui a eu quand je l'ai pris. J'ai dit : moi, j't'aime beaucoup, pis là, je l'ai nommé... Pis on dirait qui a fondu dans mes bras... (EMPD.17)

Elle souligne ensuite que le cas de Peter a inspiré une intervention auprès du groupe lors d'une absence de Michel.

Vous vous apercevez que... ben que Michel manque de contrôle pis que vous autres, vous avez pas besoin de feuilles pis d'encouragement autant que lui. Faque là, c'est pas parce que j'vous aime pas que j'vous donne pas les mêmes privilèges que lui. (EMPD.21-22)

Globalement, l'entretien semble soutenir certaines prises de conscience au regard de changements qui s'opèrent présentement dans sa pratique.

Je regarde ce que je faisais pis ce que je fais maintenant, c'est différent... au niveau de mon approche... parce que regarde, moi j'faisais beaucoup de : tout le monde fait pareil, pis on avance toute la même affaire tant que l'autre a pas fini... (EMPD.27)

Enfin, c'est en abordant certains malaises ressentis lors du travail en sous-groupes de la sixième journée qu'elle reconnaît certaines similitudes entre le rapport du chercheur aux participantes et son rapport à Michel et Ariane. Ayant observé le compagnonnage du chercheur pour stimuler l'analyse de son discours par Jovette, Doris suggère que cette dernière n'a pas compris le sens des propos du chercheur. Elle relève aussi qu'elle a observé le retrait du chercheur vers une autre équipe et

conclut en revenant plus spécifiquement sur le cas d'Ariane que « c'est pour ça que tu dis qu'il faut pousser, mais pas trop (...) un peu à la fois (...) » (EMPD.135). Tout en soulignant qu'elle est plus apte à se « torturer l'esprit » (EMPD.128) qu'à lâcher prise, elle convient que la stratégie du « un peu à la fois » soutient probablement l'évolution d'Ariane. Elle conclut en réaffirmant son intention de se consacrer beaucoup plus fermement à l'articulation de la différenciation dans sa classe plutôt que de s'acharner à « l'aspect du travail de cycle » (EMPD.116). « Respecter l'autre dans sa différence, (...) ben, au niveau des enfants, ça me pose moins problème qu'avec les grandes personnes ». (EMPD.55)

Globalement, ce compagnonnage offert aux enseignantes vient alimenter les inconforts du chercheur à la fois dans sa quête de sens autour de son objet de recherche et dans sa pratique sociale de formateur de maîtres. D'emblée, Jovette le tourmente. En constatant qu'elle est de plus en plus isolée du reste du groupe, il cherche à comprendre ce qu'il doit faire pour soutenir une participation plus positive dans la démarche et une plus grande acceptation de ses différences dans le groupe. Dans une lettre adressée à son comité de direction, il prend conscience que les sentiments qu'il éprouve à son égard s'entremêlent à ceux qu'il vit depuis 13 ans lorsqu'il cherche à favoriser l'inclusion de son fils.

(...) J'avais peur qu'Emmanuel ne puisse pas participer à la vie collective, ne puisse pas devenir l'un de la gang planétaire, ne puisse pas entrer en relation... Et depuis, chaque fois qu'il est rejeté c'est cette même émotion qui remonte. (JC.lettres.20051024.2)

Le chercheur tisse des liens entre cette hantise du rejet social de son fils et le tumulte qui l'habite face à Jovette. En considérant la nature déclarée des motivations de Jovette face à son engagement en éducation, il sait que plusieurs éléments de son positionnement biographique font en sorte qu'il a pu contribuer d'une manière ou d'une autre à cette exclusion. Obsédé par le défi de devenir une meilleure personne, cette exigence de cohérence avec la quête de certains de ses sujets de recherche

l'incite à s'efforcer de trouver des moyens pour accroître son ouverture aux manifestations de la diversité de cette enseignante.

Jovette a peur et je ne suis pas capable de l'aider à sortir de cette peur qui l'empêche de changer... À la journée 7, je dois absolument travailler très fort pour l'accueillir, pour rechercher en elle les preuves d'une bonne volonté qui est certainement masquée par une résistance très forte que je ne suis pas capable pour l'instant de comprendre... (JC.20051024.3)

Simultanément, il associe cette quête de cohérence particulière à une exigence d'authenticité qui doit orienter plus globalement sa pratique sociale de recherche et de formation en sciences de l'éducation. Invité à prononcer une communication sur les enjeux scientifiques de la recherche participative qu'il conduit (Prud'homme et Presseau, 2005), il démontre par des exemples centrés principalement autour du cas de Jovette qu'un chercheur a tout avantage à s'engager dans une quête de congruence pour mieux intervenir auprès des praticiens. Les défis relationnels et éthiques liés à la rencontre praticiens-chercheurs sont complexes et confrontent le chercheur à des limites qu'il doit tenter de reconnaître et de comprendre pour éventuellement réussir à les dépasser ou les contourner. Il parvient à cette conclusion au terme d'un dialogue épistolaire particulièrement houleux avec son comité de direction qui précède la communication. De surcroît, ces lettres lui permettent de conscientiser le regard critique qu'il porte sur les projets d'éducation en général, que ce soit à l'école, à l'université ou en formation continue.

(...) on a maintes fois tenté de me désillusionner dans ces vingt années, et j'ai toujours résisté... C'est une question d'intégrité et d'authenticité (...) je continue de penser que si cette formation initiale était réfléchie, discutée et négociée différemment, peut-être que les besoins en formation continue seraient totalement différents... Et que les élèves, y compris mes enfants, vivraient autrement leur éducation en contexte scolaire. (JC.Lettres.20051026)

Rapidement, il transpose ses malaises et sa quête d'authenticité sur des problèmes de cohérence qu'il observe dans le contexte de son insertion professionnelle à titre de professeur en formation initiale des maîtres.

(...) ça me tente pas d'aller parler au Chili d'un travail d'équipe quelconque qui pourrait favoriser la réussite des élèves quand je n'arrive même pas à travailler en équipe avec les profs de mon département pour favoriser la réussite des étudiants en formation initiale. (...) C'est trop facile il me semble de parler de ce que les autres peuvent faire dans leur contexte alors que moi, je n'y arrive même pas... Et laissez-moi vous dire que Jovette est partout dans cette réflexion... Méchante claque! Et probablement qu'elle ne bouge pas présentement à cause de tous ces doutes... (JC.Lettres.20051027.4)

Animé par ce tumulte, il questionne la pertinence des travaux en sciences de l'éducation qui ne semblent pas soutenir les visées d'émancipation que la recherche elle-même identifie comme incontournables pour réagir aux défis du contexte socioenvironnemental contemporain (Sauvé, 2005).

(...) Et là entrent en ligne de compte toutes mes lectures sur la recherche interprétative (...) qui m'incitent à envisager une plus grande authenticité pour mieux comprendre, aider, soutenir et accompagner vers la finalité qui nous habite probablement tous : une toute autre proposition de réussite pour les élèves du Québec... (JC.Lettres.20051027)

Au terme de cet échange, il comprend qu'il s'est carrément inscrit dans une logique de confrontation et possiblement d'affrontement pour tenter de clarifier ses inconforts et les malaises qui l'habitent dans son travail de chercheur.

Chercheur : (...) le tumulte est bel et bien installé présentement dans le vécu à la fois du chercheur en construction, du citoyen d'une société qu'il questionne et de la personne qu'il doit aussi malheureusement (ou heureusement) questionner. (...) Et tout cela me demande d'être honnête (...) et de chercher encore une fois pourquoi le doctorat... Je n'ai pas encore trouvé de réponses, mais j'ai trouvé des pistes et je crois qu'elles se trouvent dans la communication que j'ai préparée pour l'ARQ. (...) Jovette et les autres me maintiennent de façon permanente dans le malaise de l'incohérence. (JC.Lettres.20051026.)

Codirectrice : Je te sens très tourmenté. J'aurais bien aimé que l'on puisse parler afin de mieux saisir ce qui se passe. (...) (JC.Lettres.20051026)

Directeur : Tu pousses loin. Je dénote beaucoup de prises de conscience et aussi beaucoup d'impuissance. Je te comprends. (...) (JC.Lettres.20051027)

Initiée par son comité de direction, l'exploration de certaines théories du changement (Lewin, 1967) lui apporte un certain réconfort et il comprend que ce nouvel éclairage peut possiblement provoquer un apaisement similaire chez les enseignantes qui vivent une déstabilisation qui s'apparente à la sienne.

• **Jour 7 (8 novembre 2005)**

C'est dans cet esprit qu'il choisit d'accueillir les participantes en exploitant une analogie illustrant le processus de changement. Plutôt que de proposer un retour sur le récit descriptif des délibérations de la dernière journée, il présente une image³⁹ qui resitue le sens construit à la sixième rencontre au cœur d'une démarche qu'elles ont entrepris dans une perspective de développement professionnel. D'un état initial qu'il illustre par un cube de glace, les enseignantes se sont engagées en envisageant certains changements vers un nouvel état qu'il compare à un prisme triangulaire. Dans ce processus, le chercheur suggère que les délibérations peuvent jouer différents rôles; parfois, elles s'apparentent à l'action d'un brûleur qui cherche délicatement à soutenir la modification de l'état initial tandis qu'à d'autres moments, elles peuvent se vivre davantage comme des coups de pic cherchant à modifier la forme initiale de manière plus radicale. Tout en faisant sourire les participantes, cette analogie permet au chercheur de rendre compte du compagnonnage plus individualisé qui s'est déroulé suite à la dernière journée et d'illustrer certains inconforts qui se manifestent dans le cheminement de chacune. Tout en se référant aux propos de Violaine au regard de l'évitement, il croit approprié de réagir en relevant explicitement que ces inconforts sont présents dans le groupe. Comme plusieurs participantes ont souligné qu'elles ont souvent l'impression de ne plus rien comprendre en fin de journée, il aimerait revoir avec elles la structure du plan de travail afin d'amenuiser ces inconforts qu'il éprouve lui aussi suite aux rencontres individuelles.

Hélène : Bienvenue dans le club! (Plusieurs rires éclatent.)

³⁹ Cette image évoquée au cours du compagnonnage offert par son comité de direction s'est révélée apaisante pour le chercheur.

Chercheur : D'accord! (...) Mais rappelez-vous qu'on a dit au jour 2 ou au jour 3 qu'il s'agit d'un inconfort qu'on ne règlera jamais totalement par contre parce qu'à chaque année, on change d'élèves. C'est toi Violaine qui a dit ça?

Violaine : Sûrement oui!!! (Un grand rire éclate.)

Martine : Je pense que tu en sais plus sur nous que nous on en sait... (CR7.7)

Après une discussion sur le sens des délibérations autour du récit, les enseignantes confirment leur désir de maintenir le retour sur la journée précédente pour valider, préciser et clarifier des éléments qui autrement demeurent souvent trop flous.

Jolaine : Je pense que c'est ça le plus important. Tu vas faire faire une activité pis tu vas passer complètement à côté s'il n'y a pas de retour parce qu'ils ne se rendent pas compte de ce qu'ils ont appris.

Jovette : Dans nos classes?

Martine : Exactement! (CR7.6)

Cependant, face à la difficulté de reconnaître la différenciation dans leur action en classe, le chercheur suggère aux enseignantes de prendre d'abord un temps individuel pour écrire tout ce qu'elles ont fait depuis la dernière rencontre pour faciliter l'apprentissage en prenant en compte la diversité. En après-midi, il aura photocopié les écrits et elles pourront analyser ces pistes d'action en fonction de nouveaux critères qui émergent du récit plus analytique qu'ils ont convenu de travailler en matinée. Alors que Jolaine souligne qu'il est plus facile de raconter, le chercheur constate qu'elle a devant elle un texte informatisé qui relate une activité qu'elle a fait et lui souligne que le travail d'écriture semble déjà complété.

Chercheur : Ah! Mais regarde c'est déjà fait... Tu es dispensé d'écriture!

Jolaine : Ben, je vais écrire sur d'autres choses... (CR7.11)

Le chercheur circule entre les enseignantes pendant cette période d'écriture et offre un soutien plus particulier à certaines d'entre elles. Comme Élise n'est plus en classe, il recontextualise la tâche et lui demande d'essayer de retracer des expériences au cours desquelles elle a l'impression que les discussions ont eu un effet sur ses façons d'agir et de réagir. Comme Suzette semble fébrile, il lui rappelle que la démarche

compréhensive de recherche est un lieu parfait pour prendre les risques impliqués dans un processus d'apprentissage.

Après avoir recueilli les écrits, le chercheur constate que les enseignantes entreprennent des discussions autour de cas d'élèves face auxquels elles ressentent une certaine impuissance. Il choisit de ne pas rediriger les travaux en fonction du plan de travail et ce sont des cas particuliers de Jolaine, Doris, Jovette et Martine qui vont alimenter la majeure partie des discussions. Ayant constaté les besoins de rétroactions pour plusieurs, il en profite pour certifier des actes de compréhension⁴⁰ dès qu'une situation le permet. Alors que Jolaine traite d'un enfant particulièrement timide incapable de s'exprimer, Doris revient sur le cas d'Ariane qui semble avoir régressé depuis sa rencontre avec le chercheur deux semaines plus tôt.

Héléna : Vu de l'extérieur (...) je me disais est-ce que tu as demandé à l'ensemble du groupe de t'aider avec cette petite fille-là?

Doris : Oui... Aide-moi! (en souriant)

Héléna : Ben, comme l'exiger là!

Doris : Ben exiger, c'est pas mon genre!

Héléna : (...) dans le sens où la vie de classe, c'est cinq heures par jour, pis les autres élèves aussi sont là... Moi c'est gros ce que j'apprends cette année, c'est que si chacun y met du sien, ça marche... Je leur dis de donner un petit effort! (...) Parce que sinon, c'est ben facile de cristalliser ça aussi.

Chercheur : Je trouve que ce que tu viens de dire est très important Héléna!

Doris : Moi, je me dis que l'élève régresse mais que mes interventions aussi régressent parce que j'en ai plus de moyens à part de la mettre à côté de moi; c'est comme revenir à la case départ.

Élise : C'est normal d'arriver au bout, il faut réfléchir et se dire (...) qu'il y en a que c'est un éternel recommencement aussi.

Jovette : Parce que si les gens la voyaient aussi, écoute, c'est un cas particulier et c'est le prof qui se débrouille avec ça!

Doris : Elle est capable! Elle en a fait des activités! Mais le plus important, est-ce que c'est la réglette ou de comprendre son comportement? Ses habiletés sociales, c'est ça qui l'empêche d'avancer!

⁴⁰ Cohen (1994) traite d'attribution de compétences pour redonner du statut aux participants qui en ressentent le besoin dans un travail de groupe.

Hélène : (...) et ces enfants-là ont besoin qu'on mentionne leurs bons coups devant les autres (elle rit mal à l'aise)... Allez, expliquez-vous! (CR7.15-17)

Camélia et Martine croient nécessaire de substituer au découragement une certaine patience et de l'espoir, ce à quoi Jovette rétorque que l'impuissance de l'enseignante face aux *hypothèses causales* (CR7.18.JV) est réelle et que dans certains cas, il faut tout simplement accepter que rien ne se produise. Après un silence, cette intervention génère un certain affrontement entre Hélène et Jovette lié aux aspects plus éthiques de la tâche de l'enseignant. C'est Élise qui suggère au terme de cet échange que lorsqu'une enseignante ne peut pas agir sur la famille, elle peut toujours agir sur elle-même, un constat qui émerge de sa participation à la démarche de recherche.

Jovette : (...) on ne peut pas changer le père, la mère, la maison...

Élise : Il faut que tu changes quelque chose avant!

Chercheur : Quoi?

Élise : Toi!

Jovette : L'enseignante? Moi?

Élise : (...) présentement, j'enseigne pas (...) mais je veux être ici parce que je vois des changements quand je discute avec d'autres enseignants pis avec ma famille (...). Je vois que j'ai travaillé sur moi (...) et c'est sûr que ce ne sera pas pareil quand je vais retourner enseigner parce que ma vision des choses n'est plus pareille (...). (CR7.19.É)

C'est en se référant aux travaux de recherche de Benoît (2005) sur une nouvelle vision de l'adaptation scolaire et en relevant des exemples de la diversité qui se manifeste dans le groupe que le chercheur propose de considérer le caractère transitoire d'une difficulté. En évoquant le questionnement de Martine sur sa contribution au groupe, les différentes réactions des participantes face au visionnement de Peter et les rencontres individuelles du dernier mois, il suggère qu'il est probablement plus juste et plus respectueux de traiter de personnes qui éprouvent des difficultés dans le processus plutôt que de traiter d'*enseignantes en difficulté*. En effectuant ce parallèle, il tente d'identifier ce qui a pu soutenir les enseignantes à reprendre confiance dans la démarche et à maintenir leur engagement pour apprendre. Il présente le concept d'attribution de compétence (Cohen, 1994) et relève des

exemples où les enseignantes reconnaissent publiquement les forces de l'une ou de l'autre dans le groupe. Il fait allusion entre autres à une phrase de Jacynthe qui reconnaît que le travail réflexif de Doris est « tellement un beau réflexe d'enseignante » (CR6.10.JA) ainsi qu'aux propos de Camélia à l'égard des idées créatives de Jolaine depuis le début du processus. Les enseignantes relèvent à leur tour des moments où le chercheur a soutenu leur engagement par des remarques témoignant d'une certaine considération de leurs efforts et conviennent que ces différentes formes d'appréciation soutiennent les prises de risques et l'évolution de la personne. La reconnaissance par l'enseignante et par les pairs permet « de se sentir inclus au sein d'un groupe (...) et ça peut amener tellement de changements (...) » (CR7.34.F) précise Florence, qu'il devient judicieux de chercher à s'habiliter à devenir de meilleurs guides pour les élèves qui doivent apprendre à apprécier la diversité plutôt que de la dénigrer.

En après-midi, le travail sur les expérimentations s'effectue en sous-groupes que les enseignantes ont voulu former par elles-mêmes. À la demande d'Hélène qui relève que « le chercheur est là aussi pour donner des pistes » (CR7.36.H), une liste de critères d'analyse qui ressortent du récit de la sixième journée est fournie aux enseignantes. Globalement, ces critères cherchent à identifier si la tâche favorise l'expression des différences [1], propose des liens perceptibles avec la réalité de l'élève [2], permet de recueillir des traces illustrant l'évolution [3], offre des moments d'échange pour clarifier [4] et exploite le collectif pour valider les représentations construites tout au long de la séquence [5].

Le chercheur constate que la tâche s'effectue très différemment d'un sous-groupe à l'autre. Alors qu'au sein du premier groupe, Florence semble consacrer énormément d'énergie à certifier des actes de compréhension auprès de Jovette, le sous-groupe des enseignantes du deuxième et du troisième cycle discute davantage de la problématique de l'évaluation dans une perspective de différenciation. Le dernier

sous-groupe, composé d'Hélène, de Jolaine, de Violaine et de Suzette, semble particulièrement engagé face à la tâche d'analyse. À tour de rôle, ces enseignantes relatent leurs expérimentations et c'est Hélène qui cherche ensuite à retracer la présence des critères à partir des explications fournies par chacune. Globalement, les coéquipières apprécient ce travail d'Hélène et constatent que plusieurs de leurs activités rejoignent minimalement quelques critères. La présentation d'une séquence d'enseignement de Jolaine sur le système digestif attire l'attention des quatre enseignantes qui constatent que les cinq critères sont rencontrés. Traces à l'appui, Jolaine illustre comment elle s'est inspirée de leur dernière rencontre pour entreprendre ce nouveau thème. Les enseignantes observent la qualité des productions des élèves et conviennent qu'il « vaut mieux en faire moins, mais mieux » (CR7.48.S). Suzette semble particulièrement impressionnée et relève qu'elle éprouve de la difficulté à comprendre que les élèves arrivent en sixième année et ne se souviennent plus de rien.

Hélène : C'est parce qu'ils en ont trop eu, mais pas assez en profondeur, pas assez confronté!

Jolaine : C'est parce qu'on leur demande pas assez de réfléchir; tu leur montres une affaire, pis tu passes tout de suite à une autre... Moi j'étais comme ça avant... (CR7.49)

En amorçant le retour collectif, Hélène souligne que la journée se déroule très bien et que le chercheur doit voir à ce que les participantes quittent sur cette note positive. Elle relève la nature exemplaire de l'activité sur la digestion et souligne que cette séquence d'enseignement répond à tous les critères d'une tâche qui facilite la différenciation. De surcroît, elle considère que les traces recueillies par Jolaine sont riches non seulement pour l'enseignante mais pour l'élève aussi qui peut apprécier concrètement sa progression. Les enseignantes sont satisfaites « des petits bouts de chemin » (CR7.49.S) qu'elles font et constatent que la différenciation s'intègre progressivement aux activités qu'elles proposent aux élèves; de plus en plus, elles arrivent à prévoir et stimuler l'expression des différences ainsi qu'à solliciter

certaines confrontations qui soutiennent des clarifications et des apprentissages. C'est dans ce contexte que Jovette partage le soulagement qu'elle éprouve suite au travail en sous-groupes.

Moi, je suis contente! On a pas mal (...) une même vision de la différenciation. Parce que j'entendais plein de choses les autres semaines, et moi, (...), je m'aperçois que j'ai créé aucune activité en fonction de la différenciation... Quel grand malaise. (...) Mais ce que j'ai validé [cet après-midi], c'est que c'est dans ma façon d'être; (...) ce n'est pas de créer une activité spécialement pour différencier, mais c'est de l'être à tous les jours, tout simplement. (CR7.50.JV).

Dans son compte rendu, la professionnelle de recherche souligne qu'un silence d'une durée minimale de six secondes suit cette intervention. Apparemment décontenancées par cette expression, Héléna et Martine précisent que certaines attitudes sont essentielles pour ensuite mieux planifier son action en classe. Pour conclure la journée, le chercheur suggère que la prochaine rencontre pourrait être consacrée aux élèves qui éprouvent des difficultés dans les classes. Il suggère de poursuivre le travail sur l'exploitation de la diversité pour favoriser l'apprentissage et l'évolution des élèves.

Au terme de cette journée, le chercheur sait qu'il a accordé plus d'importance à la certification des actes de compréhension. Plus particulièrement, Violaine et Élise lui ont souligné le plaisir qu'elles ont ressenti face à certains gestes qu'il a eus à leur égard et il est conscient d'avoir renchéri les propos de Martine et d'Héléna à quelques reprises au cours des discussions. De surcroît, il constate qu'Héléna a fait un effort particulier pour relever son défi personnel en lien avec une certaine affirmation de ses positions dans les discussions et il est particulièrement étonné de la rigueur avec laquelle elle a opéré des allers-retours constants entre les exemples de ses collègues et les critères d'analyse proposés. Dans le même sens, les expérimentations de Jolaine surprennent de par la rapidité avec laquelle elle intègre le travail plus théorique dans son action en classe. Ces deux dernières cherchent fréquemment à illustrer le sens des

discussions par des exemples. Le chercheur croit reconnaître dans leur propos cette alternance entre une pensée plus globale et un travail analytique cherchant à décortiquer le sens dans une perspective d'amélioration de l'action. Ces allers-retours entre l'abstrait et le concret semblent porter fruit et il envisage de les rendre plus explicites auprès de toutes les enseignantes pour soutenir un élève qui éprouve des difficultés en classe. Globalement, il constate que la journée se termine sur une note assez sereine malgré le fait qu'il n'a pas réussi à créer le contact qu'il recherche auprès de Jovette. De plus, le malaise provoqué par sa dernière intervention l'incite à croire que cette participante éprouve des difficultés à articuler un sens des constructions du groupe vers une action en classe. Dans cet esprit, il croit que sa responsabilité de formateur exige qu'il tente d'accentuer le travail cognitif en stimulant chez cette enseignante des vérifications supplémentaires, une autoévaluation plus approfondie de son travail et des tentatives plus explicites d'expérimentations. Ce travail d'accompagnement réclame à son avis un degré de directivité plus élevé et ne peut plus réellement se faire dans le cadre des activités collectives.

Jovette accepte la proposition d'une rencontre individuelle et autorise le chercheur à procéder à l'enregistrement de la rencontre qui se tient deux jours avant la huitième journée. Après l'avoir invitée à traiter de son cheminement dans la démarche et de son degré de satisfaction, le chercheur relève des traces de son discours où elle semble se sentir incomprise dans le groupe. En substance, Jovette maintient qu'elle ne vit pas la démarche différemment des autres participantes. Elle traite cependant d'un engagement professionnel moins intense que ses collègues qui consentent à « passer les fins de semaines dans leurs livres » (EMPJV.4). Tout en suggérant qu'il peut s'agir d'une perception compte tenu que plusieurs participantes ont de jeunes enfants à la maison, le chercheur tente à plusieurs reprises de recentrer la discussion autour de ce qu'il pourrait faire comme formateur pour être le plus aidant possible.

Tu ne peux pas vouloir à ma place (EMPJV.20); moi, ce qui se vit dans mon cerveau, y se vit là, là... Pis chu pas nécessairement consciente de ça, pis chu pas prête à l'appliquer tout de suite. (...) Le temps! J'absorbe, pis un moment donné, ça va sortir. (...) Ça peut être l'année prochaine! (EMPJV.44-46)

Le chercheur convient qu'il peut parfois tenter de soutenir avec une grande intensité alors qu'en fait, il est peut-être plus judicieux de laisser les participantes avancer au rythme qui leur convient. « Mais, chu pas inquiète, c'est toi qui es inquiet... » (EMPJV.67) précise Jovette en fin d'entretien.

Le chercheur n'a pas l'impression d'avoir suscité le désir ou le besoin d'un travail cognitif plus approfondi de la part de l'enseignante. Cependant, il a livré consciemment au cours de l'entretien plusieurs informations et plusieurs exemples qu'il entend exploiter à la prochaine rencontre collective. Dans ce sens, il croit que cette exploration individuelle et préalable des objets de discussions peut soutenir une participation et une compréhension accrue lors de la prochaine journée.

- **Jour 8 (16 décembre 2005)**

Pour aborder les difficultés d'apprentissage, le chercheur invite une jeune adulte qui se reconnaît comme une *élève en difficulté* dans son cheminement scolaire à venir témoigner de son expérience. L'ayant rencontrée préalablement, il observe que Stéphanie s'exprime abondamment mais qu'elle éprouve des difficultés à le faire avec précision et à cibler de manière méthodique les éléments qui rendent compte des particularités de son cheminement. Elle peut facilement traiter du sens global de son expérience, du sentiment d'exclusion souvent ressenti à l'école ainsi que d'une expérience plus particulière qui lui a redonné confiance en son potentiel. Ainsi, elle relève que sa sixième année lui a offert un encadrement à la fois rigoureux et respectueux de la dignité de tous les élèves, ce qui lui a permis de reprendre goût aux études et de réussir à fonctionner sans la médication qui était fortement recommandée les années antérieures.

Tout en permettant aux participantes de prendre une certaine distance face aux difficultés qu'elles rencontrent quotidiennement dans leur classe, ce témoignage permet au chercheur de faire remarquer que la force d'une élève peut aussi devenir la source d'une difficulté lorsqu'elle s'y accroche et l'exploite avec démesure.

[Cette session-ci,] j'ai un prof qui m'enseigne de manière trop linéaire; sa matière est super facile sauf qu'elle me perd parce que j'ai besoin du triple d'attention pour la suivre. Je vais probablement passer, mais sur la fesse. (...) Je me sens comme le mouton noir dans ce cours-là parce que je peux pas m'empêcher de dire ce que je pense. Tandis que j'ai un autre prof, yé intense et sa matière est complexe et compliquée, mais on dirait que là, je va mettre tous les efforts qui faut et je le sais, je vais passer avec 85 %. Il me motive et yé passionné... Ça, ça marche avec moi. (CR8.9.Stéphanie)

Les enseignantes constatent que cette jeune adulte a une certaine aisance avec l'expression et le langage qui semblent faciliter son engagement dans certaines situations. Dans un contexte où le travail d'équipe et les échanges sont valorisés pour apprendre, cette préférence apparaît comme une force, précise le chercheur. Par contre, elle peut se considérer comme une difficulté surtout si la personne s'y accroche de manière trop rigide, ce que Stéphanie semble vivre dans l'un de ses cours. Enfin, le chercheur revient sur cette idée de linéarité dont l'invitée a traité et avec laquelle elle semble éprouver des difficultés. Il suggère qu'une approche trop centrée sur le détail et qui procède par étapes peut nuire à la construction du sens autant qu'une autre qui ne s'en préoccupe pas suffisamment. Les enseignantes tissent des liens avec l'apprentissage de la lecture et reconnaissent qu'un élève trop centré sur le décodage peut éprouver des difficultés à construire du sens. Par contre, celui qui ne s'en préoccupe pas suffisamment peut perdre en détails et en nuances.

Ces observations incitent le chercheur à reprendre les travaux de Benoît (2005) qui suggèrent que pour soutenir l'évolution des élèves qui éprouvent des difficultés, il semble nécessaire que les enseignants effectuent un certain travail de conscientisation et d'intégration au regard des relations qui existent entre un tout et ses parties. Dans

cette perspective, l'enseignant peut stimuler le recours en alternance à des modes de pensée analogique et analytique pour aider l'élève à rendre compte du sens global de ses apprentissages tout en étant en mesure d'en préciser les attributs ou les caractéristiques essentielles. Ce travail en alternance encourage et valorise autant les capacités de synthèse et d'analyse que la créativité et la logique. Il présente à titre d'exemple le cadre de référence sur les styles cognitifs de Flessas et Lussier (1995) tout en précisant que l'essentiel à retenir semble définitivement lié au développement d'une certaine flexibilité au regard des stratégies que l'élève peut exploiter pour traiter l'information.

Au terme de cette présentation plus théorique, le groupe revient sur le récit de la journée précédente et constate qu'il y a eu une expression plus libérée des opinions des participantes au cours de cette journée. Le chercheur avoue qu'il a fait plusieurs interventions individuelles pour encourager une expression plus authentique au sein du groupe. En observant leur travail pour favoriser l'expression des différences en classe, il croyait de son devoir d'explorer ces pistes dans son action de formation.

Il est en train de nous entraîner à comment [favoriser l'expression de] la diversité entre nous aussi parce que ce que tu expliques, c'est ce qu'on devrait faire, que je tente de faire avec les élèves occasionnellement parce que je ne suis pas capable tout le temps. (...) Les faire parler du comment et du pourquoi c'est ça que tu nous dis présentement. Et essayer d'aller au bout de ce qu'on pense. (CR8.33.S)

Le chercheur reconnaît que la tâche est complexe et difficile. Cependant, il rappelle que les travaux des trois prochaines journées seront centrés sur un travail de clarification pour tenter de mieux cerner les gestes essentiels à poser pour réussir à différencier. Et dans ce sens, il revient sur le travail d'analyse d'Hélène lors de la dernière rencontre pour illustrer le travail cognitif impliqué par cette troisième phase de la démarche. À l'aide du récit, il fait observer la rigueur avec laquelle cette dernière cherche à retracer les critères théoriques dans les exemples pratiques rapportés par ses coéquipières et suggère que le travail de synthèse s'apparente

largement à ce type d'activité intellectuelle. Il consiste à extraire de l'expérience et des expérimentations les caractéristiques qui distinguent le travail de différenciation des autres concepts pédagogiques. Il conclut ce retour sur le travail d'Hélène en soulignant que son intervention est aussi une attribution de compétence à son égard.

Cette journée de travail se conclut sur une discussion au terme de laquelle les enseignantes acceptent de relever le défi de présenter les résultats de la démarche devant un comité ministériel. Le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement [CAPFE] a eu vent de la démarche de recherche sur la différenciation et s'intéresse à l'apport des travaux à la formation initiale des maîtres⁴¹. Tout en relevant qu'une participation à ce projet de diffusion a des implications au regard de la confidentialité, le chercheur souligne que la présentation peut se faire par une délégation des enseignantes intéressées à vivre l'expérience. Sans trop s'en rendre compte, les enseignantes amorcent le travail de clarification conceptuelle en relevant des contre-exemples dont elles doivent témoigner lors de la présentation. Plusieurs soutiennent qu'il est faux de prétendre que la différenciation exige un travail par cycle d'apprentissage; elles suggèrent que la collaboration, les échanges et la confrontation sont nécessaires pour accroître la conscience de ce que fait l'enseignante.

Hélène : Le degré de conscience : moins il est présent, moins la personne peut différencier...

Chercheur : C'est *hot*! C'est comme si on avait déjà entrepris la prochaine étape!

Suzette : Ouain, mais le CAPFE, ça aide!!! (CR8.44-45)

Pour sa part, Jovette ne s'exprime pratiquement pas de la journée si ce n'est que lors d'un bref échange avec Martine durant lequel elles tentent de clarifier le sens de la différenciation à opérer auprès des élèves qui éprouvent peu de difficulté face aux tâches scolaires.

⁴¹ Le directeur de la thèse est membre du CAPFE.

Jovette : Souvent, les enfants qui fonctionnent bien, quand ils ont tout fait, (...) ils sont capables d'aller chercher leur différenciation, ils vont aller vers leur intérêt. (...) Ils peuvent nettoyer la cage du hamster (...).

Martine : Ça, c'est de la différenciation? Toi tu nettoies la cage, toi tu prends un livre?

Jovette : Je ne dis pas que c'est de la différenciation, mais je dis que je m'en occupe moins... Il t'en demande moins parce que lui, il est capable (...).

Élise : Oui, mais c'est pas ça différencier! (CR8.48)

Le chercheur constate qu'il aurait été souhaitable qu'il soutienne Jovette dans ce dialogue mais il n'y est pas arrivé. Il est habité par les paroles de Violaine qui suggère que la confrontation est saine dans la mesure où l'enseignant doit « (...) savoir comment réagir » (CR6.21.V). C'est dans ce contexte qu'il s'engage dans une certaine analyse autoréflexive sur son travail de guidage dans le processus et qu'il redécouvre les écrits de Barth (2004b) sur le rôle du médiateur dans un processus de construction de sens. Plus spécifiquement, sa relecture du chapitre huit de l'ouvrage le surprend car il croit reconnaître dans les propositions de l'auteure le travail qu'il effectue auprès des participantes dans sa démarche de recherche. Soucieux de clarifier ces similitudes qu'il perçoit, il décide de les explorer consciemment dans le cadre des deux cours portant sur les interventions en pédagogies de projet qu'il s'apprête à redonner à la session d'hiver au baccalauréat en enseignement primaire. Conscient que les activités collectives de sa démarche de recherche ne seront pas complétées avant la fin de cette expérimentation, il choisit de la vivre en parallèle et de ne pas en traiter avec les participantes.

Au même moment, il reçoit un message de Jovette qui lui apprend qu'elle est en arrêt de travail d'une durée minimale de six semaines suite à un accident de patin.

(...) je ne pourrai pas travailler la différenciation dans ma classe jusqu'à la prochaine rencontre. (...) J'ai donc une triple fracture au poignet droit (...) Désolée pour vous mais, pendant ce temps, j'en profite pleinement pour me reposer à la maison. (...) (JC.Lettres.20051220.JV)

Cet état de fait oblige le chercheur à reconsidérer ses attentes au terme de la démarche. Alors qu'il avait construit l'illusion que les onze participantes auraient développé une compréhension très rapprochée de l'objet de recherche, il doit se résoudre au fait qu'il y aura certainement des divergences. Dans cet esprit, il s'engage dans une quête de sens sur les effets variés qu'il risque de rencontrer. Il découvre un cadre théorique (Pratt, 2005) qui reconnaît que les valeurs, les croyances et les idéaux qu'entretient l'enseignant face à son travail permettent à la fois de dévoiler une perspective dominante qui oriente la pratique et de clarifier des défis particuliers que génère chacune des visions culturelles de l'enseignement que ce chercheur a repérées. Il semble pertinent de croire que selon la perspective dominante avec laquelle les enseignantes se sont engagées dans la profession, le défi de la différenciation pédagogique prend des proportions différentes. Cette période d'analyse réflexive permet au chercheur de s'engager dans la dernière phase de la démarche de manière plus sereine.

4.1.4 Favoriser la restructuration du savoir dans une représentation partagée

La phase de validation se déroule en deux temps. Les deux premières journées consécutives se consacrent largement à un travail en sous-groupes hétérogènes où les participantes cherchent à définir ce qui distingue une pratique de différenciation pédagogique. La troisième journée propose de nouvelles tâches synthèse qui cherchent à soutenir une recontextualisation de ce savoir construit au cours des deux premières journées.

• Jours 9 et 10 (2-3 février 2006)

En ouverture, le chercheur propose une expérience lui permettant d'accentuer l'importance de la tâche d'organisation et de catégorisation qu'elles entreprennent. Pour soutenir le travail, il revient sur les différentes stratégies cognitives explorées lors de la huitième journée. En recherchant des mots-clés ou des images qui représentent le sens global qu'elles dégagent de l'expérience, elles peuvent ensuite

préciser de manière plus méthodique les éléments et les relations qui relient ces composantes ou ces grandes catégories.

Les enseignantes forment trois sous-groupes. Après deux heures de travail, une première équipe revient en ayant l'impression d'avoir complété la tâche. Doris, Jacynthe et Camélia présentent au chercheur un schéma qu'elles ont construit et qui se présente comme une vision globale et créative reliant les mots-clés qui font consensus dans leur équipe. Après discussion, ces enseignantes se remettent à la tâche en ciblant certains documents qui peuvent les aider à préciser les éléments qui se cachent derrière chacun de ces mots-clés. L'équipe composée de Martine, Héléna, Élise et Florence est engagée dans un dialogue cognitif particulièrement rigoureux où la négociation de sens ne se fait pas sans difficultés. Martine et Héléna recherchent le mot juste et les négociations sont parfois houleuses. Cette équipe organise un espace de travail où différents documents sont affichés au mur et la professionnelle de recherche précise dans son compte rendu qu'elles « discutent chacun des points, confrontent leurs idées et [qu'] Héléna revient souvent sur le fait qu'un élément peut en faire partie, mais qu'il n'est pas essentiel » (CR0.18.PR). À deux reprises, elles demandent une prolongation de temps pour compléter la tâche. Quant à la dernière équipe, composée de Jolaine, Suzette et Violaine, elle travaille plus précisément sur la situation d'apprentissage et les gestes à poser pour exploiter la diversité. En attendant que les deux autres équipes aient complété la tâche, ces dernières disposent d'un laps de temps qui leur permet d'échanger sur des pistes d'action explorées depuis la dernière rencontre.

Le retour collectif permet à chacune des équipes de présenter le fruit de leur travail et spontanément, les enseignantes constatent la grande cohérence d'une production à l'autre.

Martine : Il y a beaucoup de choses qui reviennent. Je m'attendais à plus de différences! Héléna disait que non, mais moi j'étais pas certaine.

Jacynthe : Je suis surprise de voir que ça se ressemble autant!

Hélène : Dans le fond, toutes les équipes avaient le même mandat. (CR10.5)

Près de deux heures de discussions permettent de préciser le sens de chacune des propositions, de nommer des zones grises et de se consacrer à la recherche du mot juste pour bien définir les caractéristiques essentielles sur lesquelles elles peuvent faire consensus.

- **Une première caractéristique : l'enseignant cherche à se connaître**

Au premier chef, les enseignantes s'accordent sur le fait que la différenciation comporte l'exigence d'un certain travail sur soi par l'enseignant pour mieux se connaître et accroître son degré de conscience face aux manifestations de sa propre diversité.

Moi, ça a commencé là ma différenciation avec mon élève impulsif. Quand tu cherches à te connaître, automatiquement tu fais attention. Quand tu vois un comportement différent, au lieu de dire non, t'as tendance à prendre un recul et à être plus réflexif face à ce qui se produit. (...) C'est ça accueillir la différence : mon chum m'a dit que j'étais assez catégorique de nature mais à force de travailler [sur moi], j'apporte des nuances. (CR10.10.D)

En cherchant à définir le sens du travail impliqué, les enseignantes conviennent qu'il s'agit d'abord de prendre un certain recul face à ses préférences, ses croyances et ses limites dans la perspective de développer une meilleure compréhension des réactions plus spontanées que suscitent les différences en classe et « de mieux accompagner les élèves avec leurs différences » (CR10.9.H).

- **Une deuxième caractéristique : l'enseignant instaure un climat d'entraide et d'interdépendance**

Fortement associé à une nouvelle dynamique de groupe à créer en classe, cet attribut essentiel est un élément consensuel qui reconnaît le caractère incontournable de stimuler un respect, une ouverture et une curiosité face aux manifestations de la diversité entre les élèves. Cette caractéristique encourage la reconnaissance des forces, des compétences particulières « (...) et pas juste scolaires » (CR5.16.J), des intérêts et

des façons de faire de chacun dans une perspective de valorisation, d'entraide et d'échange de services entre les élèves.

Hélène : L'histoire de la *force du groupe*, ça c'est important! Moi, j'ai gardé deux élèves dans ma classe cette année grâce à la collaboration des autres [élèves]... Ça c'est sûr!

Doris : Moi, le groupe a ben aidé avec Michel et Ariane...

Martine : C'est comme une communauté! (CR10.12)

Fortement associé à une classe plus inclusive à construire [*Educating Peter*], ce climat peut s'établir dans la mesure où des activités en classe permettent une reconnaissance d'une grande variété de forces et d'intérêts. Jolaine maintient que les élèves acceptent de se faire aider dans la mesure où ils peuvent à leur tour soutenir les pairs.

• **Une troisième caractéristique : l'enseignant planifie des situations d'apprentissage favorisant l'expression de la diversité**

Un dernier élément traite plus spécifiquement des particularités d'une tâche d'apprentissage qui cherche à exploiter le phénomène de la diversité. Globalement, les enseignantes conçoivent que cette tâche comporte trois phases. La première consiste principalement à tisser des liens entre l'objet d'apprentissage et le vécu des élèves et à tenter de recueillir des traces de ce que ces derniers comprennent au départ de la situation. La phase de réalisation doit offrir plusieurs contextes qui permettent de s'engager tout en favorisant la reconnaissance et l'expression des différences, une certaine confrontation entre les élèves ainsi qu'une exploitation du travail en sous-groupes. Enfin, un retour collectif où les élèves font un travail de comparaison autour des productions doit permettre au groupe d'en arriver à un certain consensus autour de l'objet d'apprentissage. Quoique cette idée semble contradictoire avec une posture d'ouverture à la diversité, les enseignantes conviennent que les élèves doivent tout de même « négocier une compréhension commune » (CR10.13.Ja) en fonction du but visé par la tâche. Elles tissent des liens avec la séquence sur le système digestif de Jolaine. En constatant au retour que son élève dysphasique n'avait pas identifié

certaines composantes qu'elle jugeait essentielles, elle a rapidement mis en place une structure coopérative permettant à cet élève d'enrichir sa représentation.

Élise : C'est comme un minimum (...) Il faut que t'arrives à un certain consensus; nous aujourd'hui, on y est arrivé sur une bonne partie!

Violaine : Moi, je dirais une entente provisoire! [sur un ton moqueur à l'intention du chercheur] (CR10.13)

Au terme des discussions, le groupe s'entend pour observer attentivement les actions en classe jusqu'à la prochaine rencontre en fonction de ces attributs. Les enseignantes tentent ainsi d'illustrer par de nouveaux exemples le sens de chacun des éléments identifiés. La professionnelle de recherche conclut son rapport de la journée en soulignant que « l'ambiance dans le groupe était telle que je ne l'avais jamais vue : est-ce dû au fait qu'on sent la fin du processus, qu'il y a eu un souper hier soir? (...) » (CR10.18.PR). Face à ce constat qu'il a effectivement observé, le chercheur s'interroge sur les effets d'un certain lâcher prise qui l'habite depuis sa lecture de Pratt (2005).

• Jour 11 (8 mars 2006)

La dernière rencontre de la démarche cherche à revoir le sens construit au cours des deux dernières journées et à répreciser une définition de l'objet de recherche. À cette fin, le chercheur relève les définitions des concepts de différenciation pédagogique et de pédagogies différenciées de la troisième édition du *Dictionnaire actuel de l'éducation* (Legendre, 2005) en prenant soin de souligner que ces concepts n'apparaissent pas dans les deux premières éditions de cet ouvrage québécois (Legendre, 1988, 1993).

Le chercheur propose de former deux sous-groupes ayant les responsabilités respectives de produire la table des matières d'un ouvrage collectif pouvant être publié par le groupe d'une part, et de préciser le plan de la présentation des résultats prévue à la fin avril d'autre part. Il demande à chacune des équipes de faire ce travail en s'assurant de définir le concept et de revoir la pertinence des attributs essentiels.

Les discussions autour de ces deux modes de diffusion mettent en évidence qu'il faut absolument relever des exemples de la pratique en classe pour soutenir la compréhension des attributs essentiels qui peuvent autrement apparaître beaucoup trop théoriques pour soutenir l'action.

Le retour collectif permet de confirmer les attributs essentiels préalablement déterminés qui prennent une grande importance autant dans le plan de la présentation que dans la table des matières. Par contre, alors que plusieurs enseignantes tendent à définir la différenciation comme un cadre de référence pédagogique ouvert à la diversité, Martine et Héléna semblent s'opposer à cette définition.

Martine : Je vois ça comme une démarche : tu t'investis, t'avances. Un cadre pour moi, c'est comme trop fermé!

Héléna : Pour moi, les attributs essentiels, c'est ça ma définition! (CR11.8)

Au terme des délibérations, les enseignantes se sentent à l'aise de définir leur différenciation comme un cadre de référence centré sur le phénomène de la diversité « qui oriente une démarche de croissance professionnelle et pédagogique » (CR11.9.Ch). Cependant, elles tiennent à préciser au chercheur que ce sont les trois attributs essentiels qui sont réellement importants pour la pratique en classe.

Tous les acteurs manifestent un intérêt certain pour maintenir une certaine forme de collaboration. Les participantes conviennent de la date d'une rencontre pour finaliser la présentation au CAPFE. Le chercheur précise qu'il fera parvenir l'horaire des entretiens individuels pour ainsi fermer la boucle de la démarche officielle de recherche.

4.1.5 Soutenir l'activité réflexive vers l'autonomie professionnelle

Conscient que quelques participantes considèrent toujours l'entretien individuel comme une rencontre intimidante, le chercheur offre une copie de son canevas à

celles qui le désirent. Après avoir feuilleté le document, les enseignantes rapportent majoritairement qu'elles ont choisi d'envisager l'entretien comme une rencontre et d'oublier les interrogations proposées. L'entretien devient aussi l'occasion d'explorer un intérêt pour un projet éventuel d'écriture, de planifier une activité à caractère plus social avant la prochaine rentrée scolaire et de recueillir sur une base volontaire les données qui figurent au journal de bord de la participante.

C'est au cours de ces rencontres que Jolaine et ses trois collègues annoncent qu'elles préparent une journée de formation sur la différenciation à l'intention des enseignants de leur école. Sur leur invitation, le chercheur participe à l'une des rencontres de planification et accepte de filmer l'animation afin que les quatre enseignantes puissent revenir sur leur travail de formation. De plus, il a l'impression que sa présence apporte une certaine sécurité affective aux enseignantes face à ce nouveau défi. Cette journée se tient en mai 2006 et se révèle suffisamment riche pour que les enseignantes animent à la demande des participants une deuxième journée de formation en novembre 2006. Les formulaires d'évaluation de la première journée sont élogieux à l'égard des quatre enseignantes.

Les formations devraient suivre plus souvent votre modèle / Vous m'avez impressionné! L'une des meilleures formations vécues depuis longtemps! / Je prends conscience que la différenciation n'est pas une adaptation ou un changement de méthode pour que les enfants apprennent plus facilement et à leur rythme. Mais bien une ouverture que je crée au sein de mon groupe pour que chacun se sente heureux d'être là et qu'on « me » reconnaisse./ (JC.Diffusion école no 1/mai2006)

Quant à la présentation au CAPFE, elle se déroule comme prévue. Sept des participantes participent activement aux rencontres préparatoires et six d'entre elles peuvent se libérer pour ce projet de diffusion dont elles semblent très fières. Aux résultats de la démarche autour de l'objet de recherche, elles ajoutent des pistes à considérer en formation initiale pour soutenir les futurs enseignants face aux défis que pose la diversité en classe.

Avant d'entreprendre le traitement final des données recueillies, le chercheur s'engage en mai 2006 dans une activité d'écriture. Sommairement, ce nouvel article écrit en collaboration cherche à rendre compte de la communication scientifique qu'il a présentée en octobre 2005 dans le cadre du colloque de l'Association pour la recherche qualitative. Une fois de plus, le processus d'écriture lui permet d'accroître la compréhension de sa démarche de recherche et plus spécifiquement, d'amorcer un travail de clarification conceptuelle d'ordre plus méthodologique au regard de l'expérience interactive et réflexive qu'il vient de compléter (Prud'homme, Presseau et Dolbec, à paraître). En effet, c'est au terme de ce processus d'écriture qu'il comprend que son choix initial d'une méthodologie de recherche collaborative (Desgagné, 2001) ne lui permet pas de rendre compte de l'expérience de recherche telle que conduite et vécue par les acteurs. Il constate que les visées émancipatoires et ontogéniques autant pour les participantes que pour le chercheur ont mobilisé une somme considérable d'énergie et de moyens pour favoriser des changements de pratique d'enseignement et de formation, et dans ce sens, il saisit que sa pratique de recherche relève probablement davantage de la famille des recherches-actions.

D'abord stupéfait, il choisit d'entreprendre le traitement et l'analyse des données qui vont lui permettre de clarifier les résultats de la recherche scientifique et de prendre par la suite les mesures qui s'imposent pour clarifier l'orientation méthodologique qui traduit l'expérience réellement vécue. Dans cet esprit, il choisit de s'isoler pendant quatre mois durant lesquels il se consacre totalement à sa démarche. En s'imprégnant des données révélées par une première participante, il constate presque simultanément qu'il ressent une urgence de lui écrire, de rendre compte de ce qu'il comprend et de valider certaines interprétations qu'il envisage. Tout en lui permettant de procéder au travail de réduction et de transposition des données, la rédaction des lettres aux participantes se présente comme un suivi qui peut soutenir une pensée réfléchie des enseignantes au regard du savoir construit autour de l'objet de recherche. En fait, ce travail offre au chercheur un contexte d'analyse plus près de son action de formation.

Globalement, le premier mois est consacré au traitement des données livrées par Héléna, Florence et Martine. D'un texte préliminaire à l'autre, le chercheur intègre progressivement de nouvelles sections aux lettres cherchant ainsi à soumettre à la participante différentes perspectives pour comprendre le sens. Rapidement, le traitement lui permet d'engager un travail autoréflexif important qui l'incite à retracer son autobiographie de curriculum effectuée en 1987 et à s'inspirer des travaux de Loughran et Russell (2002) sur la pertinence de l'étude de soi en contexte de recherche sur la formation des maîtres [*Self-study*]. Il approfondit les travaux de Pratt (2005) et de ses collaborateurs (Arseneau et Rodenburg, 2005; Boldt, 2005; Johnson et Pratt, 2005; Nesbit, 2005; T'Kenye, 2005) qui lui permettent de proposer des pistes d'interprétation aux enseignantes pour tenter d'expliquer les effets de la démarche dans le contexte particulier de la pratique de chacune. C'est ainsi qu'il construit la structure qui oriente le traitement des données (voir Appendice J) et qu'il entreprend l'étude du cas de Doris pour produire la première lettre qui sera remise à une participante.

Au terme de 12 semaines de travail, le chercheur complète la onzième lettre, adressée à Camélia. En somme, ces rétroactions représentent 250 pages de texte continu dans lesquelles le chercheur exploite des formes d'écriture descriptive, analytique et évaluative pour faire ressortir ce qu'il comprend de la mise en œuvre de l'objet de recherche par les participantes et du cheminement vécu par chacune d'entre elles pour y arriver. Toutes les lettres sauf celle qui s'adresse à Jovette sont transmises au fur et à mesure que le travail progresse. Pour cette dernière, le chercheur croit nécessaire de vérifier d'abord s'il y a un intérêt pour ce type de suivi. Par le biais d'un message électronique, il l'informe que sa lettre est prête et qu'il peut la lui faire parvenir dans la mesure où elle lui fournit une adresse postale. L'absence de réaction de sa part incite le chercheur à croire que pour l'instant, Jovette ne tient pas à recevoir de rétroaction. Mis à part Jacynthe qui ne donne aucun signe suite à la réception de sa

lettre, les autres participantes témoignent de la pertinence de ce suivi pour soutenir une certaine activité réflexive vers une plus grande autonomie professionnelle⁴².

(...) Je me suis reconnue à plusieurs reprises. (...) j'avais le sourire aux lèvres. Je suis épatée de voir que tu as si bien réussi à faire mon portrait. En la lisant, je me suis rendu compte que j'avais fait du chemin (...) Néanmoins, la lettre m'a ouvert les yeux encore une fois. (...) Je pense que je vais devoir relire occasionnellement ta lettre (...) (JC.Lettres.20061212.**Suzette**)

J'en suis à la quatrième lecture de ta lettre qui en passant m'a beaucoup touchée. (...) (JC.Lettres.20061125.**Jolaine**)

J'ai relu ta lettre une 3^e fois! (...) Je suis apaisée et assurée de poursuivre le chemin de la différenciation car, je crois que mon ouverture est plus consciente (...) (JC.Lettres.20061112.**Doris**)

Wow! Je vois pourquoi tu es en retraite fermée. Je ne m'attendais pas à 30 pages sur moi... J'ai eu beaucoup de plaisir à lire ce que tu as écrit et la page 25 m'a VRAIMENT touchée. (...) J'aimerais beaucoup que tu m'appelles lorsque tu auras le temps... Merci beaucoup, beaucoup, beaucoup! (JC.Lettres.20061109.**Élise**)

Pour sa part, le chercheur comprend au terme de ce travail d'analyse par l'écriture qu'il est maintenant prêt à s'engager dans la rédaction du rapport scientifique final qu'il conçoit comme la dernière étape lui permettant de rendre compte du sens construit autour de l'objet de recherche, de l'expérience et de ses effets tels que chacun des acteurs se les représentent.

4.2 Les effets de l'expérience

4.2.1 Sur les participantes

Pour la grande majorité des participantes, il semble que l'expérience a contribué à un certain travail de clarification conceptuelle au fondement de leur engagement dans la démarche. Elles relèvent des apprentissages professionnels et parfois plus personnels qui selon le cas, sont illustrés par des exemples concrets dans la pratique ou dans les relations de la personne. Cette section du rapport scientifique présente une synthèse

⁴² Nous présentons l'exemple de l'une de ces lettres en Appendice K.

des effets de l'expérience pour chacune tel que le chercheur les a décrits dans ses lettres aux participantes.

• **Jovette, plus curieuse et à l'affût** (EPJV.45)

Je le sais pas! De l'éveil! J'appelle ça de l'éveil. Pas que je dormais! C'était autre chose. L'éveil à ce qui se passe, être plus ouverte, être plus attentive (...) (EPJV.47)

C'est en ces termes que Jovette reconnaît qu'elle est possiblement plus consciente de la diversité qui se manifeste dans sa classe même si elle se souvient avoir observé le phénomène dès sa première année d'enseignement. Tout en traitant de ce nouvel éveil, elle précise que les particularités des élèves demeurent « (...) une montagne » (EPJV.36) et illustre son propos en traitant d'un élève particulièrement nerveux dans sa classe.

Demandes-y pas de s'asseoir (...) Lui, c'est sûr que je m'organise pour pas qu'il dérange les autres (...) Pis je le laisse aller, je le sais qu'il comprend parce que les résultats scolaires me le prouvent. (EPJV.41)

Possiblement « plus curieuse et à l'affût » (EPJV.45), elle a l'impression d'avoir une nouvelle ouverture face à l'autre qu'elle associe largement à un questionnement soutenu ou insistant de la part du chercheur dans la démarche.

Il me semble qu'avant un élève venait me parler, je sais pas, c'est correct... Ça roule... Là c'est comme on dirait que j'ai une partie de cerveau qui enregistre à peu près tout ce qui se passe. (...) je m'en viens [comme] Luc Prud'homme, [du genre :] qu'est-ce que tu penses vraiment? J'aime ça! (...) (EPJV.47)

Elle se dit moins catégorique et elle constate qu'elle accorde un plus grand « bénéfice du doute » (EPJV.28) dans ses relations interpersonnelles sans toutefois pouvoir identifier d'où provient ce changement. « On change (...) mais je te dirais que depuis quelque temps, je sais pas si c'est la différenciation, si c'est l'âge, si c'est les enfants, (...) je pense que je m'améliore (...) » (EPJV.28).

Tout en précisant qu'elle a totalement oublié l'entretien mi-parcours sur lequel elle croit avoir « fait comme un *blackout* » (EPJV.82), Jovette retrace difficilement des activités de la formation qui pourraient s'avérer plus déterminantes dans son cheminement. Elle conçoit maintenant la différenciation en termes de « beau climat de confiance » qu'elle met en place « tranquillement pas vite, pas obligée de tout savoir tout de suite non plus » (EPJV.16). Elle précise qu'elle demeure « celle qui enseigne le projet de l'alimentation plutôt que de laisser les élèves partir d'eux-mêmes, parce que là, le temps va me bousculer » (EPJV.12).

Elle conclut la démarche en précisant qu'elle apprécie ce dernier entretien car elle constate qu'elle n'a pas cherché à se préparer indûment.

Aujourd'hui, j'aime bien ça aussi dans un sens où (...) personnellement, je ne m'étais pas stressée là. (...) J'ai pu le temps de me stresser. Ça ne fait pas partie de mes priorités. (EPJV.54)

- **Suzette, une enseignante de vocation, authentique, plus pratique que théorique (LAS.2)**

(...) j'ai appris à faire un bout de chemin pour apprendre à me connaître, moi! Apprendre à développer des nouvelles façons d'intervenir dans la classe. Alors, on n'a pu juste des automatismes maintenant, il y a des réflexions avant d'agir. Alors qu'avant, ça pouvait être automatique. (EPS.58)

Pour sa part, Suzette reconnaît que l'expérience a été relativement difficile et a provoqué beaucoup de questionnements au regard de sa pratique. Alors qu'elle se considère comme une personne plus pratique que théorique, elle convient que la déstabilisation vécue l'a obligée à s'arrêter et à réfléchir. En ce sens, elle a compris au cours de la démarche qu'en suivant de manière trop rigide son matériel, plusieurs élèves « se rendent à la fin de l'année, pis ils en connaissent pas plus » (EPS.7). Elle ajoute que des ajustements peuvent permettre de « faire des bases plus solides (...) » (EPS.73) et favoriser une meilleure implication des élèves.

Je pense qu'il y a des enfants qui peuvent apprendre (...) des autres élèves; alors je ne suis plus la seule à enseigner, j'ai des élèves qui aident à faire passer l'information (...) (EPS.16)

En précisant son besoin d'être confrontée, elle reconnaît qu'en réunissant des enseignantes « de trois milieux complètement différents » (EPS.54), elle a dû *ouvrir ses horizons* et cheminer.

(...) ici, on a une école un peu plus traditionnelle que les deux autres, à côté de l'école alternative pis de celle qui suivent leurs élèves deux ans (...). J'ai trouvé que ça avait du positif parce qu'on avait une vue différente... (EPS.53)

Tout en précisant que des onze rencontres, il y a peut-être « (...) la moitié des choses que je suis allée chercher pour les vivre en classe » (EPS.69), elle reconnaît que certains changements semblent s'opérer dans son attitude et son approche avec les élèves.

(...) je serais tentée de dire que je me suis sentie plus souriante cette année avec les élèves. Du genre, je prends la vie du bon côté. On a un obstacle, on va trouver une solution pis on tourne la page. J'ai toujours eu du plaisir à enseigner, mais j'ai l'impression que ça avait un quelque chose de différent (...) Je ne sais pas si c'est la différenciation qui a fait ça (...). Je me sens plus présente avec les élèves, et peut-être plus amie, et non juste enseignante devant la classe (...) peut-être que je m'arrête plus à les écouter. J'ai vu un changement, pis je ne sais pas ça vient d'où... (EPS.59-60)

Fière de son cheminement, Suzette soutient que la démarche a contribué à une plus grande ouverture d'esprit, à une plus grande écoute et à la reconnaissance d'un rôle qu'elle doit jouer au regard de l'estime de soi des élèves.

(...) si on crée des liens, (...), de l'assurance, de l'estime de soi, je pense que ça va peut-être éviter le décrochage. (...) Parce que là, on est en train de perdre le contrôle sur des élèves et à quelque part, peut-être que ça commence à la maison, mais aussi à l'école. (EPS.25)

- **Jacynthe, la femme d'action et d'expression, spontanée, créative, pleine de passions, et très engagée dans la profession (LAJA.2)**

J'ai trouvé ça difficile (...) je me suis investie dans le projet, mais pas autant que j'aurais voulu. (...) j'avais donc peur de te décevoir (...) bien t'sais je veux dire, c'est l'enfer depuis que j'ai des enfants, (...) parce que j'en faisais tellement avant. Je pouvais être là jusqu'à sept heures, des ateliers à n'en pu finir pis c'est ça là. (EPJA.66-67)

Lorsque Jacynthe est interrogée explicitement sur les effets de la démarche, elle soutient que malgré sa difficulté à reconnaître la différenciation dans sa pratique, elle a beaucoup appris de l'expérience.

Je veux dire, ça m'a apporté beaucoup de positif dans le sens que bon premièrement, un travail sur moi-même, par rapport à l'ouverture des différences... Parce qu'avec les jeunes, j'ai jamais eu de difficultés à m'ouvrir aux différences. Avec les adultes, j'avais plus de difficultés. (EPJA.56)

Toutefois, tout au long de l'entretien en aval de la démarche, elle révèle que la l'ampleur de la tâche dans sa nouvelle école ne lui a pas permis d'évoluer vers une pratique de différenciation à la mesure de ses attentes.

(...) j'ai peut-être fait 30 % de différenciation dans tout le potentiel [de ce] que je pourrais, mais je suis en apprentissage. T'sais l'année prochaine, (...), j'ai déjà une partie de mes élèves (...) qui s'en viennent que je ne suis pas inquiète avec l'enseignante qu'ils ont (...), t'sais, je vais faire plus l'analyse des situations. (EPJA.25-26)

Elle revient ainsi à plusieurs reprises sur des impacts qu'elle envisage au cours de la prochaine année scolaire car la tâche est lourde et « t'sais, dans le feu de l'action, t'en as 16 autres qui attendent » (EPJA.25). Alors qu'en amont de la démarche, elle précisait que la diversité « bonifie l'enseignement » (EPréJA.47), il semble que le phénomène suscite plus de questionnement au terme du projet.

T'sais, quand les enfants t'arrivent, ils ont chacun leur petit bagage, leurs différences finalement, pis comment conjuguer à 17 pour que tout le monde trouve son compte? (...) la diversité de chacun là, à quelque part, ça peut aller. Mais comment conjuguer [tout ça] dans un groupe sans mourir? (EPJA.46-47)

Malgré tout, elle croit avoir développé « une espèce de nouvelle attitude de lâcher prise » (EPJA.54) face au phénomène. En relatant le cas d'un élève qui déteste la lecture, elle explique en ces termes qu'elle accepte mieux que ses interventions ne puissent pas toujours produire les résultats escomptés. « T'sais, je suis une passionnée de littérature, pis j'ai de la misère à comprendre (...) j'exploite ça au bout! Mais à date, j'ai pas vraiment vu de changements à mon grand désespoir! » (EPJA.54)

En somme, Jacynthe exprime plusieurs tiraillements au terme de la démarche. Elle reconnaît qu'elle éprouve des difficultés à voir ce qu'elle fait réellement en classe et qu'un « certain manque de réflexe face aux réactions des enfants » (EMPJA.8) peut nuire à l'exploitation de la diversité. Elle ajoute que des limites personnelles liées aux responsabilités familiales, une certaine crainte face au jugement du chercheur ainsi que des difficultés relationnelles avec l'une des participantes ont nui à son évolution.

Tout en soulignant que pour différencier, l'enseignant doit se centrer sur les élèves et ne peut « être hanté par le programme du Ministère » (EPJA.35), elle relève que sa plus grande fierté au terme du projet est liée à un travail particulier qu'elle accomplit maintenant pour identifier toutes les compétences du programme qu'elle travaille dans chacune des situations pédagogiques. De plus, elle précise que la démarche lui a permis de comprendre que les confrontations sont nécessaires « pour qu'il y ait un nouvel apprentissage » (EPJA.27) et presque simultanément, elle ajoute que « des règles de grammaire expliquées clairement » (EPJA.31) réclament tout de même des cours plus magistraux.

Lors de la rencontre individuelle en aval du processus, elle souligne que l'enregistrement s'ajoute à plusieurs facteurs qui contribuent à une certaine nervosité de sa part. Elle conclut la démarche en revenant sur la complexité de l'objet et en soulignant qu'elle éprouve des difficultés à faire les prises de conscience qui pourraient lui permettre de s'améliorer.

(...) toi, ça va bien. T'analyses, t'analyses, t'analyses, tu cherches, mais nous autres, dans le feu de l'action, (...) il y a toujours quelque chose. Il faut que tu intervienes d'une façon (...) comme tu le sens, pis t'arrives chez vous le soir pis tu dis ah! Si on pouvait faire des... *rewind!* (EPJA.80)

Dans son journal de bord, elle précise qu'elle se « connaît mieux qu'avant et (...) fait davantage confiance aux élèves ». (JPJA.11)

(...) ce qui fait de moi une enseignante nouvelle depuis le projet doctoral sur la différenciation, c'est que j'ai appris à mettre beaucoup à profit la force de mon groupe et de voir l'éducation de mes élèves comme un projet plus collectif qu'individuel. J'ai appris à en faire moins afin qu'eux en fassent plus. (...) De cette façon, je risque plus de les rejoindre dans leur différence d'intérêts ou de rythmes d'apprentissage en évitant de toujours faire de l'individualisation. (JPJA.11)

• **Violaine, la discrète, parfois prompte ou vive, parfois plus réflexive, celle qui fait rire aussi (LAV.2)**

Maintenant, on dirait qu'y a toujours quelque chose d'autre (...); au lieu de toujours piocher, bien je peux aller voir d'autres choses... [comme] l'estime d'eux autres...(EPV.63)

Tout en affirmant que la démarche lui a ouvert de *nouveaux horizons*, Violaine précise que c'est « surtout en côtoyant les autres enseignantes » (EPV.47) qu'elle a compris l'importance de la diversité pour accroître sa connaissance des élèves et bâtir un climat de confiance en classe. « Quand t'es au courant, t'agis pu pareil, c'est l'essentiel, essayer de trouver » (EPV.37). Elle élabore en traitant des élèves « (...) qui ne diront jamais s'ils ne comprennent pas, qui parlent moins, (...) ceux là qu'on oublie » (EPV.41) et précise qu'elle consacre maintenant plus de temps à « essayer de les faire parler » (EPV.17), à faire reconnaître leurs intérêts et leurs forces au sein du groupe. « C'est des petites choses comme ça, (...). Avant je pensais que c'était du temps perdu ». (EPV.47)

Violaine suggère qu'un enseignant qui choisit de différencier n'a pas le choix de s'ouvrir, « d'aller voir ailleurs (...) et de préparer les enfants à aller voir ailleurs aussi » (EPV.25). Et dans ce sens, elle lance en entretien que la démarche lui « a fait du bien. C'est une thérapie cette histoire-là! C'est vrai, je te le dis moi » (EPV.32). Pour illustrer son propos, elle relève d'abord que son entourage a observé une nouvelle attitude moins prompte et plus calme dans ses relations.

Mais quand ça vient me chercher ailleur, on dirait que... Ok. On va se calmer. (...) même mon chum, il dit : y me semble que t'es moins prime qu'avant! Je

te le dis, c'est vrai! (...) Pis dans mes relations avec mes amis, je vais le dire sur un autre ton que tout de suite bing, bang... (EPV.30-31).

Suite à la démarche, elle observe une participation accrue de sa part lors d'une formation où elle « avait plein d'idées » (EPV.67) pour contribuer aux échanges. Cette expérience lui permet d'envisager la journée de formation qu'elle donnera avec ses collègues de manière beaucoup plus positive. « J'ai hâte à la formation du mois de mai avec ma gang ici. Parce que j'ai fait, mettons, un bout de chemin » (EPV.67). Pour témoigner de cette évolution, Violaine rapporte certaines insécurités professionnelles qui l'habitent.

(...) j'ai l'impression que j'ai comme pas confiance, t'sais, je me suis fait souvent dire : tu n'utilises pas un langage pédagogique. (...) Faque c'est peut-être ça qui me gêne. T'sais de ne pas utiliser les mots comme métacognition et... Je me suis fait dire ça par une... directrice. (...) Pis depuis ce temps-là, on dirait que (...) ça m'a marquée. Faque moi, je vais être à la salle des profs, je vais faire des jokes... Mais quand c'est le temps de parler du travail, je ne parlerai pas parce que je vais me dire [que] j'utilise pas nécessairement le langage approprié... (EPV.55-56)

Elle précise qu'elle a surmonté cette difficulté au cours de la démarche car « plus ça allait, plus que les gens étaient ouverts là. (...) Pis je pense que dans le fond, c'est représentatif de ce qu'on vit en classe. Quand le climat est bien établi, bien ça aide! » (EPV.54), ce qui lui permet de conclure que le projet « vaut [bien] 8000 cours d'université à 200 \$ chacun » (EPV.66).

- **Camélia, conciliante, patiente et tolérante, une fille de compromis (LAC.2)**

Prioriser la relation maître-élèves! (EPC.52) j'pense qu'être capable d'entrer en relation avec ses élèves, être capable de les mettre à l'aise pour qui puissent s'exprimer pis aussi qui se sentent écoutés, ça j'pense que ça fait partie de la différenciation. (EPC.8)

Habituée par son expérience difficile avec son groupe du troisième cycle en école alternative, Camélia aborde l'entretien en aval de la démarche en prenant conscience que son portrait initial traite d'une facilité qu'elle a toujours eue à établir les relations

avec ses élèves. Particulièrement décontenancée, elle suggère que « le désir de se faire accepter par son groupe » (EPC.23) peut expliquer certaines difficultés qu'elle éprouve à exprimer clairement ses limites.

T'sais, quand j'ai dit ça, j'y croyais. C'était vraiment ça qui s'passait! (...) Mais, ça s'réglait pas ici là, (...) J'pognais de quoi quand j'ai relu ça, pis (...) je regardais tous les facteurs, y a l'groupe, et y a moi aussi (...) Avant le projet, (...) j'aurais vraiment pensé que la faute aurait été juste (...) au niveau du groupe. (...) J'aurais peut-être pas été capable de l'analyser autant (...) (EPC.21-22)

Au fil des discussions, Camélia constate que cette difficulté particulière est possiblement plus présente dans son action professionnelle qu'elle ne l'aurait pensé. En fait, elle comprend au cours de l'entretien qu'une affirmation plus claire des émotions qu'elle ressent lui apporte un certain réconfort et une plus grande aisance dans sa rencontre avec le chercheur.

(...) j'avais comme une inquiétude par rapport à t'sais (...) j'voulais pas t'décevoir là. (...) Non mais c'est ça qui me tracassait le plus. Faque là, j'me rends compte... Regarde là, j'parle, j'parle avec toi pis t'sais, j'me sens bien là tu vois... tantôt là, j'étais comme vraiment stressée là. (EPC.60)

Camélia souligne que l'expérience de recherche soutient probablement un certain travail d'analyse de sa part. À titre d'exemple, elle relève que les difficultés observées chez certaines de ses collègues face à une autre participante lui ont permis de mieux comprendre que les seuils de tolérance varient au sein d'un groupe.

C'est là que j'ai compris [que] le groupe de recherche, c'est un groupe-classe (...) J'vois que dans une classe, (...) t'sais y a des personnes qui sont plus affectées par la présence d'une autre personne. (EPC.92)

Elle poursuit en relevant « que c'est pas parce que tu [t'] affirmes que tu te fais des ennemis, là, ça j'ai compris ça aussi » (EP.107).

Je l'savais, mais t'sais, j'suis capable encore plus d'en parler. (...) Héléna, c'est une personne qui met vraiment ses limites; pis j'y ai dit : j'prends exemple sur toi, (...) parce que j'suis une fille qui mettait pas ses limites avant. (EPC.78)

Tout en faisant simultanément allusion aux stratégies cognitives explorées (Flessas-Lussier, 1995), Camélia soutient à quatre reprises et de façons différentes que la démarche lui a réellement permis de comprendre qu'il faut « prendre les élèves où est-ce qu'ils en sont et (...) de les amener le plus loin possible » (EPC.9/54/87/104), alors qu'au début du projet, elle associait l'objet aux situations où « tout le monde fait des choses qu'il aime (...), qui ressemble à leur façon de travailler aussi » (EPréc.34). Il semble s'agir d'un effet important des discussions et « d'la réflexion sur c'est quoi apprendre, pis différencier » (EPC.90) qu'elle relève avoir grandement apprécié dans l'expérience.

• **Élise, à la fois résolue et conciliante, une madame trucs qui veut comprendre (LAÉ.2)**

(...) j'ai fait beaucoup de prises de conscience sur moi-même. (...) Je me suis rendu compte que j'avais besoin d'être maternée (...) une entrevue au début, après ça les jours de formation pis là, une entrevue à la fin, ça vient comme... Ramasser tout ça pis ça me fait voir aussi que moi, j'ai appris. Pis ça c'est tellement le fun! T'sais avec les élèves, c'est la même chose. (EPÉ.91-92)

Tout en affirmant qu'elle « déteste que tout soit pêle-mêle dans [sa] tête » (EPÉ.52), Élise reconnaît d'abord que ce qui l'a « vraiment aidée à voir clair, c'est le jour 10 (...) et les attributs essentiels » (EPÉ.7). En relevant son besoin d'organiser l'information, un besoin qui se manifeste d'ailleurs dans son journal de bord où se retrouvent de multiples schémas, elle considère que sa liste organisée d'étapes lui permet maintenant de mieux comprendre comment planifier la différenciation.

Dans cette expérience, ce sont ensuite les contacts avec les autres enseignantes qui semblent avoir été déterminants.

(...) avec les filles de l'école alternative (...), de voir que c'était comme ça que j'ai toujours voulu enseigner, ça m'a comme rapprochée d'une vision de l'enseignement t'sais que j'espère toucher (...) Que c'était de quoi qui était très faisable dans une classe au Québec (...) et j'ai eu de belles discussions avec Jolaine, elle, je trouve que c'est tellement une personne riche, une personne-ressource. Pis avec Doris aussi... (EPÉ.49/67)

L'entretien en aval de la démarche semble favoriser certaines prises de conscience à partir du moment où Élise revient plus spécifiquement sur la situation de la fourmilière.

(...) ça été super significatif (...) c'est suite à ça que j'ai dit : ah je comprends (...) ça été comme un déclic! J'avais l'impression que je ne comprenais rien; mais dans le fond, j'étais comme en train de comprendre. (...) Je vois plus la différenciation dans la fourmilière que dans *Educating Peter*. (EP.51/53/57)

Comme un *déclic*, cette discussion amène Élise à reconnaître dans la démarche de recherche « le même processus qu'[elle] va faire vivre à [ses] élèves » (EPÉ.72) pour différencier. « Pauvres eux autres » (EPÉ.73) ajoute-t-elle simultanément en tissant des liens avec son vécu au cours de l'expérience.

Je me prends moi-même comme exemple là. Je l'ai dit tout à l'heure. C'est au jour 6 que j'ai constaté [en feuilletant mon journal que] (...) j'avais déjà des éléments là. J'avais déjà compris quelque chose là. L'apprentissage, ça arrive pas de même : Ah! J'ai compris jour 10! [C'est] parce que t'as fait un cheminement avant. Sans ce cheminement-là, (...) bien tu ne peux pas apprendre. (EPÉ.83-84)

Il semble que l'entretien en soi et la lettre du chercheur aient été des éléments importants pour soutenir un certain travail de clarification conceptuelle sur une démarche d'apprentissage et pour mieux comprendre le sens de la déstabilisation vécue dans le processus.

L'incertitude, le besoin d'être guidée, (...), le flou et soudain la compréhension pure et simple. J'ai pris conscience que notre vie est un long processus de différenciation. À chaque fois, nous grandissons. (JC.Lettres.20061109.Élise)

- **Martine, prudente, réfléchie et analytique (LAM.2)**

J'avais très peu d'attentes au départ (...) sauf qu'à un moment donné (...), je me suis posé la question : est-ce que j'avance? Aujourd'hui, je dirais que (...) c'est sûr que j'ai fait un pas en avant pour moi, pour mes élèves (...) C'est indéniable, je ne suis pas la même personne que si je n'avais pas fait partie du projet. (EPM.75-77)

Martine relève qu'elle a compris l'importance du contact pour soutenir l'expression de la diversité et son exploitation en faveur d'une évolution des élèves. Loin de sa conception initiale de l'objet de recherche associée davantage à des adaptations individuelles, cette nouvelle vision reconnaît qu'en planifiant « dans la mesure du possible des (...) temps d'échanges, de partage, de confrontation en groupes restreints puis en plénière » (JPM.12), la diversité devient un outil enrichissant pour le groupe et valorisant pour l'élève. Spontanément, elle élabore son propos en se référant à une élève particulière de sa classe, « qui n'est pas (...) hyper structurée, méthodique, organisée (...) comme un autre enfant, mais qui va apporter justement sa vision des choses » (EPM.5).

(...) à travers ces activités-là, que j'ai mis en place parce que j'étais sur ton projet, (...) j'ai découvert une enfant qui percevait les choses différemment, mais de façon positive. Maryse qui n' parle pas, qui a les cheveux dans la figure, qui a toujours la tête penchée, on aurait jamais pensé (...) qu'elle aurait pu amener sa couleur. (EPM.3)

En donnant des exemples où elle a soutenu et facilité un travail de négociation par ses élèves autour de différentes tâches d'apprentissage, Martine affirme qu'il s'agit d'un changement réel dans sa pratique et fait le lien avec l'expérience du groupe de recherche.

(...) vraiment, ça pour moi, c'est du nouveau (...) c'était ce qu'on vivait avec le groupe hein? (...) je veux dire, t'sais, t'avais choisi des gens selon leur façon d'enseigner, il y avait toutes sortes de choses (...) c'était Suzette et moi qui représentaient à mon sens le côté plus traditionnel de la chose... (EPM.49/51)

C'est en élaborant sur son analyse de la diversité dans le groupe (EPM.49-57) qu'elle explique sa perception d'une implication très graduelle dans les délibérations. « Ça été au jour 9 avant que je me révèle; j'avais des choses à écouter, à apprendre, avant de moi me positionner (...) Je ne dis pas que Florence vaut plus que moi, mais je pense qu'elle a un peu d'avance. » (EPM.54-55)

Martine conclut l'entretien en avouant que son intérêt pour la démarche était d'abord lié à une expérience de formation vécue avec le chercheur quelques années auparavant. Énergisée à l'époque par le dynamisme de l'animation, elle reconnaît que son intuition lui a permis d'avancer et d'accroître son ouverture aux autres même s'il lui reste encore « un bout de chemin à faire ». (EPM.81)

Je veux te remercier parce que mon dieu! Un, pour ta générosité dans ce que tu fais, dans tout ce que tu donnes... On a envie d'être comme ça aussi (...) de dire : bien j'espère que mes élèves vont pouvoir un jour bénéficier d'autant que ce que moi j'ai reçu... Pis moi au départ, quand j'ai assisté à la rencontre, j'avais eu un atelier avec toi et j'étais ressortie de l'atelier en me disant ah wow! Là t'sais, pleine d'énergie! Je trouvais ça positif! Alors je me suis présentée d'abord pour l'homme. (EPM.85)

• **Florence, la réflexive, empathique, conciliante et complice (LAF.2)**

Une personne plus éclairée, j'te dirais (...) qui a comme plus d'assises dans l'fond d'la tête (...) Pis t'sais, j'm'en rends compte que tout l'monde éprouve des difficultés (...) pour certaines choses pis on a juste à travailler plus fort (EPF.107-108)

Pour Florence, la diversité des participantes semble avoir été un outil important d'apprentissage pour apprivoiser certaines différences, pour chercher à les accueillir et à mieux les comprendre. Il y avait « une belle brochette bien variée dans le groupe » (EPF.52) précise-t-elle. Tout en élaborant longuement sur les effets du visionnement de l'expérience de Peter au regard d'un climat plus inclusif qui rejoint ses aspirations professionnelles, elle tisse constamment des liens avec certaines difficultés qu'elle a rencontrées face au discours d'une participante et du questionnement qui l'habite sur ce qu'elle aurait pu faire pour aider. Elle semble comprendre que cette acceptation de ce qui est très différent d'elle est particulièrement difficile avec les adultes et qu'elle évite plus souvent qu'autrement l'expression dans ces situations.

(...) une personne qui parle beaucoup pis qui est très affirmative pis qui a des idées très arrêtées, ça j'ai d'la misère au boutte à *dealer* avec ça. (...) être diplomate (...) c'est pas si facile ! (EPF.58).

Presque simultanément, elle relève que certaines caractéristiques des élèves lui posent toujours des *défis de taille* dans sa pratique. En traitant d'une élève « quand même assez réservée, qui ne s'exprime pas en classe (...) qui m'inquiète » (EPF.57), elle reconnaît sa difficulté particulière à définir les limites de son intervention pour favoriser une certaine évolution tout en préservant l'estime de soi.

Elle traite abondamment de sa complicité particulière avec Héléna qui a permis d'explorer dans l'action plusieurs éléments issus « des discussions et des témoignages lors des journées de recherche » (JPF.14). Elle considère qu'au terme du projet, elle a réussi à développer une vision plus globale de son travail et une plus grande sécurité professionnelle.

Je mets moins d'emphase sur la production de matériel et d'ateliers. J'ai gagné en assurance et je suis moins dans l'urgence. (...) On se rappelle mutuellement moi et Héléna que nul n'est tenu à l'impossible et qu'il est préférable de faire moins, mais mieux. J'ose et je me permets un peu plus le droit à l'erreur. Soutenir et gérer la diversité est sûrement l'affaire de toute une vie car ce n'est pas toujours évident! (JPF.14-15)

• **Héléna, la sage, utopiste et pragmatique** (LAH.2)

(...) j'me suis vraiment encore plus améliorée à argumenter sans me choquer (...) J'ai pas appris par l'exemple du tout. Ben, je l'ai appris théoriquement mais c'est une autre affaire là de l'appliquer pis avec ma personnalité aussi là t'sais... (EPH.75/77).

Héléna se dit très satisfaite de la démarche. En reconnaissant son côté plus pragmatique, elle est fière du travail accompli à la phase de validation car la liste des attributs essentiels lui permet réellement d'agir en classe en fonction d'un certain idéal qui l'habite au regard de sa pratique professionnelle.

Ça me choque un peu lorsque je constate que d'autres enseignantes semblent croire que différencier, c'est pas grand-chose alors que pour moi, c'est le défi d'une vie. (JPH.20)

Elle précise que « c'est une histoire d'être consciente, pis c'en est une autre de le faire aussi, et ça, c'est pas toujours facile » (EPH.49). Le travail de clarification des

repères pour l'action lui permet maintenant de se voir comme « (...) une enseignante qui fait plus aussi, pis c'est moins compliqué... Aye, ça, c'est une grande révélation! » (EPH.102).

Au cours de l'entretien, elle illustre l'articulation de ces repères tout en décrivant un *réflexe incroyable et plus systématique* qui consiste à ne plus donner de réponses gratuites aux élèves. Particulièrement habitée par le cas d'Émilien qui « (...) argumente toute sur toute » (LAH.14-16), elle rapporte avoir précisé à cet élève que « (...) dans ma classe là, tu vas te casser la tête toi aussi là » (EPH.31). En traitant de ce cas, elle met en évidence les effets d'une nouvelle confrontation qu'elle provoque pour soutenir le dépassement et l'engagement dans un travail cognitif plus soutenu.

Alors qu'avant, je l'appréhendais un peu (...), là, je fais comme exprès (...), [et] je trouve ça intéressant en plus. (...) quand les enfants me posent une question, je l'avais quand même de jamais répondre, mais là, c'est systématique! Je pose une question toujours, toujours, toujours... (EPH.8-9).

Elle relève qu'un des effets les plus importants de la démarche est certainement relié à cet apprentissage à la confrontation sans briser les liens. Elle précise qu'il s'agit d'une compréhension de l'intérieur qui s'ancre dans l'expérience. Elle suggère qu'avec sa personnalité relativement forte, il s'agit aussi d'un exploit.

(...) quand j'disais que dans ma classe, j'essaie de favoriser encore plus la confrontation, j'pense que c'est lié à moi en tant qu'apprenante dans le projet (...) pis quand tu confrontes, t'étoffes ta compréhension! (EPH.90-91).

Elle conclut son journal de bord en précisant que « la lumière de la différenciation est presque toujours allumée ». (JPH.26).

(...) J'ai été une meilleure enseignante cette année en bonne partie grâce au projet de différenciation. Je souhaite être une meilleure enseignante encore l'an prochain. (...) Continue à vouloir un monde meilleur pour l'éducation des enfants. Ça prend des personnes comme toi pour faire avancer les choses! (JPH.26-27)

• **Doris, une femme entière, de devoir, de communication et une « battante » impulsive-réflexive (LAD.2)**

Je suis une battante! (...) Je trouve que je fais plein de liens que je ne faisais pas avant. Ça m'a rendue plus consciente, le processus lui-même; pis dans mon application, ça a changé beaucoup de choses. Pis des petites choses qui en sont des grandes aussi maintenant. (EPD.5-6)

En somme, Doris maintient que le projet a stimulé une réflexion importante qui lui permet de mieux se connaître et de mieux dire car « je trouve que dans ma façon d'être, (...) j'ai pas de nuance, c'est blanc ou c'est noir (...) » (EPD.18). Tout en se reconnaissant comme « la verbo-moteur de la gang » (EPD.122), elle considère que l'incident du journal de bord a été un déclencheur important pour entreprendre ce travail réflexif sur elle-même.

(...) au début, on allait là juste à la recherche de... pis après ça, (...) on a pris conscience que (...) Oups! On est tous différents dans le groupe pis on va vivre nos différences; il y avait plus d'implications. (...) Il faut s'observer (...) sa façon de vivre sa différence, pis de vivre celle des autres aussi... (EPD.129-131)

Et c'est précisément à partir de ce moment qu'elle a décidé d'enregistrer ses réflexions et plus encore, de dissimuler cette enregistreuse pour enregistrer et pouvoir réécouter les journées collectives de formation; cette initiative permet de mieux comprendre le sens de son investissement lorsqu'elle relève avoir « travaillé plus fort (...) que dans [ses] trois années d'université » (EPD.96).

(...) je suis nerveuse, il faut que je parle, (...) j'en suis consciente... Pis je trouve que la différenciation là, le fait de m'être enregistrée, c'est dur pour moi (...) parce que je m'aperçois que des fois, je dis des choses pour rien. Mais, (...) c'est moins qu'avant. Je veux dire je suis plus réfléchie. Mais, j'aimerais être plus réfléchie que ça. Je veux devenir mieux. (EPD.19)

Alors que pour elle, différencier s'associait principalement à la théorie des intelligences multiples (EPréd.32/37/44), elle soutient au terme de la démarche que « ce qui est important, c'est le souci du but, de l'échange, du retour pour en venir à un

consensus pis à une compréhension rapprochée. C'est ça la différenciation! » (EPD.118-119).

La volonté de différencier (...) se valide quand un enseignant s'investit à reconnaître celui qui est différent et l'aide par différents moyens (sécurise, motive, précise le but, propose des façons de procéder, modélise, varie les degrés de difficulté, questionne sur les moyens pour y arriver, objective). (JPD.4).

En somme, c'est en revenant sur deux cas d'élèves qu'elle témoigne d'une nouvelle flexibilité face à la diversité. Alors qu'« avant, j'avais comme envie d'uniformiser, [pour être] juste avec tout le monde, (...) » (EPD.115), elle constate en discutant de ces élèves avec son conjoint, la psychologue de l'école ainsi que le groupe de recherche, qu'elle a pris conscience que le lien affectif qu'elle travaille plus attentivement et consciemment permet à ces élèves de faire des pas. « C'est des p'tits pas, mais ils en ont fait. C'est vrai. » (EPD.80) En traitant plus spécifiquement d'Ariane pour qui on lui avait suggéré de lâcher prise compte tenu « qu'elle n'irait pas plus loin que le secondaire » (EPD.74), la *battante* relève qu'elle a plutôt choisi d'être attentive à son attitude et à ses propres limites face à celles qu'elle observait chez cette élève pour finalement constater des progrès importants.

À un rythme qui est différent, qui est plus lent; (...) mais en mettant le contexte d'aide, pis de différenciation, je trouve que cette enfant-là, elle se révèle. Elle est capable de parler parce qu'elle ne me parlait pas au début. (...) Pis une autre affaire, c'est qu'elle lit! Ah moi, je capote bien dur! (EPD.87-88)

Tout en accentuant constamment le fait que « sans ces échanges avec les collègues, je serais restée au même plan, (...) j'n'aurais pas évolué peut-être aussi vite que présentement » (EPD.67), Doris précise que la démarche l'a *recentrée* vers une plus grande réflexion (EPD.110) dans sa pratique ce qui lui apparaît particulièrement important car « c'est très *touché* de travailler (...) avec les enfants; nos valeurs, nos limites, c'est pour ça qu'il faut se connaître! » (EPD.44). Et elle se dit « (...) bien contente de le vivre de même » (EPD.146) malgré plusieurs difficultés liées à l'insécurité qu'elle a souvent ressentie dans le processus.

• **Jolaine, une artisanne de la pédagogie (LAJ.2)**

(...) je trouve que le mot différenciation est utilisé à beaucoup de sauces pis des fois tu demandes aux gens (...) pour toi, c'est quoi? Pis j'ai trouvé ça drôle, parce qu'ils m'ont répondu (...) ce que moi je pensais au début. La même mausus d'affaire! (...) C'était vraiment respecter le rythme, les difficultés, c'est juste ça qui ressort. Pis ça parle beaucoup de travail en individuel! (EPJ.3) Pour moi [maintenant], ça revient pas mal à connaissance de soi, des autres, bon climat, ouverture d'esprit, interactions entre les élèves, confrontations et validation! (EPJ.47)

Tout en considérant « comme un privilège d'avoir été choisie pour participer au projet » (EPJ.100), Jolaine revient fréquemment sur le fait qu'elle a compris dans l'expérience qu'une ouverture à la diversité favorise un enrichissement personnel « que les autres peuvent nous apporter » (JPJ.2). Se reconnaissant comme une personne « d'un naturel timide » (JPJ.8) et « plus pratique » (CR5.24.J), elle a pris conscience au cours de la démarche qu'en s'ouvrant aux autres participantes et en partageant ses réflexions sur ses propres actions, elle s'enrichit simultanément des perspectives et des questionnements de ses collègues.

Ce travail d'introspection face à moi-même m'a permis de reconnaître mes particularités et donc de mieux accepter celles des autres et les valoriser. (JPJ.10) T'sais moi, on m'a appris à pas déranger (...) faque, je n'étais pas portée à aller vers les autres. (...) j'attendais qu'ils viennent, mais je suis sûre qu'ils devaient penser que j'étais (...) froide ou je sais pas trop (...). (EPJ.76)

Ce qui ressort du cheminement de Jolaine, c'est cette préoccupation constante d'explorer le sens des discussions dans son action en classe. Dans la lettre qui lui est adressée par le chercheur au terme de l'expérience, une quinzaine de situations ou d'activités d'apprentissage sont tirées de son discours pour illustrer l'articulation des attributs essentiels de la différenciation dans son action.

(...) je suis bien rattachée au concret (...), et même si parfois, c'était vraiment pas facile, (...), je me disais je vais l'essayer comme moi je pense pis là, j'ai compris en le faisant (...) (EPJ.70-71)

Que ce soit le conte de l'école des animaux (Jour 1), le visionnement de l'expérience de Peter (Jour 5), la situation de la fourmilière (Jour 6) ou le partage des expérimentations avec les collègues (Jours 3, 5, 7), les activités du projet de recherche se traduisent presque toujours dans des expérimentations en classe que Jolaine partage d'une manière ou d'une autre lors des rencontres subséquentes. Successivement, son activité autour de l'ordre alphabétique (LAJ.15), sa « cafétéria de lecture » (LAJ.15-16), ses « cartes de compétences » (LAJ.16-17), sa situation d'apprentissage sur la digestion (LAJ.17-18/31-32) et son exploration de la résolution de problèmes en mathématique (LAJ.18-19) lui permettent d'illustrer comment sa réflexion sur elle-même, sa préoccupation face à un climat ouvert à la diversité et son souci de favoriser les échanges et la confrontation entre les élèves influencent son action professionnelle.

[Cafétéria de lecture] Je suis partie de la question : est-ce que je retiens toujours ce que je lis comme adulte? Non! Mais si je lis sur les chevaux, je vais tout retenir. Les enfants sont pareils : il y a des sujets qui les intéressent plus que d'autres! (CR5.15.J)

[Cartes de compétences] (...) les forces que j'ai mises au tableau, (...) j'essaie de trouver dans l'année des activités pour toutes les travailler. Pour que tout le monde se sente utile (EPJ.37); tout le monde s'aide au lieu de faire semblant de pas voir ce qui se passe (...). (EPJ.8)

[La résolution de problèmes] (...) de discuter, d'argumenter, quand on a fait le retour aussi, qu'ils voient comment les autres s'y sont pris. Pis ils donnaient des commentaires constructifs. (...) Pis ils aiment ça quand on discute pis qu'on regarde leurs choses, je trouve que ça leur donne du bagage de plus. (EPJ.13)

En se préparant pour l'entretien en aval de la démarche, Jolaine prend conscience avec fierté que ses élèves reproduisent son travail de médiation, ce qu'elle illustre en racontant une situation d'apprentissage portant sur les termes manquants en mathématiques.

(...) ils graduaient [entre eux] le niveau de difficulté. (...) Je te le jure. Ils sont vraiment bons. Pis quand ça marche pas, bien je les ai comme pas domptés, mais ils m'ont tellement entendue, ils vont poser des questions : Pourquoi tu comprends pas? Explique-moi pourquoi! Comment tu fais? T'sais avant, ça

aurait été : (...) tu le sais pas? C'est ça la réponse. Mais là, (...) ils vont poser des questions, (...) pis je vois qui comprennent bien plus qu'avant. (EPJ.8-9)

Ces expérimentations suscitent un intérêt des autres participantes qui constatent à chaque fois les effets plus pragmatiques de l'expérience collective de formation. Pour sa part, Jolaine reconnaît que le questionnement des autres participantes la force à réfléchir et à « pousser, (...) à fouiller dans les p'tits détails » (EPJ.71).

Le fait de partager (...), pis prendre conscience d'un paquet d'affaires, t'sais comme souvent Doris ou Martine, elles posaient des questions; on ne répondait pas, mais elles nous relançaient pis (...) elles en pitchaient une autre, faque là, ça te force à creuser pis à te questionner. (EPJ.65-66)

Dans le processus, elle relève avoir pris conscience qu'elle est « plus réflexive » (EPJ.71) qu'elle ne l'imaginait, et qu'en côtoyant les autres membres du groupe, elle a développé une certaine confiance en elle-même qui lui a permis de s'ouvrir et de vaincre sa timidité. Malgré « qu'au début, j'avais peur du jugement pis de la critique, j'ai été la personne qui a partagé ses expériences » (EPJ.68). Elle conclut la démarche en tissant des liens directs entre l'expérience du groupe de recherche et une compréhension renouvelée de la différenciation dans l'action en classe.

Mon expérience pratique sur la différenciation m'a montré tout l'impact du groupe sur les apprentissages. C'est quelque chose que j'ai compris grâce à nos rencontres et que j'ai réinvesti en classe : l'ouverture face aux autres, l'interdépendance entre les personnes, le climat d'ouverture où chacun peut s'exprimer sans être jugé, le partage d'idées, de connaissances et d'expériences où chacun peut puiser pour réfléchir, mieux comprendre et ajouter à son bagage antérieur et intérieur. (...) (JPJ.10) maintenant, c'est souvent moi qui entre en contact avec les autres car je ne veux rien manquer. (JPJ.8)

4.2.2 Sur le chercheur-formateur

(...) face à son idéal, Luc n'est pas très *conciliant* avec lui-même... *Résolu* à contribuer à des changements majeurs dans notre système d'éducation, et ce depuis fort longtemps, Luc avance, cherche à comprendre, s'outille de tous les *trucs possibles et imaginables* (EPÉ.76) pour soutenir ceux qu'il accompagne à envisager eux aussi de manière significative ces changements. Et chemin

faisant, il comprend que ces changements qui traduisent son utopie, il doit peut-être les envisager aussi à *plus petite échelle*, en l'occurrence pour lui-même. (LAÉ.25)

Tout au long de l'expérience, le chercheur-formateur apprivoise par la réflexion et par l'analyse en cours d'action le fait que la rencontre qu'il provoque autour de la diversité crée un contexte à la fois riche et déstabilisant pour explorer le sens du phénomène et ses implications pour une action pédagogique. Alors que dans la phase préparatoire à la démarche il cherche à identifier une panoplie d'outils et d'instruments pouvant susciter la réflexion et le dialogue cognitif autour de l'objet, il comprend progressivement que les expressions, les craintes et les particularités qui se manifestent dans la rencontre peuvent contribuer à un éveil et à des prises de conscience plus ancrées pour mieux intervenir face aux différences que l'autre manifeste.

En fait, l'incident du journal de bord et les délibérations qu'il provoque accentuent sa compréhension du fait que la diversité dont il est question dans une relation pédagogique concerne certes ceux qui apprennent, mais aussi ceux qui enseignent. Et plutôt que « de faire semblant de [ne] pas voir ce qui se passe (...) » (EPJ.8), il semble judicieux comme le soutient Jolaine d'y être attentif et de chercher à comprendre ses propres particularités pour ensuite mieux accepter et tenter de valoriser celles des autres. D'une part, cet incident initie un nouveau travail autoréflexif et engage plus fermement le chercheur dans la quête de cohérence et de congruence qu'il croit nécessaire pour accroître la pertinence de ses résultats de recherche. D'autre part, il provoque un certain inconfort dans son travail de formateur du fait qu'il ne peut plus nécessairement tout prévoir et planifier, ce qu'il associe d'abord à la dimension recherche de l'expérience.

Ce qui m'habite, c'est que j'ai l'impression de perdre mes moyens... On dirait que le chercheur, parce qu'il cherche et ne sait pas exactement ce qu'il va trouver, se sent plus démuné, plus inconfortable dans l'action avec ses sujets... (JC. 20050924.1)

Loin de s'atténuer, ces déséquilibres se multiplient et provoquent ainsi plusieurs confusions dans sa démarche; habitué d'abord par un souci de cohérence, il cherche à agir dans toutes les sphères de son activité professionnelle pour mieux déterminer le sens de cette authenticité qui semble se retrouver au fondement du savoir-être ou de la personnalité de celui qui cherche à différencier et à s'ouvrir au phénomène de la diversité. Chemin faisant, il comprend non sans difficulté qu'humainement parlant, il y a des limites qu'il doit reconnaître et accepter. Sa rencontre individuelle avec Jovette est un des incidents qui pousse le chercheur à reconsidérer un certain acharnement à provoquer des changements partout autour de lui et à s'attarder davantage au sens de son expérience telle qu'il la vit et la conduit. Car tout en cherchant à s'éveiller à ces inconforts qu'il vit, les prises de conscience sur la nature des sentiments qu'il éprouve se font de manière beaucoup plus progressive et vont réclamer un travail d'analyse plus intense car « faire des prises de conscience sur soi-même, c'est aussi apprivoiser des dimensions qui parfois, mériteraient qu'on prenne encore plus de recul » (LAÉ.25) explique-t-il dans sa lettre à Élise.

CHAPITRE V

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS :

La différenciation pédagogique : un regard pluriel sur l'enseignement ancré dans un idéal d'interdépendance

La présentation des résultats au chapitre précédent permet de définir de manière plus chronologique et descriptive un savoir en construction autour de la différenciation pédagogique dans une démarche de recherche-action-formation comportant des visées émancipatoires pour ses acteurs. À cet effet, la restructuration collective effectuée à la phase de validation se comprend comme le fruit des échanges autour des objets de formation et des expérimentations qui ont alimenté le dialogue cognitif dans la situation collective de formation. En reconnaissant que la compréhension d'un savoir exige de pouvoir le manipuler et se débrouiller avec lui de manière relativement autonome (Barth, 2004b), la dernière étape de notre démarche méthodologique prévoit une activité réflexive plus individualisée dans la perspective d'approfondir le sens de cette représentation par l'exploration de la compréhension particulière de chacune des participantes.

Pour effectuer ce travail de reformulation, d'explicitation et de théorisation propre à l'analyse qualitative (Paillé et Mucchielli, 2003), le recours à un éclairage théorique soutient la recherche des récurrences et des ressemblances entre les cas. Dans cette optique, nous présentons d'abord le cadre d'analyse retenu en fonction de l'univers interprétatif du chercheur qui reconnaît la différenciation comme un modèle de

pratique enseignante. Nous revisitons ensuite les résultats de la démarche pour proposer une représentation plus formelle de l'objet de recherche ainsi qu'un certain éclairage sur les effets plus particuliers sur chacun des acteurs.

5.1 Un cadre d'analyse sur les perspectives en enseignement

Le modèle des perspectives sur l'enseignement de Pratt (2005) définit une pluralité de regards sur la pratique enseignante en fonction de la diversité qui se manifeste aussi dans cette activité professionnelle.

(...) il n'y a aucune raison de se limiter à une vision unique et universelle de l'enseignement (...). Cette approche est contredite autant par la pratique que la philosophie. Il est au contraire utile d'envisager une pluralité de perspectives (...), la diversité nous oblige à élargir nos horizons lorsqu'on réfléchit à la signification de l'enseignement. [traduction libre] (Pratt, 2005, p. 3-4)

Fondé empiriquement sur des travaux de recherche conduits dans cinq pays différents auprès de plus de 250 enseignants en formation des adultes, ce modèle stipule que les croyances, les intentions et les actions du praticien permettent de retracer les spécificités d'un engagement professionnel en éducation [*Commitments in teaching*] à partir desquelles se sont définies cinq perspectives qui orientent chacune à leur façon le travail de l'enseignant. Tout en prenant la précaution de suggérer qu'il pourrait y en avoir d'autres, Pratt (2005) considère qu'il s'agit de cinq points de vue légitimes qui sont sujets à des variations dans la qualité d'implantation, mais non dans la nature des valeurs sous-jacentes à leur articulation. Quoique ses recherches soient contextualisées dans le domaine plus spécifique de la formation des adultes et de l'enseignement postsecondaire, Pratt élabore le cadre d'analyse en s'appuyant sur une représentation générale de la pratique qui reprend les éléments et les relations qui caractérisent le travail d'un enseignant à tous les ordres d'enseignement.

En ce sens, chacune des perspectives se précise par des différences de sens, d'accent et d'insistance que l'enseignant accorde aux différentes composantes de ce modèle général que nous reprenons à la Figure 6.

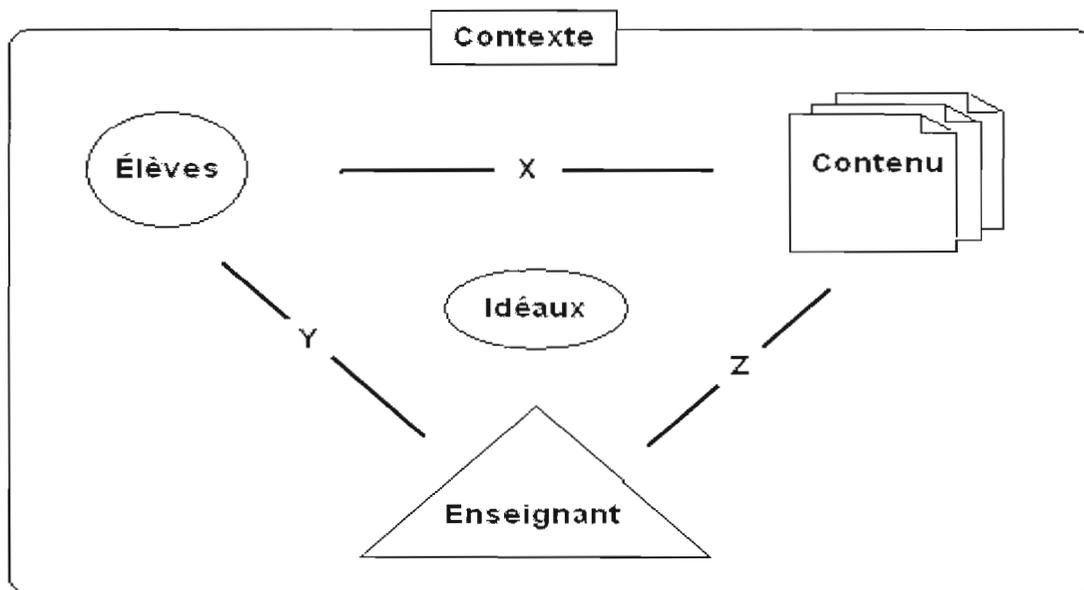


Figure 6 : Un modèle général sur l'enseignement [traduction libre] (Pratt, 2005)

En somme, la démarche empirique cherche à comprendre la vision qui oriente le travail d'enseignement en s'attardant aux perceptions de l'enseignant face à chacun des éléments qui composent le modèle (enseignant [1], élèves [2], contenus d'apprentissage [3], contexte d'apprentissage [4], idéaux [5]). Elle cherche aussi à faire préciser la nature des relations entre ces éléments qui sont privilégiées pour orienter l'action professionnelle et dans cette optique, elle explore le sens accordé à l'apprentissage des contenus [trait X], à la relation que l'enseignant cherche à établir avec ses élèves [trait Y] et au rapport que le professionnel entretient au regard des contenus à faire apprendre [trait Z].

En substance, l'auteur présente en tête de liste une perspective de transmission⁴³ [1 : *Transmission perspective*] largement répandue dans nos systèmes d'éducation, qui conçoit l'enseignement principalement en termes de communication de contenus. Il s'agit d'une vision de l'enseignement qui accorde une grande importance à l'expertise de l'enseignant au regard de la matière [trait Z] grâce à laquelle ce dernier peut organiser et structurer une présentation efficace des connaissances que les élèves doivent s'approprier. Il traite ensuite de la perspective d'apprenti [2 : *Apprenticeship Perspective*] où l'enseignant se préoccupe d'associer les contenus aux contextes d'application dans lesquels ils deviennent utiles et pertinents. En opérant largement dans une visée d'acculturation des élèves, l'enseignant se perçoit comme un entraîneur qui modélise autant les savoir-faire que les savoir-être nécessaires pour l'action. Plus près des courants d'enseignement qui privilégient la formation des adultes en milieu de pratique, cette deuxième perspective semble pouvoir se retracer aussi en formation générale des jeunes par l'importance qu'elle accorde à l'environnement d'apprentissage, à l'authenticité et à la signification des tâches ainsi que par une préoccupation constante au regard de l'application et du transfert des apprentissages. Alors que ces deux premières perspectives accentuent le rôle de l'enseignant et ses responsabilités face aux contenus, elles tendent à comprendre l'apprentissage en termes de changement plus quantitatif au regard des connaissances acquises. La perspective de l'apprenti se distingue entre autres de la première par la prépondérance qu'elle accorde aux contextes et aux modélisations de l'enseignant pour permettre cet accès à la connaissance.

Pour leur part, les trois autres perspectives associent davantage l'apprentissage à des changements qualitatifs. Plus près des courants interprétatifs, ces points de vue sur l'enseignement s'appuient sur la croyance que le développement de la connaissance

⁴³La dénomination en français de chacune des perspectives se présente comme une traduction libre que nous effectuons dans le contexte particulier de notre recherche.

est relié à un processus de construction de sens qui s'éloigne des conceptions qui s'apparentent à une accumulation d'information. D'abord, la perspective développementale [3 : *Developmental Perspective*] et celle de la sollicitude [4 : *Nurturing Perspective*] se particularisent toutes deux par une approche centrée sur l'élève qui s'appuie sur des croyances associées à un potentiel de développement. Alors que la première s'intéresse plus particulièrement au développement cognitif et à l'émergence d'un répertoire de plus en plus sophistiqué des façons de penser de l'élève, la perspective de sollicitude accorde une attention centrale à la relation délicate qui existe entre l'apprentissage et le concept de soi de l'apprenant. Dans ce sens, elle privilégie le climat de confiance et de respect dans lequel l'enseignant cherche de manière empathique à guider et faciliter le développement de l'autoefficacité de l'élève. Pour ce faire, cet enseignant accorde autant d'attention aux défis qu'il propose [*challenging*] qu'au réconfort ou à la bienveillance dont il doit témoigner [*caring*] pour permettre à l'élève d'exercer et de maintenir un certain contrôle ou une emprise sur son travail. Pour sa part, la perspective développementale situe les connaissances antérieures et le dialogue au cœur d'un processus qui vise des apprentissages en profondeur. À cette fin, elle accentue la relation qui s'établit entre l'élève et les contenus en précisant que le travail d'enseignement consiste à guider des démarches d'investigation et de résolution de problèmes dans lesquelles les élèves peuvent s'engager activement à trouver des solutions et à s'approprier différentes stratégies cognitives vers une plus grande autonomie.

Enfin, une dernière perspective de l'enseignement accorde une importance prépondérante à un idéal qui cherche à soutenir et promouvoir *la construction d'un monde meilleur*. Alors que la présence de cet idéal est plus souvent implicite chez les enseignants, ceux qui opèrent à partir d'une perspective de réforme sociale [5 : *Social Reform Perspective*] en font un objet dominant et central de leur action professionnelle où la visée du changement social oriente le regard de l'enseignant sur tous les aspects de son travail. En fait, Pratt (2005) observe que celui qui s'inscrit

dans cette vision culturelle de l'enseignement conçoit son rôle comme celui d'un agent de changement en quête d'impact sur la société pour accomplir sa mission d'enseignement.

Globalement, l'originalité de cette construction repose d'abord sur une association entre des exemples concrets de pratiques et les caractéristiques qui s'en dégagent pour préciser les particularités de chacune des perspectives.⁴⁴ Tout en légitimant les différences qui se manifestent d'un enseignant à l'autre, ce cadre de référence apporte aussi certaines clarifications sur les difficultés inhérentes à l'articulation de chacune des perspectives dans l'action en classe. Dans ce sens, Pratt illustre à l'aide d'un exemple tiré de son expérience de formateur que les perspectives sur l'enseignement peuvent soutenir celui ou celle qui veut comprendre et améliorer sa pratique en offrant d'abord une base de comparaison pour mieux reconnaître le particulier et la spécificité de son action professionnelle. En fait, il suggère que c'est au contact de visions différentes que se dévoile celle qui oriente de manière plus dominante sa propre pratique.

(...) les perspectives sur l'enseignement sont des visions culturelles de l'enseignement, puissantes, mais aussi des visions ou des cadres de référence invisibles avec lesquels nous construisons le sens dans notre monde. En quelque sorte, elles limitent aussi nos perceptions. Jusqu'à ce que nous rencontrions une base de comparaison, nos cadres demeurent invisibles. [traduction libre] (Pratt, 2005, p. 37)

Par le fait même, ce cadre d'analyse permet au chercheur de poursuivre des buts explicites au regard de son action de formation. Par le biais de ses lettres aux participantes, il propose une nouvelle façon d'analyser et d'interpréter le savoir en construction tout en cherchant à favoriser un éveil à la pluralité des regards qui peuvent orienter l'enseignement. En leur proposant cette base de comparaison, le

⁴⁴ Fondé sur des analyses de nombreux cas concrets, ce cadre théorique se présente comme une conceptualisation issue d'un processus d'abstraction en cohérence avec la théorisation pédagogique au fondement de notre démarche méthodologique (Barth, 2004a, 2004b).

chercheur veut susciter une activité introspective suite à la situation collective de formation dans la visée d'accroître la visibilité du cadre de référence qui oriente plus largement la pratique professionnelle de chacune.

5.2 Retour sur le sens construit autour de la différenciation pédagogique

5.2.1 Une définition plus pragmatique centrée sur la diversité

Lorsque le chercheur tente de retracer le sens du concept suite à la situation collective de formation, les enseignantes reviennent de manière générale aux attributs essentiels sur lesquels elles ont fait consensus à la phase de validation. C'est Hélène qui traduit le mieux le propos des enseignantes au regard d'une définition de l'objet de recherche. « Que ce soit une définition ou non, c'est pour le moment la façon la plus claire de la comprendre dans l'action [et] moi, j'avais comme un peu besoin de ça » (EPH.81), précise-t-elle. Tout en apportant des nuances, en formulant et en accentuant de manière différente ces attributs, les enseignantes décrivent la différenciation en s'appuyant sur des valeurs d'ouverture à la diversité qui orientent à la fois la façon d'être, les intentions et les actions du praticien.

De façon quasi unanime, elles suggèrent que l'enseignant doit faire preuve d'honnêteté, de respect, d'une certaine authenticité et d'un sens de l'équité en plus d'être animé par la conviction que tous les élèves peuvent apprendre et progresser. Cette croyance est largement évoquée en lien avec l'estime de soi dont l'enseignant doit se préoccuper pour nourrir et maintenir cette confiance de l'élève face à son propre potentiel. « C'est tellement important l'estime de soi, t'sais, il faut que tu crois en tes élèves si tu veux qu'eux autres aussi, ils croient en eux-mêmes. » (EPÉ.24)

Doris précise que celui qui choisit de différencier doit concevoir son rôle comme celui d'un « aidant naturel » (EPD.46) et c'est probablement dans ce sens que sa complice Joline ajoute qu'il a des valeurs différentes de celles qu'on observe plus

souvent dans les écoles. Cette dernière le décrit comme un praticien plus humble et plus flexible, « pas compétitif, le contraire, [et] capable de se servir de ce qui se passe » (EPJ.41). Ces particularités, dit-elle, lui permettent de s'ouvrir au vécu de l'élève et par surcroît, d'entrer en relation avec les collègues sans avoir peur d'être jugé. Elle soutient ce propos en évoquant de multiples échanges qu'elle entretient sur une base régulière avec Doris dans la perspective d'améliorer sa pratique. Car un enseignant qui veut différencier doit s'ouvrir et chercher constamment à s'enrichir puisqu'il « a comme but que tout le monde réussisse dans sa classe, (...) pis que tout le monde soit bien (...) » (EPJ.43), une conclusion qui se retrace dans le discours de plusieurs participantes.

Tout ça dans le fond, ça n'a qu'un but, c'est de les équiper pour être heureux dans la vie (...) pis t'sais, d'oser en même temps, d'être capable de prendre sa place. Dire pourquoi moi je fais ça comme ça, pis je le fais pas comme 90 % des autres. Pis c'est correct (...) Ma responsabilité, c'est d'amener ces enfants-là plus loin, de les amener à devenir des adultes responsables, engagés et heureux. (EPM.32-35)

C'est au départ de ces valeurs et de ces convictions que Camélia traite d'un *canevas* toujours en construction, « (...) qui va vraiment aider à garder les lumières allumées en permanence » (EPC.100); d'autres dans le groupe précisent le concept en termes de « cadre de référence » (LAJA.7), de « liste à cocher » (LAV.5), de « repères pour l'action » (LAH.11), d'« assises dans l'fond de la tête » (LAF.18) ou encore d'une « liste organisée d'étapes » (LAÉ.13) à suivre pour favoriser la progression et l'évolution de chacun des élèves, car « la vraie école, c'est que chacun y trouve son compte, avance, pis est au courant de ce qui se passe avec lui-même » (EPH.16-17), précise Héléna.

J'pense qu'une des choses que j'ai vraiment apprises en travaillant sur le projet, c'est de prendre les élèves où est-ce qu'ils en sont rendus, et (...) de les amener le plus loin possible! (EPC.9)

Ainsi, plutôt que de se centrer uniquement sur les forces ou les intérêts plus spécifiques de chacun des élèves, ces repères cherchent à favoriser de manière

graduelle une ouverture et des apprentissages reliés à cette diversité qui se manifeste en classe. Dans cette optique, le sens construit s'éloigne d'un enseignement sur mesure pour se concevoir davantage comme une vision de l'enseignement qui s'articule par des intentions et des pistes d'actions qui favorisent un certain éveil à soi et aux autres, qui incitent et valorisent le contact, les échanges, une certaine confrontation et la réflexion pour comprendre en profondeur.

(...) il faut qu'il y ait de l'échange avec les pairs (...) ça va l'amener à se questionner lui-même, à s'approprier le sens, à se développer pis à vivre pleinement sa propre expérience (EPD.4).

Mais les enseignantes précisent aussi que l'ouverture à la diversité et la valorisation de son expression doivent se faire avec prudence et un certain doigté car il y a « beaucoup, beaucoup de difficultés à dire (...) » (EPM.6) suggère Martine. En maintenant qu'il faut « gratter les comportements pour mieux les comprendre » (JPH.17), les enseignantes semblent associer cette préoccupation au regard du phénomène à une stratégie pour accroître l'intercompréhension entre les acteurs de la classe vers une plus grande cohésion dans le groupe autour de l'apprentissage et la réussite de chacun. C'est dans ce sens que les enseignantes croient qu'une différenciation pédagogique doit finalement encourager un certain travail introspectif et favoriser différentes formes d'échange et de coapprentissage pour permettre aux élèves d'apprivoiser l'unicité de l'autre et d'apprendre à exploiter la multitude d'outils que recèle cette diversité dans le groupe.

La diversité dans ma classe amène une différenciation d'autant plus riche, oui c'est ça! (...) L'important, c'est de susciter (...) des situations où je vais avoir à expliquer comment moi j'apprends, comment toi t'apprends, t'sais, c'est de la métacognition, comme une pensée réflexive... (EPM.6/22)

Le chercheur reconnaît qu'en définissant l'objet de recherche comme « un cadre de référence centré sur la diversité pour orienter une démarche de croissance professionnelle, pédagogique et possiblement personnelle de l'enseignante » (Présentation au CAPFE.20060426), les participantes recourent à une définition plus

pragmatique qui « fait allusion à des actes délibérés ou à des domaines non cognitifs tels que celui des émotions » (Legendre 2005, p. 356), des valeurs et des croyances pour clarifier une vision ou une façon de penser l'enseignement et l'apprentissage en classe.

Quoique la diversité demeure un objet relativement complexe à définir au terme de la démarche, le phénomène s'associe à la spécificité du parcours de chaque élève, à ce que chacun « amène comme bagage, comme vécu, [et] comme expérience (...) » (EPC.23) lorsqu'il arrive en classe. Dans ce sens, elles maintiennent que la diversité réclame une attention particulière de l'enseignant pour favoriser le bien-être et la reconnaissance de chacun des élèves au sein du groupe. En fait, le discours des enseignantes est habité par cette idée que les élèves doivent avoir la chance de dévoiler ce qu'ils sont, ce qu'ils pensent et ce qu'ils comprennent en classe. Tout en évoquant une vision plus traditionnelle de l'école où « les élèves devaient se mouler [et] ne pas montrer complètement qui ils sont » (EPH.65), plusieurs considèrent qu'une indifférence à la diversité peut entraver le développement de l'estime de soi, nuire aux apprentissages et « (...) priver le groupe de la richesse que les autres peuvent apporter ». (EPJ.87)

La diversité, [c'est] surtout de vouloir la voir, pis un coup qu'elle est là, de t'en servir, de l'utiliser, pis même quand a dérange tes plans (...), y faut que tu la valorises parce que la diversité, c'est l'élève aussi là... (EPH.64)

C'est dans ces termes que la différenciation se précise comme un engagement professionnel à reconnaître [1], à exploiter [2] et à valoriser [3] la diversité en classe pour favoriser la réussite du plus grand nombre d'élèves.

5.2.2 La reconnaissance de la diversité réclame un éveil à soi et aux autres

Au premier chef, les enseignantes considèrent qu'une reconnaissance de la diversité en classe est intimement liée à la volonté de l'enseignant de s'ouvrir à l'unicité de

chacun des élèves et d'accueillir les particularités qui se manifestent tout en cherchant à les comprendre pour mieux réagir. Pour ce faire, les délibérations ont progressivement conduit les participantes à faire valoir un travail introspectif de l'enseignant pour soutenir le recours à une attitude plus réflexive face aux manifestations du phénomène.

Comme Camélia disait, il faut qu'il y ait des choses à l'intérieur de soi qui sont claires à mon avis avant de pouvoir aller vers les autres, si tu veux accepter quelqu'un dans sa différence. (CR3.7.H)

Fortement associé à la responsabilité professionnelle d'entretenir une relation d'aide auprès de chacun des élèves, ce travail introspectif cherche à accroître la conscience de l'enseignant au regard de tout ce qui peut intervenir dans sa façon d'accueillir le phénomène. Car, comme le précise Jacynthe, « l'enseignante, qu'elle le veuille ou non, (...) apporte de quoi avec sa diversité, sa personnalité à elle (...) » (LA2.12) et il semble qu'en cherchant constamment à mieux se connaître, elle peut développer une plus grande compréhension des différences que l'élève manifeste et accroître son ouverture à ce qu'elle peut reconnaître chez l'autre. En entretien individuel, ces conclusions apparaissent judicieuses lorsque le chercheur invite les participantes à élaborer sur cette diversité qu'elles observent dans leur classe au terme de la démarche. Jacynthe, qui se décrit comme une femme d'action très engagée et une passionnée de littérature, relève spontanément l'exemple d'un enfant qui déteste la lecture et chez lequel elle n'arrive toujours pas à soutenir une attitude plus positive face à cette activité. Elle poursuit en soulignant que la nonchalance de certains élèves la heurte et qu'elle éprouve énormément de difficulté à savoir comment réagir face à cette particularité. Dans le même ordre d'idées, Jolaine soulève la nécessité de s'attarder aux élèves plus timides qui « ont de la misère à s'exprimer (...) » (EPJ.52) alors qu'elle relève plus tard qu'elle a longtemps souffert d'une grande timidité.

(...) moi avant, j'étais vraiment... je vais te donner un exemple. Mon chum (...) disait que j'étais gênée (...) d'appeler pour *caller* une pizza. Ça te donnes-tu une idée de comment j'étais? (EPJ.73)

Pour sa part, Violaine traite des élèves qui passent facilement inaperçus du fait qu'ils n'osent pas exprimer leurs incompréhensions et partage ensuite qu'un manque de confiance sur le plan professionnel est probablement à la source d'une certaine discrétion qu'elle affiche souvent dans les discussions à caractère pédagogique. Quant à Florence, souvent plus silencieuse en situation collective, elle confie qu'elle est très préoccupée par les élèves plus réservés et partage aussi un certain désarroi face aux adultes qui sont plus catégoriques et affirmatifs. Par ailleurs, Jovette soulève le cas d'un élève très nerveux qui peut déranger le reste du groupe et précise au cours de l'entretien qu'elle fait le choix « de ne plus se stresser dans la vie » (EPJV.54) malgré le fait qu'elle reconnaît plus tard qu'un certain travail de réflexion pour comprendre sa pratique s'effectue la nuit car elle « réfléchit au lieu de dormir » (EPJV.84). Dans le cas de Martine qui se définit comme une personne préférant traiter l'information avec prudence et réflexion, elle choisit spontanément d'illustrer le sens de sa différenciation en parlant de Maryse, une élève qui se révèle et qui « apporte sa vision des choses » (EPM.5) depuis qu'une attention particulière est accordée aux échanges en sous-groupes et aux contacts en classe. Il est intéressant de souligner que Martine décrit cette élève comme étant particulièrement différente des autres enfants qu'elle considère *plus structurés, méthodiques et organisés*, des traits que plusieurs participantes reconnaissent aussi chez *l'analytique du groupe*.

S'ajoute à cette liste le fait que Doris, « la battante à la fois impulsive et réflexive », traite tout au long de la démarche du cas d'Ariane et de son manque d'autonomie ainsi que de celui de Michel qui se caractérise dans son discours comme un élève impulsif. Pour sa part, Hélène qui exprime certaines difficultés à affirmer ses divergences d'opinion, illustre le sens de sa différenciation en donnant de multiples exemples autour du cas d'Émilien, « un élève qui argumente toute sur toute ! » (LAI.16/22). Paradoxalement, cette dernière est une source d'inspiration pour sa collègue Camélia qui se reconnaît comme « une fille qui ne mettait pas ses limites avant » (EPC.78). Elle poursuit cependant en ajoutant que lorsqu'il s'agit de protéger

les élèves qui n'osent pas s'exprimer, cette particularité s'amenuise considérablement.

T'sais mes élèves en difficulté là, y en a là-dedans qui auraient jamais osé lever la main (...) de peur de s'faire ridiculiser ou de penser qui seraient pas bons t'sais. (...) tu vois, là-dessus là, ça mes limites, j'les ai mis vite! Ça là, c'est vraiment quelque chose qui passe pas! Vraiment! (EPC.39)

Sans vouloir laisser entendre qu'un enseignant reconnaît exclusivement ce qui le touche plus personnellement, ces récurrences dans les données recueillies suggèrent qu'il est plausible de penser que ce dernier repère plus spontanément chez ses élèves des manifestations qui trouvent certaines résonances dans sa propre expérience. De plus, il semble légitime de croire que cette reconnaissance s'effectue en relation avec le rapport que l'enseignant entretient face à cette manifestation. Le cas de Doris nous semble particulièrement éloquent à cet égard. Tout en entretenant au cours de la démarche une activité réflexive particulièrement importante face à sa propre impulsivité, elle considère qu'elle a réussi à mieux cerner certaines limites personnelles et à s'améliorer en adoptant une nouvelle attitude face à l'expression de cette différence. Elle constate aussi que ce changement a provoqué une ouverture similaire dans le groupe face à un élève plus impulsif. Pour sa part, Héléna est suffisamment consciente de certaines difficultés qu'elle éprouve face à la confrontation pour accepter de travailler cette affirmation de soi dans le contexte de la situation collective de formation. Lorsqu'elle traite du cas particulier d'Émilien, elle le fait avec un certain étonnement et reconnaît que cet élève qui s'affirme et confronte constamment l'autorité a des forces incroyables.

Émilien, c'est un enfant tellement intéressant! Je l'ai dit aux autres enseignantes : je vous souhaite de lui enseigner. (...) y a ses petites affaires à lui aussi là, mais il aime ça toujours faire différent des autres. Faque lui là, si j'y laisse pas d'ouverture à cet enfant-là, y boque. Ça c'est sûr ! (EPH.30)

De plus, il est intéressant de relever que l'affirmation de soi chez Héléna peut à la fois être reconnue comme une difficulté à travailler pour cette dernière et comme une

force dont sa collègue Camélia s'inspire pour s'améliorer. Chacune porte un regard différent sur cet aspect de la personnalité d'Hélène qui, par ailleurs, peut aussi se manifester et se comprendre avec des nuances selon les contextes. Il est plausible d'imaginer qu'Hélène se permette d'être plus affirmative auprès de ses collègues de l'école alternative qui l'apprécient et qui partagent une certaine vision de leur école que face à celles du groupe de recherche avec qui la relation n'est pas aussi développée. De plus, l'expérience de Camélia nous montre que certains contextes provoquent le dépassement de certaines limites qui se maintiennent par ailleurs dans d'autres situations. Ces données issues de l'expérience des participantes suggèrent que la diversité peut se concevoir comme un phénomène qui s'exprime dans la rencontre d'un « je-tu » (Buber, 1969) où les expériences de chacune apportent des nuances autant à l'expression d'une manifestation qu'à sa reconnaissance. Sans nier l'unicité dont chacun des individus est porteur, il semble pertinent de croire que les ressemblances et les différences se perçoivent de manière aidante dans la mesure où la rencontre s'accompagne autant d'une certaine activité réflexive favorisant un éveil à soi pour mieux s'ouvrir à l'autre que d'une curiosité envers l'autre pour mieux s'ouvrir à soi.

En somme, les enseignantes illustrent au terme de la démarche qu'il s'agit d'un travail judicieux et jamais totalement terminé. Cependant, plusieurs suggèrent que l'activité collective de formation a contribué à cet éveil qui incite à « être moins catégorique », à nuancer avant de porter un jugement sur une situation et à recourir à « une espèce de nouvelle attitude de lâcher prise » (EPJA.54) face aux manifestations du phénomène qui heurtent ou qui créent chez elles certains malaises. Il semble que les délibérations avec des collègues parfois très différentes aient offert un contexte pour accroître la conscience de leurs propres particularités, ou encore pour fournir une *base de comparaison* permettant de rendre visibles certains aspects avec lesquels elles construisent le sens dans la rencontre avec l'élève. Le Tableau 5 présente un

extrait du journal de bord de Jolaine qui illustre concrètement la présence de cet éveil à soi et aux autres enchâssé dans la réflexion sur l'action de cette enseignante.

Tableau 5 : L'éveil à soi et aux autres illustré dans la réflexion sur l'action

Extrait du journal de bord de Jolaine,
Enseignante en deuxième année du premier cycle

« Lors de notre dernière rencontre (jour 7), j'ai trouvé très enrichissant d'avoir la chance de pouvoir partager des choses concrètes en différenciation avec deux autres enseignantes du premier cycle. Les idées qu'elles ont présentées pour tenter de différencier me sont apparues comme très intéressantes.

D'ailleurs, en passant, je voulais te dire que cette formation m'a fait grandir au point de vue personnel. Je t'explique: je suis d'un naturel timide et je n'allais pas souvent vers les autres. Nos rencontres m'ont fait comprendre toute la richesse que je peux aller chercher chez ceux qui m'entourent, alors je ne veux pas passer à côté. Ce qui fait que maintenant, c'est souvent moi qui entre en contact avec les autres car je ne veux rien manquer.

J'ai retenu l'idée de Suzette en résolution de problème et je l'ai un peu modifiée pour qu'elle colle davantage à mon style. (...) J'ai modifié la tâche pour deux élèves car je savais qu'ils n'étaient pas rendus à ce stade dans leurs apprentissages en mathématique. J'ai lu le problème aux enfants car je ne voulais pas évaluer la lecture mais bel et bien leur raisonnement devant un problème. Nous avons regardé la démarche puis ensuite, j'ai dit aux enfants qu'il y avait plusieurs façons d'arriver à résoudre le problème et qu'à la fin de l'activité, nous prendrions le temps de faire un retour sur le raisonnement de chacun pour nous enrichir.

Pendant qu'ils essayaient de résoudre le problème, je circulais et je regardais comment leur raisonnement se développait. J'étais super excitée de voir qu'il y avait un bon éventail de solutions différentes que je pourrais exploiter au retour (avant, j'aurais été stressée de voir que certains élèves ne prenaient pas le même chemin).

Le premier retour a été assez long car avant de commencer, j'ai expliqué aux enfants sa grande importance et surtout le climat dans lequel je voulais que ça se déroule. Le retour est là pour enrichir et non pas pour juger l'autre. Je leur ai dit qu'ils verraient du changement dans leur façon de raisonner grâce à la diversité des solutions. J'ai donné un exemple:

Aujourd'hui, tu connaissais une façon de résoudre ce problème; c'est comme si tu me disais qu'il n'y a que le gâteau à la vanille qui est délicieux. Avec

notre retour, tu te rendras compte qu'il y a autre chose au menu comme le gâteau au chocolat, aux noix, etc. Plus tard, tu seras content d'y avoir goûté car cette expérience t'aura fait grandir, évoluer et changer.

De plus, derrière leur feuille de résolution, les enfants notaient la façon de résoudre d'un copain qu'ils avaient appréciée. J'avais hâte de voir si, au fil du temps, ils utiliseraient la panoplie de stratégies que les autres avaient expérimentées. Je peux dire que j'ai vu un changement très significatif chez la majorité des enfants et que maintenant, c'est une activité très attendue car ils ont hâte de voir les solutions que les amis vont avoir trouvées. C'est une activité qui différencie et qui apporte énormément au groupe grâce au retour et au climat qui est sans jugement. » (JPJ.8-9)

La reconnaissance de la diversité, associée à un éveil à soi et aux autres, semble relever d'un regard sur l'enseignement qui accorde une importance particulière à l'estime de soi de l'apprenant. Il s'agit d'un engagement où l'enseignant cherche à maintenir une attitude favorable de la part de l'élève face à lui-même, à ses apprentissages et à sa progression. Dans ce sens, il évoque des croyances, des intentions et des actions de l'enseignant qui relèvent étroitement d'une perspective de sollicitude telle que définie par Pratt (2005).

5.2.3 L'exploitation de la diversité incite au dialogue et à la délibération

En s'engageant à exploiter la diversité dans un maximum de situations d'apprentissage, les enseignantes traitent d'un canevas de planification qui doit chercher à stimuler le dialogue et les délibérations pour apprendre et pour comprendre. Il s'agit d'un canevas qui encourage l'expression et la réflexion autour de ce que chacun comprend tout au long d'une situation comportant trois phases distinctes. En fait, plusieurs traitent d'une démarche qu'elles associent chacune à leur façon à l'expérience vécue dans le projet de recherche.

- **Une phase d'exploration centrée sur la diversité des connaissances antérieures**

Dans un premier temps, le sens construit propose que de premières discussions doivent se tenir autour du but d'apprentissage et de ce que chacun des élèves en saisit.

Cette première phase cherche à créer du sens afin de promouvoir un certain éveil cognitif et un engagement maximal de l'élève au regard de la séquence d'enseignement.

(...) ce qu'on présente aux élèves, y faut s'arranger pour que ça ait du sens, même si à prime abord ça n'en a pas, tu trouves un chemin, une façon, un questionnement, une histoire, ... un invité, n'importe quoi (...) pour accrocher l'élève. (EPH.3)

Il s'agit d'amorcer un travail de comparaison autour de la diversité des connaissances et des expériences antérieures dont les élèves disposent pour entreprendre la situation. Plutôt que de présumer de la compréhension initiale de chacun, les enseignantes reconnaissent la valeur de planifier une activité plus ouverte qui permet à tous les acteurs de la classe de prendre conscience de la diversité des façons de concevoir l'objet d'apprentissage. Ce type d'activité stimule les questionnements et peut favoriser une quête de sens commune autour du but visé. De surcroît, il permet aussi d'observer et de repérer des besoins et des défis plus spécifiques autant pour « l'élève qui éprouve des difficultés que [pour] celui qui n'en éprouve pas assez » (EPH.4).

Pour illustrer ce propos, Hélène revient sur son activité de vente de collations qu'elle a revue à l'aide de sa liste de repères pour l'action. Après avoir convaincu les élèves qu'ils devaient consentir à acheter leur propre collation pour apprendre à se débrouiller avec l'argent, elle choisit de les réunir autour d'une boîte de fausses monnaies qu'ils peuvent manipuler. Tout en ayant une idée approximative des habiletés de chacun de ses élèves, elle croit pertinent d'observer leurs discussions et chemin faisant, elle découvre qu'Émilien a une compréhension relativement inhabituelle pour un élève de cinq ans au regard de l'objet d'apprentissage, ce qui la conduit à adapter les défis pour qu'il ait lui aussi « à se casser la tête » (EPH.31).

C'est ça la différenciation! Avant là, je serais tout de suite allée aux achats de collations parce que je les connais quand même assez bien mes élèves (...) je savais que [pour] Claudine, je commencerais par lui vendre ça quatre sous pis qu'Émilien, ce serait plus. Mais si j'avais pas offert une petite situation,

simple à mort là tu comprends-tu ? J'ai juste pris des boîtes, je les ai mises là pis on discutait de l'argent (...) pis en même temps, ils y touchaient pis ils étaient ben contents... Mais si j'avais pas offert ce dix quinze minutes-là, Émilien, y m'aurait pas dit... Attends... Si je prends deux fois dix fois dix sous, j'va avoir deux dollars! Il me l'aurait pas dit! (EPH.100)

C'est dans ce sens que plusieurs enseignantes suggèrent qu'une exploration initiale de l'objet d'apprentissage doit leur permettre d'observer et de découvrir des particularités qu'elles n'auraient pas pu soupçonner autrement. À cette phase, elles soulèvent aussi le caractère judicieux de colliger dans la mesure du possible des traces de cette diversité qui s'exprime au départ de la situation. Alors que Florence traite de « l'avènement des feuilles blanches dans [sa] pratique (...) plutôt qu'une petite feuille toute prête d'avance et surtout préparée à [sa] façon » (JPF.14), il s'agit de demander aux élèves de créer une représentation du sens qu'ils attribuent au concept à l'étude afin de leur permettre d'effectuer des comparaisons avec celles qu'ils peuvent créer au terme de la démarche. Certaines comme Héléna et Jolaine tissent des liens directs entre cette piste d'action et une autoévaluation des apprentissages à promouvoir chez les élèves.

Je n'avais pas toujours le réflexe de laisser des traces des connaissances antérieures, ce que je fais maintenant car j'ai compris toute l'importance de ce processus. En plus, c'est une excellente façon pour moi d'évaluer les apprentissages de chacun face à lui-même et pour les enfants, c'est un bon exercice d'autoévaluation. (JPJ.10)

- **Une phase de réalisation centrée sur la diversité des façons de faire**

Une fois engagés, les élèves doivent avoir la chance de manipuler le concept dans le contexte de tâches variées qui favorisent les interactions et les réflexions sur le savoir en construction. Pour apprendre en profondeur, les enseignantes suggèrent que la diversité ou l'unicité de chacun des élèves doit se manifester et se confronter à celle de l'autre par le biais d'échanges et de contacts qui stimulent l'élève à revoir sa compréhension initiale et à envisager de nouvelles ressources pour trouver des réponses aux questionnements qui surviennent dans ce processus.

(...) je suis restée beaucoup, beaucoup accrochée sur différenciation et confrontation d'idées; (...) je vais apporter mon idée, je vais écouter la tienne, je vais enrichir mon idée de la tienne et on va finir qu'on va se faire une idée ensemble (...). (EPM.5-6)

Comme Martine le relève, l'exploitation de la diversité en classe est intimement associée à une dimension sociale de l'apprentissage où le dialogue et les rencontres peuvent nourrir une certaine évolution conceptuelle par les réflexions qu'ils stimulent.

La réflexion sur l'action est importante. Lorsque je réfléchis, je me questionne; lorsque je discute avec quelqu'un d'autre, je peux clarifier, valider ce que je pense; je comprends mieux et je suis plus en mesure de me faire une idée précise plutôt que de rester centrée sur ma seule compréhension. Communiquer pour comprendre et être compris. (JPD.10)

Comprendre avec l'autre, c'est « enrichir son bagage » (LAJ.12) d'une diversité de moyens, de façons de voir et de façons de faire, précise Jolaine. Le travail en sous-groupes, les dyades et le questionnement de l'enseignant semblent être des outils valorisés pour favoriser ce travail. Car pour la grande majorité des participantes, les négociations et les confrontations d'idées sont essentielles « pour aller chercher les différences de chacun des élèves dans le but de les faire apprendre » (EPÉ.12) et de faire « cheminer la pensée ». (EPÉ.18)

Globalement, lorsqu'elles illustrent par des exemples cette deuxième phase à intégrer dans une situation d'apprentissage, les enseignantes traitent de différentes formes de situation-problème auxquelles les élèves en équipes doivent tenter d'identifier des pistes de solutions qui seront explorées lors d'une phase subséquente de retour collectif.

- **Une phase de retour collectif cherchant à stimuler la réflexion sur la diversité des perspectives pour comprendre**

Ainsi, les enseignantes conviennent qu'un retour doit soutenir un travail de validation autour du sens en construction. Tout en permettant d'explorer et de comparer les

différents résultats ainsi que les outils mobilisés pour atteindre le but, cette étape cherche à favoriser le développement d'une compréhension partagée de l'objet d'apprentissage. En reconnaissant qu'il « est normal que si on vit une même situation, on [ne] fera pas les mêmes apprentissages » (CR11.9.H), Hélène revient sur cette idée qu'il est important de stimuler une réflexion collective afin que chaque élève puisse intégrer à sa conception de départ certaines caractéristiques jugées essentielles au regard de l'évolution conceptuelle envisagée. Et pour décrire le travail, plusieurs enseignantes évoquent l'activité de la digestion conduite par Jolaine. Au terme de la séquence d'enseignement, cette dernière invite ses élèves à reconstruire une représentation individuelle de l'objet d'apprentissage dans la perspective de les aider à prendre conscience de leur évolution en effectuant des comparaisons avec les traces construites à la phase d'exploration.

En circulant, j'ai constaté que trois ou quatre élèves avaient oublié plusieurs informations importantes dans leur dessin. J'ai donc demandé aux enfants de faire un cercle concentrique. Je me suis placée devant un élève et tous les enfants ont commencé à expliquer le chemin que prennent les aliments. J'ai fait tourner le cercle quatre ou cinq fois, puis je suis revenue devant l'ami du début. Celui-ci avait eu de la difficulté à m'expliquer le phénomène de la digestion clairement. La deuxième fois, son explication était beaucoup plus complète et plus claire. J'ai alors demandé un temps d'arrêt et j'ai demandé à mon élève pourquoi il avait réorganisé ses informations. (Cet élève est un élève dysphasique et il a de la difficulté à s'exprimer.) J'ai été très surprise qu'il me dise clairement qu'il avait rajouté des choses à son discours car il avait mieux compris en écoutant les autres. J'ai alors conclu : on apprend en écoutant les autres qui nous entourent. (JPJ.6-7)

Cette illustration par l'action de Jolaine (voir Appendice L) semble avoir été une expérience déterminante pour approfondir le sens d'un certain travail métacognitif pouvant soutenir des apprentissages mieux ancrés. En favorisant l'expression, les délibérations et la réflexion sur le phénomène de la diversité, les enseignantes ont la nette impression qu'elles provoquent chez l'élève des prises de conscience autant sur les résultats d'apprentissage que sur les façons d'apprendre tout en favorisant l'enrichissement d'un répertoire d'outils pour mieux comprendre et mieux réfléchir.

Quand tu fais comme moi, ce que je faisais avant, bien là, je commence à comprendre pourquoi ça l'était pas intégré là [les apprentissages]. T'sais j'allais (...) vérifier un petit peu leur bagage qu'ils avaient, mais pas autant (...) Pis je laissais pas de traces comme j'en laisse... Pis eux autres, ils n'étaient pas capables de voir ce qu'ils étaient capables de faire au début pis à la fin (...) j'en faisais, mais moins. Beaucoup moins. (EPJ.15)

Le Tableau 6 présente une illustration de cet engagement à exploiter la diversité en classe. Il s'agit d'une situation concrète évoquée par Héléna pour expliquer le sens qu'elle attribue aux dialogues et à la délibération dans sa pratique.

Tableau 6 : Le dialogue et la délibération des élèves illustrés dans un récit de l'action

Récit d'une expérience d'Héléna (EPH.22-27)
Enseignante au préscolaire
« **Le classement des aliments** »

En mars, l'alimentation est à l'honneur et Héléna choisit de proposer une activité d'apprentissage où les élèves doivent classer différents aliments selon les groupes alimentaires du guide canadien (légumes et fruits [1], pain et céréales [2], lait et substituts [3] et viandes [4]). « Ce serait vraiment une bonne activité pour que les élèves se confrontent (...) » (EPH.24) se dit-elle, et c'est dans cet esprit qu'elle cherche à planifier cette activité d'apprentissage.

Je me suis mise à réfléchir à ce que j'aurais fait avant le projet de différenciation (...) Avant, et j'peux pas le croire en plus, mais avant, j'aurais fait l'exercice moi-même, pour m'assurer que chacune des images pouvaient se classer dans l'un des quatre groupes. (...) J'aurais probablement expliqué aux élèves que certaines images devaient se retrouver dans plus d'un groupe alimentaire. (...) Et c'est là que j'me suis dit : Ben non ! Exactement pas Héléna ! Ce qui est important, c'est qu'ils classent, qu'ils soient capables de m'expliquer pourquoi, qu'ils négocient et qu'ils s'entendent. Ils connaissent les quatre groupes, on a des pancartes dans la classe et ils vont s'aider. T'sais, il faut qu'ils trouvent une façon par eux-mêmes de résoudre le problème. C'est tout! (...) (EPH.25)

Elle se procure donc une banque d'images sur l'alimentation et soumet le défi aux élèves qui sont répartis en équipe de trois. Elle précise qu'elle a formé elle-même les équipes afin de stimuler les échanges en tentant de réunir des élèves qui pourraient avoir des perspectives différentes.

Tsé, il fallait que j'essaie de m'assurer qu'il y aurait de la confrontation et c'est exactement ce qui est arrivé avec Ginette, Émilien et Serge. Je me suis approchée alors qu'ils négociaient autour du sous-marin (...) (EPH.22)

Hélène relate que Serge l'a interpellé en disant : « Le sous-marin, là qu'est-ce qu'on fait Hélène t'sais? J'voudrais ben le mettre en dessous du pain et des céréales, mais là, Émilien n'est pas d'accord et Ginette non plus (...) » (EPH.26).

Hélène reconnaît que le défi est complexe tout en invitant les élèves à s'expliquer. Pour sa part, Émilien revient sur le fait qu'il y a de la laitue dans le sous-marin tandis que Ginette s'attarde à la tranche de fromage qui l'empêche de classer cette image sous la catégorie « pain et céréales ». Face à l'impasse qui se maintient malgré les discussions, Hélène choisit finalement d'intervenir. Elle effectue une synthèse des propos de chacun des élèves; chemin faisant, elle fait glisser le carton représentant l'un des groupes alimentaires pour le rapprocher de l'image du sous-marin. Et c'est ainsi qu'Hélène raconte comment Ginette a saisi la piste pour tenter de résoudre le problème. « C'est là que Ginette a suggéré de coller les cartons pour créer l'intersection! (...) On est en maternelle là, comprends-tu? » (EPH.26) dit-elle avec fierté.

Certains élèves ne sont pas arrivés à créer l'intersection dans leur production, mais « (...) c'est correct! Comme Claudine, c'était trop difficile. (...) et c'est pas plus grave que ça. (...) Quand on a fait le retour, elle était capable de me dire : y'a du pain pis du fromage... Et pour le moment, c'est tout à fait correct. Et elle ne s'est pas sentie à part, ni pas bonne, ni pas capable; elle avait sa réponse avec son équipe » (EPH.27). Elle ajoute que certains élèves avaient choisi de placer le sous-marin sous la rubrique « pains et céréales » en expliquant dans leurs mots que le pain est l'ingrédient qu'on retrouve en plus grande quantité dans cet aliment.

Hélène conclut ce récit en étant à la fois particulièrement fière d'avoir réussi à provoquer ces échanges, même si, précise-t-elle, « ce n'est pas la révolution, c'est juste la façon de faire qui change (...) » (EPH.27).

Dans l'ensemble, les enseignantes considèrent que la différenciation interpelle une attention particulière aux situations qu'elles proposent pour favoriser une progression de tous les élèves. Une prise en compte de la diversité incite à accorder une valeur importante aux connaissances antérieures et à favoriser les délibérations pour cultiver un certain intérêt chez leurs élèves au regard des habiletés de la pensée. En ce sens, l'expérience de recherche-action-formation semble avoir soutenu une ouverture

significative à une perspective développementale (Arseneau et Rodenburg, 2005; Pratt, 2005) qui se nourrit d'une vision plus qualitative du développement des connaissances et qui s'associe au constructivisme épistémologique. Elle préconise des apprentissages en profondeur [« *Deep approaches to learning* »] plutôt qu'une accumulation d'informations. Il s'agit aussi d'une association que Barth (2004b) effectue pour préciser le travail de médiation de l'enseignant.

Dans l'apprentissage profond, on rapproche consciemment ce qu'on étudie des connaissances qu'on a déjà, en essayant de comprendre le but de l'activité par rapport au contexte dans lequel cette activité est étudiée. (...) L'approche profonde est loin d'être la conception typique de ce qu'est apprendre, même pour les étudiants adultes (...) C'est pourquoi il est d'autant plus important de montrer qu'une telle conception de l'apprentissage peut être trouvée. (p. 173)

Plutôt qu'un communicateur, l'enseignant se voit davantage comme un guide, « qui aide l'apprenant à développer un certain contrôle personnel, qui donne accès à des ressources, et qui soutient le développement des compétences nécessaires pour être toujours plus autonome dans l'apprentissage » [traduction libre] (Arseneau et Rodenburg, 2005, p. 132). Son rôle premier consiste donc à mettre en doute ou remettre en question la compréhension ou les façons de penser de ses élèves. Et chemin faisant, il doit aussi être prudent pour ne pas nuire à la volonté des apprenants d'expérimenter par l'expérience et la parole ces nouvelles façons de penser. Il s'agit d'une vigilance nécessaire pour soutenir la prise de risques impliquée par l'apprentissage. Soulignons qu'un leitmotiv associé à cette vision de l'enseignement suggère d'éviter les réponses et de favoriser la recherche par l'élève, ce qui semble intimement relié à une nouvelle pratique de questionnement qu'Hélène intègre pour stimuler les délibérations et que Jolaine modélise afin que ses élèves soutiennent eux aussi les apprentissages de leurs pairs.

Avant quand je travaillais, je posais pas beaucoup de questions. Là, je me suis rendu compte que j'[en] posais bien plus... Pis ils me voient faire ok? Dans le fond, je modélise là. Pis ils sont rendus qu'ils le font. C'est super important! (...). Au lieu de leur donner tout cru dans la bouche (...), je trouve que c'est

un plus, une méchante différence que je vois avec avant pis maintenant.
(EPJ.6/10)

5.2.4 La valorisation de la diversité s'inspire d'un idéal d'interdépendance

Enfin, les enseignantes associent l'engagement à valoriser la diversité à un travail particulier qu'elles doivent effectuer au regard du climat relationnel qui se construit en classe. Plus précisément, elles maintiennent que c'est en faisant la promotion de l'entraide, de la coopération et de l'interdépendance au sein du groupe qu'elles peuvent favoriser un intérêt et une curiosité envers le phénomène de la part de tous les élèves. Alors que certaines traitent de cet élément en évoquant la valeur pédagogique liée au coapprentissage, d'autres participantes justifient cet engagement en évoquant une responsabilité professionnelle d'outiller les futurs citoyens vers une plus grande cohésion sociale. En fait, elles expliquent largement cette caractéristique en ayant recours à des discours réformateurs au regard de la société. C'est d'abord en relevant « un manque de congruence (...) dans un monde (...) où les gens n'habitent pas leurs valeurs » (EPD.59) que Doris suggère que les enseignants ont une nouvelle responsabilité d'agir sur la tolérance et l'ouverture aux différences.

(...) il y en a des différences, pis elles s'expriment! Dans notre société, tout le monde en parle (...) C'est tu chacun dans son coin pis je me fais respecter quand j'arrive à quelque part? Je trouve que la société québécoise est en plein dedans, (...) est en train de se positionner (...) pis d'arriver à la tolérance, pis ça, c'est le contrat social qu'on a nous autres! (EPD.107-108)

Pour sa part, Jolaine conçoit ce travail de valorisation comme un outil pouvant contrer un certain individualisme qu'elle déplore explicitement auprès de ses élèves, tandis que Camélia y voit une stratégie pour construire une solidarité indispensable face aux défis environnementaux auxquels les citoyens planétaires sont confrontés et doivent réagir. Quant à Martine, elle soutient que plusieurs préjugés alimentent le discours social et croit qu'en adoptant une vision plus humaniste associée à cette caractéristique, l'enseignant peut agir sur l'intolérance et l'incompréhension reliées à ces préjugés.

Plus modérée dans son discours, Florence évoque tout de même que l'école ne peut plus occulter certains apprentissages à la socialisation dont les élèves ont besoin pour fonctionner dans une société qui privilégie de plus en plus l'interdépendance. Dans ce sens, elle tient des discours réformateurs plus spécifiques aux façons de faire l'école en évoquant que l'enseignement doit témoigner d'une certaine pertinence face aux besoins contemporains.

J'ai appris à faire des choix en fonction de moi, ce que je considère (...) important qu'ils développent pour devenir des meilleurs citoyens. (...) aujourd'hui, dans la société, les gens sont appelés de plus en plus à travailler en équipe. Ben j'pense que ça t'sais, ça se développe jeune. Appeler à argumenter, à dire les idées (...) ben si tu leur demandes d'être en silence toute la journée dans la classe, (...) c'est pas très formateur pis c'est pas très cohérent. (EPF.70/102)

Dans le cas d'Hélène, une grande considération est attribuée aux impacts que peuvent avoir les enseignants sur les élèves et la construction de leur personnalité. En ce sens, elle affirme son devoir de tout mettre en œuvre pour former des citoyens capables d'interagir de façon harmonieuse car ce sont les élèves qui seront « en contrôle du monde » (EPH.47). Particulièrement conscientes de l'ampleur du défi, Hélène et Doris maintiennent chacune à leur façon que face à cet idéal qui peut sembler parfois utopique, elles n'ont pas le choix d'agir dans une visée d'impact sur la société. « Y faut que tu penses que tu peux faire quelque chose (...) y faut que t'essayes, même si c'est pas parfait, (...) pas toujours cohérent » (EPH.96), précise la première, tandis que Doris persévère en évoquant une certaine *transcendance* qui semble reliée à la fois à un besoin personnel et à une responsabilité sociale de contribuer à la construction de chacun des individus qu'elle côtoie.

Pourquoi je poursuis? (...) je crois à la transcendance. (...) Moi, j'ai pas eu d'enfant, faque il faut que je m'accroche à quelque chose (...). Ça doit faire partie de la problématique. Mais je pense que tout être humain doit comme, de son vivant, passer quelque chose. (...) C'est un don de soi, (...) une petite parcelle de moi qui transcende dans chaque personne que je vais comme côtoyer. (EPD.49)

Dans le Tableau 7, nous relevons l'exemple d'une action pédagogique que Jolaine associe à cet idéal d'interdépendance à promouvoir dans une pratique de différenciation pédagogique.

Tableau 7 : Un idéal d'interdépendance articulé dans l'action

Les cartes de compétences de Jolaine

« J'ai mis beaucoup de temps à bâtir un climat et une gestion de classe qui respecte la diversité mais tout ce temps en valait son pesant d'or, car cela a été déterminant pour toute l'année. » (JPJ.10)

Dès la rentrée scolaire, Jolaine met en place différentes activités pour provoquer des échanges en classe sur le thème de la diversité. À titre d'exemple, elle a conçu un jeu par lequel chacun devait récolter un maximum d'informations sur les autres élèves de la classe.

J'ai fait le jeu du *coin-coin*. Les élèves avaient un carnet où ils devaient écrire le nom de chaque ami. Dans le *coin-coin*, il y avait quatre questions : qu'est-ce que tu aimes? [1], parle de ta famille [2], quels sont tes jeux préférés? [3] et quels sont tes repas préférés? [4]. (...) L'activité a duré deux semaines car on en faisait un peu tous les matins jusqu'à ce que tous les élèves se soient rencontrés et aient complété leur carnet. (CR5.14.J)

Chemin faisant, les élèves prennent contact avec des intérêts, des passions et des forces variés dans le groupe. C'est dans ce contexte qu'elle propose d'exploiter un système de « Cartes de compétences » pour faciliter l'entraide en classe tout au long de l'année. Sommairement, ce système s'articule par la création d'un mural où sont reconnues les « compétences » que chacun accepte de mettre au service de leurs pairs. Au fur et à mesure que l'année avance, le tableau s'enrichit des forces qui émergent. Cette proposition suscite beaucoup d'intérêt lorsque Jolaine la présente au groupe.

J'ai travaillé les compétences avec les élèves, mais pas juste les compétences scolaires (...). On a des cartes de compétences comme par exemple : toujours de bonne humeur, vider son sac le matin, toujours plein d'idées, fort en mathématique, etc. Ça permet aux élèves d'être reconnus dans la classe. (...) quand on découvre une force, on prépare une carte de compétence et on l'ajoute au tableau (...) J'ai pris une image pour expliquer aux élèves qu'il faut s'entraider; (...) je leur ai dit : vous êtes comme des têtards qui vont devenir des grenouilles. (...) On est à différents stades, mais si on s'entraide et on se nourrit, on va tous devenir une grenouille. (CR5.16-17.J)

Et elle ajoute plus tard en revenant sur cet exemple qu'il est nécessaire d'aider les

élèves à comprendre le sens de l'entraide en classe. « Je leur ai dit que de nos jours, tout le monde, c'est son p'tit nombril, chacun pour soi, et que moi, (...) je n'aimais pas ça. Dans le fond, ce qui est l'fun, c'est que tout le monde s'aide pour avancer » (EPJ.8).

Jolaine précise toutefois qu'en intégrant ce système en classe, il est aussi nécessaire de s'assurer que tous les élèves pourront devenir une ressource en cours d'année. « Les forces que j'ai mises au tableau, (...) j'essaie de trouver des activités pour toutes les travailler. Pour que tout le monde se sente utile à un moment ou à un autre » (EPJ.37).

Compte tenu de ce qui précède, il semble qu'en clarifiant un travail concret de l'enseignant au regard d'un climat plus harmonieux et ouvert à la diversité, plusieurs participantes portent simultanément un regard critique sur des valeurs plus individualistes de performance et de compétition qu'elles observent dans la société. En ce sens, elles tissent des liens étroits entre une pratique de différenciation pédagogique et une perspective de l'enseignement qui vise un monde meilleur pour les futures générations. Habitées à différents degrés par cet idéal, elles soulèvent qu'elles y trouvent une motivation pour agir et en ce sens, nous pouvons émettre l'hypothèse que la différenciation pédagogique réclame aussi une certaine ouverture à cette perspective de réforme sociale que Pratt (2005) a conceptualisée dans son cadre d'analyse.

5.2.5 La différenciation : Un regard pluriel sur l'enseignement

En synthèse, les enseignantes restructurent le savoir construit autour de la différenciation pédagogique en évoquant des valeurs, des croyances et des intentions qui traduisent un engagement professionnel explicite à mieux reconnaître, exploiter et valoriser la diversité que les élèves manifestent en contexte scolaire. En associant cette diversité à l'expression de l'unicité de chaque individu, la différenciation se précise en clarifiant une responsabilité centrale de l'enseignant visant à soutenir la rencontre et les délibérations des élèves autour de ce phénomène. Il s'agit d'une

responsabilité qui cherche d'une part à accroître une certaine connaissance de soi liée au développement de l'autoefficacité de l'apprenant et, d'autre part, qui valorise différentes formes de coapprentissage entre les élèves afin de promouvoir le développement et l'enrichissement des façons d'apprendre et de structurer sa pensée. Étroitement associée à des valeurs d'authenticité, d'entraide et de respect que l'enseignant cherche à promouvoir dans ses attitudes et ses relations, la différenciation accorde une certaine importance au rôle que peut jouer l'enseignement pour accroître une intercompréhension et une interdépendance entre les citoyens de demain à la base d'une plus grande cohésion sociale. Cette conceptualisation de la différenciation pédagogique accentue certains éléments du modèle général sur l'enseignement proposé par Pratt (2005) et se réfère à plus d'une perspective. La Figure 7 propose une représentation synthèse des accentuations que nous repérons dans le sens construit par les participantes autour de l'objet de recherche.

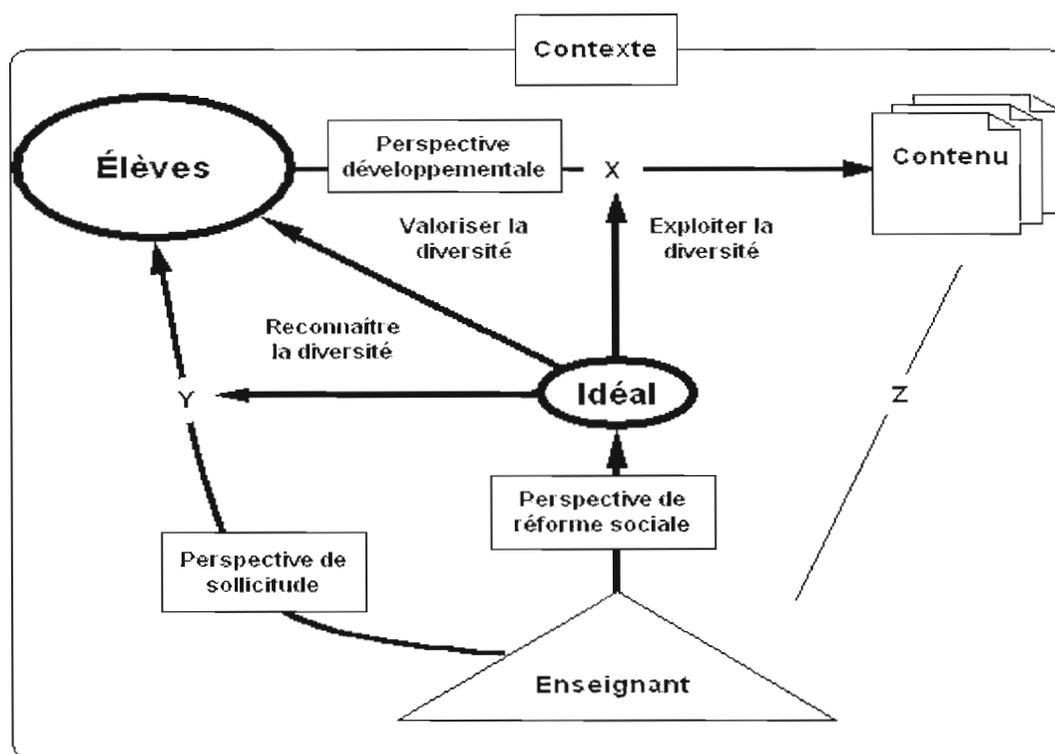


Figure 7 : Une représentation du sens construit autour de la différenciation pédagogique

D'emblée, l'ouverture à la diversité suggère que la différenciation relève d'une vision de l'enseignement plus centrée sur l'élève et son potentiel de développement. Il s'agit d'une ouverture qui se traduit à la fois par une attention particulière accordée à la relation maître-élèves [trait Y] ainsi qu'à la prise en compte des conceptions initiales de l'apprenant pour l'engager vers l'apprentissage des contenus tout en favorisant le développement de son répertoire cognitif [trait X]. En ce sens, il semble judicieux de croire que le sens construit interpelle une ouverture significative aux perspectives de sollicitude et développementale. Selon certains collaborateurs de Pratt (2005), il s'agit en fait de deux visions particulières qui peuvent difficilement opérer l'une sans l'autre.

Nous soutenons que ces perspectives sont intimement liées et qu'un enseignant doit opérer à partir des deux pour être efficace dans l'une comme dans l'autre. C'est-à-dire qu'une des perspectives se retrouve au premier plan quand l'autre s'inscrit en arrière-plan. (...) Ces deux perspectives visent à changer des conceptions (c'est-à-dire à comprendre) dans un climat de confiance et de respect. [traduction libre] (Arseneau et Roderburg, 2005, p. 129)

De plus, en précisant un engagement à valoriser la diversité en classe, il semble pertinent de croire que la différenciation, telle que conceptualisée, interpelle aussi une ouverture à la perspective de réforme sociale qui « vise la construction d'un monde meilleur » [traduction libre] (Pratt, 2005, p. 50). Or, Pratt observe que cet idéal oriente le regard de l'enseignant sur tous les autres éléments qui composent le modèle général. Tout en se reconnaissant la responsabilité d'en être un témoin authentique en milieu scolaire, le praticien qui recourt à cette vision de l'enseignement conçoit le travail de l'élève, les relations en classe, la discipline et les contenus d'apprentissage comme des outils lui permettant d'« avoir un impact sur la société pour accomplir sa mission d'enseignement » [traduction libre] (Pratt, p.52). Et dans ce sens, Pratt relève que cet enseignant cherche à exploiter tous les moyens possibles et imaginables pour accomplir cette mission, incluant une ouverture et un recours aux fins poursuivies par les autres perspectives.

(...) observez que dans une perspective de réforme sociale, les fins (buts) des autres perspectives (...) deviennent les moyens envisagés pour l'actualisation des changements sociaux, au-delà des limites des participants ou de l'environnement d'apprentissage. [traduction libre] (Pratt, 2005, p. 52)

À la lumière de ce constat, il peut sembler légitime de conclure que le sens construit par les enseignantes s'associe de manière dominante à une perspective de réforme sociale. Animé par un idéal réformateur, l'enseignant qui cherche à différencier accepte aussi d'envisager les fins et les moyens des perspectives de sollicitude et développementale dans la mesure où ces derniers peuvent soutenir l'expression de l'unicité de la personne et la rencontre avec l'autre pour agir vers la construction d'une société humaine plus ouverte à la différence et plus solidaire face aux défis contemporains. Cependant, en considérant les différences d'intensité du recours à cet idéal d'une participante à l'autre, il nous semble plus judicieux de traiter d'une conceptualisation qui reconnaît la pertinence de s'ouvrir et de s'engager significativement dans plusieurs perspectives pour améliorer sa pratique en fonction de la diversité des élèves. Plutôt que de parler d'une perspective dominante spécifique, le sens construit dans la démarche suggère que la différenciation interpelle un regard pluriel où trois perspectives particulières semblent s'agencer de manière différente dans la pratique professionnelle de chaque enseignante pour soutenir cette ouverture au phénomène de la diversité.

De plus, le chercheur ne peut occulter le fait que son univers interprétatif se retrace dans la restructuration collective effectuée par les participantes autour de l'objet de recherche. Les fondements éthique, épistémologique et idéologique précisés dans son îlot de rationalité s'apparentent largement aux intentions précisées par les participantes pour favoriser la reconnaissance, l'exploitation et la valorisation de la diversité en classe. À prime abord, nous pourrions croire que le travail du formateur a des impacts majeurs sur la compréhension de l'objet de formation. Toutefois, c'est en cherchant à comprendre le sens plus particulier construit par chacune des

participantes que cette conclusion se nuance en dévoilant des effets individuels diversifiés. Au-delà des croyances du formateur, il semble que celles des participantes jouent un rôle prépondérant dans ce que chacune comprend au terme du processus, une conclusion que Pratt (2005) corrobore en explicitant son cadre d'analyse.

Curieusement, ce sont les croyances de l'apprenant, davantage que celles de leur enseignant, qui influencent significativement l'approche avec laquelle ils s'engagent dans l'apprentissage autant que ce qu'ils apprennent ultimement. [traduction libre] (p. 30)

5.3 Retour sur les effets de l'expérience

En substance, les enseignantes relèvent que l'expérience a favorisé parfois et à la fois un éveil à soi, une ouverture à la réflexion et des changements dans les façons d'intervenir et d'agir en classe. Alors que certaines précisent que le concept demeure flou et que les transformations s'opèrent de manière très progressive, d'autres considèrent que la démarche a soutenu une amélioration réelle de leur pratique qu'elles illustrent par des exemples.

Pour explorer la variété des effets relevés par les participantes, le chercheur tente de clarifier la relation réciproque que chacune établit entre la dénomination de l'objet de recherche, le sens construit au cours de l'expérience et des situations concrètes pour le définir. D'abord, il constate que la compréhension individuelle s'exprime en apportant des nuances parfois importantes face au regard pluriel envisagé pour s'ouvrir à la diversité. Pour témoigner des effets de la démarche, quelques enseignantes présentent des exemples qui rendent compte des croyances et des intentions qui s'apparentent au consensus obtenu à la phase de validation; d'autres accentuent davantage dans leur propos l'une des trois perspectives pour illustrer le sens de leur différenciation et certaines, comme Suzette, suggèrent qu'il serait plus juste de traiter d'une nouvelle pratique plus réflexive.

(...) j'ai appris à faire un bout de chemin pour apprendre à me connaître, moi!
Apprendre à développer des nouvelles façons d'intervenir dans la classe.

Alors, on n'a pu juste des automatismes maintenant, il y a des réflexions avant d'agir. Alors qu'avant, ça pouvait être automatique. (EPS.58)

D'une part, il semble que la vision culturelle que chacune entretient pour construire le sens sur sa pratique ait eu un impact sur la nature des effets déclarés. En suggérant qu'il est impossible d'oublier une perspective de départ, Pratt reconnaît que l'ouverture significative à de nouvelles perspectives est possible à la condition d'engager une activité introspective favorisant d'abord un éveil aux croyances qui orientent son action professionnelle. C'est à ce prix, dit-il, que d'autres façons de concevoir l'enseignement peuvent s'envisager de manière légitime. Il semble judicieux de croire que les effets de la démarche peuvent être liés à cette activité introspective des participantes. D'autre part, il ne semble pas suffisant d'accroître la conscience de son cadre de référence pour reconnaître la pertinence d'intégrer dans son action professionnelle de nouveaux moyens qui réclament des ajustements au niveau de croyances fortement ancrées chez la personne.

(...) au sein même d'un individu, un ensemble de conceptions concernant l'enseignement et l'apprentissage se forme et se maintient jusqu'à ce qu'il soit remis en question, soit parce qu'il est désuet, soit parce qu'une nouvelle perspective se manifeste qui semble mieux fonctionner. [traduction libre] (Pratt, 2005, p. 34)

Ces précisions suggèrent qu'une ouverture significative à une nouvelle perspective doit s'appuyer sur la résonance de ses propositions dans l'expérience plus particulière de l'enseignant. C'est au départ de ces considérations que nous avons revisité les effets de la démarche en cherchant à comprendre ce qui explique les effets plus spécifiques que relèvent les participantes⁴⁵.

⁴⁵ Le chercheur reconnaît que d'autres disciplines en sciences sociales peuvent offrir un éclairage pertinent sur les effets de l'expérience relevés par les participantes. Cependant, il a opté pour un cadre d'analyse plus pédagogique en cohérence avec la nature de son projet de recherche (Van der Maren, 1999).

5.3.1 Un éveil à soi et à la réflexion

• Les cas de Suzette et de Jacynthe

Ces deux enseignantes suggèrent que l'expérience a d'abord provoqué une réflexion importante sur elles-mêmes et sur leurs pratiques. Tout en évoquant un degré relativement élevé de déstabilisation, elles considèrent qu'il demeure difficile de comprendre, de reconnaître et d'articuler une différenciation pédagogique dans leur action en classe. Chacune à leur façon, elles précisent que la diversité demeure un phénomène difficile à envisager en contexte scolaire. Suzette souligne notamment que les enseignantes n'ont pas toutes les informations nécessaires pour faire face aux élèves « qui se démarquent par rapport au groupe » (EPS.46). Se reconnaissant comme une enseignante plus pratique que théorique qui « représente peut-être bien plusieurs enseignantes au Québec (...) » (EPS.54), elle précise toutefois que l'expérience lui a permis de comprendre l'importance de favoriser une certaine expression des élèves en classe.

J'ai compris que si j'ai du temps, alors j'[en] donne tant aux enfants pour s'exprimer. Alors que si je cours après mes minutes pour enseigner, je ne peux pas leur permettre de parler trop longtemps, j'ai pas le temps. (EPS.17).

Tout en maintenant que sa mission consiste d'abord à conduire les élèves au cycle suivant, elle considère que la différenciation se comprend davantage comme *un art ou un savoir-être* (EPS.24) de l'enseignant. Alors qu'elle reconnaît qu'elle s'est toujours sentie « obligée de passer rapidement les notions, (...) » (EPS.73), elle constate que certains changements se produisent graduellement au regard de sa façon de concevoir son enseignement.

J'étais le genre d'enseignante qui était en avant pis c'est moi qui décidais... Dans le fond, mon rôle, c'est enseigner. (...) je me suis rendu compte que j'allais trop vite. Je voulais tout montrer au début parce que je suivais mon programme... Bien mon matériel. (EPS.73)

Pour sa part, Jacynthe maintient dans son discours qu'une différenciation pédagogique doit s'inscrire dans une approche centrée sur l'élève plutôt que sur le

programme et les contenus d'apprentissage. Simultanément, plusieurs expressions témoignent qu'elle éprouve des tiraillements lorsqu'il s'agit de considérer des alternatives différentes d'une perspective de transmission pour concevoir l'enseignement. En cherchant à lui faire exprimer ce qu'elle considère comme des incontournables pour différencier, elle relève « qu'il y a les compétences : écrire, lire, les mathématiques; ça, c'est essentiel! » (EPJ.38) dit-elle. Il semble qu'une expérience scolaire satisfaisante et bien ancrée dans la perspective de transmission provoque certaines difficultés à s'ouvrir dans l'action à des visions de l'enseignement qui s'éloignent d'une communication efficace des contenus.

Moi, j'ai tellement été à l'école traditionnelle que je n'ai pas eu (...) d'autres façons d'apprendre. J'ai vécu une façon pis ça tombe bien, parce que j'apprenais bien de même. Tu sais, je veux dire je suis une fille qui a toujours eu de la facilité à l'école. (...) tu me l'expliques, tu me parles, ça marche! Je vais l'avoir appris là. (EPréJA.18-19)

Comme Suzette, elle relève qu'il demeure difficile de favoriser de meilleurs apprentissages auprès des *élèves en difficulté*. À plusieurs reprises au terme du processus, elle suggère que la prochaine année scolaire sera plus propice pour explorer le sens construit compte tenu que ses futurs élèves proviennent de la classe de Florence. Toutefois, c'est avec beaucoup d'émotion que Florence confie au chercheur lors de l'activité sociale tenue à la rentrée scolaire suivante qu'elle se questionne sur la qualité de ses interventions pour préparer les élèves à intégrer le deuxième cycle.

En remettant sa lettre à Florence, elle m'a dit avec beaucoup d'émotion qu'elle était très inquiète des réactions de Jacynthe face aux élèves qui provenaient de sa classe. Il semble que Jacynthe est en état de choc et considère que la majorité d'entre eux ne sont pas prêts à faire face aux contenus de la 3^e année. (JC.20060923.1)

Pratt (2005) observe chez les enseignants qui orientent leur pratique selon une perspective de transmission des difficultés certaines « à s'ajuster aux différences individuelles et à manifester une certaine empathie à l'égard des apprenants qui ne

comprennent pas les contenus » [traduction libre] (p. 218). Ceux qui s'inscrivent avec efficacité dans cette perspective sont apparemment très méthodiques et témoignent d'un grand sens de responsabilité au regard de la préparation, de l'organisation et de la clarté des présentations et des explications qu'ils proposent en classe. Ces précisions peuvent s'associer au grand dévouement que les deux participantes manifestent dans leurs propos. En fait, chacune traite de l'ardeur du travail de préparation et de correction qui semble s'effectuer au détriment de l'activité réflexive que réclame une ouverture à un regard pluriel sur l'enseignement. Comme Jacynthe l'exprime à plusieurs reprises, Suzette considère que l'enseignement, « (...) c'est du temps et ce n'est pas un 8 à 4 (...), d'investir du temps comme on le fait pour nos élèves, c'est incroyable! » (EPS.83).

Pratt (2005) suggère enfin que « s'il s'agit de la seule perspective qu'un enseignant ait déjà rencontré, il est fort probable qu'il soit pratiquement très difficile d'en considérer une autre comme une façon légitime d'enseigner » [traduction libre] (p. 225). Ces précisions offrent un éclairage sur la déstabilisation particulière vécue par Suzette et Jacynthe tout au long du processus et les difficultés à rendre compte du sens construit autour de l'objet de recherche. En opérant de manière dominante dans une perspective de transmission et en relevant que l'enseignement est une tâche peu propice à la réflexion « dans le feu de l'action » (EPJA.80), il semble plus compréhensible que ces enseignantes complètent la démarche en traitant d'effets plus sobres dans leur pratique respective. Dans le cadre de ses lettres aux participantes, le chercheur soumet cette piste d'interprétation pour tenter de favoriser un éveil au regard d'une vision dominante qui pourrait être à la source des difficultés ressenties. Pour sa part, Suzette considère qu'il s'agit d'une piste intéressante; elle se dit « épatée » par un portrait aussi juste de sa pratique et maintient qu'elle a besoin des contacts avec les collègues pour réussir à avancer vers une plus grande différenciation. Quand à Jacynthe, elle n'a pas réagi à la lettre mais relève en conclusion dans son journal de bord qu'elle voit maintenant « l'éducation de [ses]

élèves comme un projet plus collectif qu'individuel » et qu'elle a « appris à en faire moins afin qu'eux en fassent plus » (JPJA.11). On peut comprendre dans ce propos qu'une ouverture à la réflexion sur soi et sur sa pratique semble engagée.

5.3.2 Un éveil à une perspective dominante

• Les cas de Camélia et de Violaine

Camélia et Violaine relèvent chacune à leur façon que la démarche a initié certaines prises de conscience au regard du sentiment de confiance en soi et a soutenu certains apprentissages liés à l'expression et à l'affirmation. D'abord, Violaine attribue ce travail sur elle-même à l'ouverture des collègues et au climat de sécurité qui s'est développé au sein du groupe et elle constate au terme de la démarche qu'elle vit beaucoup moins d'insécurité face à la rencontre avec les collègues de son école. C'est en s'appuyant sur ces propos qu'elle déclare que l'expérience lui « (...) a ouvert les yeux, au niveau de moi, mes interventions » (EPV.47) et l'a conduite à s'intéresser plus rigoureusement à l'histoire de chaque élève et à accroître sa confiance en leur potentiel d'action.

Arrêter de penser qu'ils ne sont pas capables. Moi, c'est ça que j'ai changé beaucoup. Souvent, je faisais des affaires à leur place, (...) je me suis dit non! [Ils] sont capables de parler, sont capables de travailler en équipe. (...) Mais au moins, commencer tranquillement. (EPV.18-19)

Quant à Camélia, elle suggère que l'expérience a eu un impact majeur sur sa capacité à se regarder pour mieux comprendre les problèmes qui surviennent en classe. Elle souligne qu'elle accorde une très grande importance à ce « que les élèves (...) qui se sous-estiment, prennent leur place (...) » (EPC.16) et simultanément, elle comprend qu'en ne prenant pas la sienne, elle manifeste une certaine « peur de s'affirmer pour ne pas décevoir » (JPC.10). Tout comme Violaine, pour décrire le sens de sa différenciation, elle insiste sur la nécessité de travailler le climat de confiance. Tandis que Camélia illustre son propos à l'aide de quelques cas d'élèves dont le statut a nécessité une grande attention pour les amener à prendre une place plus positive dans

le groupe, Violaine suggère que c'est en valorisant l'expression qu'elle peut aider ceux qui « vivent des affaires plates (...) [et qui] ne sont pas toujours là (...) » (EPV.45).

Quand il arrive quelque chose dans la classe ou qu'il y a un enfant qui a un problème, je prends le temps de discuter avec eux autres des pourquoi. (...) Je suis fatigante avec ça là, mais je te dirais quand les enfants ont confiance en toi ou quand t'as confiance en eux autres, (...), je pense que c'est vraiment la base... (EPV.37)

Au terme de la démarche, ces deux enseignantes présentent le sens de leur différenciation en évoquant des croyances, des intentions et des actions qui s'associent plus spécifiquement à une perspective de sollicitude. Quoique cette vision de l'enseignement se retrace dans le discours de chacune à la phase préparatoire de la démarche, les propos qu'elles tiennent au terme de l'expérience témoignent d'une conscience accrue de l'importance qu'elles accordent à l'estime de soi et à la confiance en soi des élèves. Toutes deux accentuent le sens du dépassement et de la progression que tous les élèves peuvent envisager en partant de leurs forces. Le cas de Camélia est particulièrement éloquent à cet égard. En insistant à plusieurs reprises sur la nécessité de viser la plus grande évolution possible, elle semble avoir compris qu'en accordant une grande importance à l'estime de soi et à la relation, l'enseignant a aussi une responsabilité de proposer des défis pour accroître l'autoefficacité de l'élève. En ce sens, la démarche semble avoir soutenu un éveil et une articulation plus approfondie d'une perspective qui cherche à s'articuler dans la pratique de ces deux enseignantes tout en clarifiant certaines difficultés que Pratt (2005) observe chez ceux qui orientent leur enseignement à partir de ce cadre de référence.

(...) des enseignants novices dans cette perspective tendent à croire qu'en réduisant les attentes ou les standards dans les tâches ou dans l'évaluation, ils démontrent qu'ils aiment leurs élèves. Chemin faisant, ces enseignants manifestent davantage un vote de non-confiance au regard des habiletés de l'élève face à ce qu'il devra faire éventuellement de toute façon. Être bienveillant ne veut pas dire être sauveur. [traduction libre] (p. 244-245).

5.3.3 Une ouverture significative à une nouvelle perspective

• Les cas d'Élise⁴⁶ et de Martine

Tout en démontrant qu'elles sont habitées par des croyances associées à une perspective de transmission, Élise et Martine reviennent sur le sens construit en accentuant largement le rôle des contacts et de la confrontation qu'elles doivent favoriser pour permettre à la diversité de devenir une ressource en classe et un outil pour structurer la pensée. Sans occulter les autres caractéristiques de la restructuration collective, elles suggèrent que la démarche de recherche a favorisé une nouvelle compréhension de l'apprentissage qui intègre une dimension sociale importante. Alors qu'Élise reconnaît dès le départ « qu'un enfant qui parle, c'est un enfant qui apprend » (EPréÉ.7), il semble que l'expérience ait apporté un nouvel éclairage sur cette conviction.

On n'est pas si loin que ça de nos élèves (...) T'sais c'est des enseignantes que j'estime (...) pis d'avoir leur opinion, le fait d'avoir des confrontations... Moi, j'étais pas toujours d'accord pis des fois (...), j'ai changé d'avis pis d'autres fois, bien c'est eux autres qui ont changé d'avis (...). Mais c'est ça. C'est de la différenciation dans le fond. On a vécu le même processus qu'on va faire vivre à nos élèves. (EPÉ.71-72)

C'est en revenant constamment sur les difficultés ressenties face à la déstabilisation dans la démarche, sur un besoin presque viscéral de structurer sa pensée et « que les informations se classent dans le bon tiroir » (JPÉ.16) qu'Élise semble saisir de l'intérieur qu'apprendre peut se comprendre comme un processus itératif de construction de sens qui s'éloigne d'une conception initiale plus étroitement liée à une perspective de transmission. À mi-parcours, elle questionne le sens d'une phase de préparation en suggérant que « c'est pas là que l'élève apprend » (CR6.17.É), tandis qu'en aval de la démarche, elle maintient à cet effet en se prenant elle-même comme exemple qu'il est évident que « l'apprentissage, ça n'arrive pas de même (...)

⁴⁶ Il est important de relever qu'Élise a vécu la majeure partie de l'expérience au cours d'un congé de maternité. Dans ce sens, les effets déclarés ne peuvent s'associer à des exemples dans sa pratique.

sans cheminement » (EPÉ.83). Elle se montre surprise lorsque le chercheur lui rappelle sa conception initiale.

Pour sa part, Martine fait fréquemment référence à la neuvième journée qui représente à ses yeux une étape déterminante dans sa compréhension de l'objet de recherche. En relevant qu'il s'agit d'un moment où elle a « eu beaucoup, beaucoup à verbaliser, pis à réfléchir, à expliquer aux autres... » (EPM.71), elle précise aussi que « ça été au jour 9 avant que je me révèle » (EPM.54). Alors qu'elle a longtemps eu l'impression de stagner dans la démarche, il semble pertinent de croire qu'à partir du moment où elle a réussi à provoquer des contacts plus forts dans le groupe, une nouvelle compréhension du sens de la diversité a émergé.

La journée que je suis obligée de dire : Ah ben, là moi je ne pense pas comme toi, bien on va être obligé de faire consensus là. Il y a un travail qui se fait.... Car nous pouvons tous être là, en ayant nos différences, mais il n'y aura pas d'enrichissement par la diversité s'il n'y a pas de contact. (EPM.20-21)

C'est au départ de ces propos que Martine illustre à l'aide de quelques exemples que sa vision de la différenciation a profondément changé. « C'est pu j'adapte les devoirs et leçons pour un, je vais présenter la tâche comme ça pour l'autre, non! » (EPM.22); il s'agit plutôt de favoriser des discussions en dyades autour d'une tâche, de provoquer des échanges autour de la représentation d'une fraction ou de la construction d'une liste d'effets à prévoir pour une sortie, et d'observer la contribution de chacun des élèves tout en les aidant à voir que le groupe s'enrichit à partir des différences de chacun. Tout en revenant constamment sur la nécessité d'être attentif à certaines difficultés qu'elle associe à la prise de parole, elle précise que son accompagnement doit permettre à l'élève « d'oser (...), [et] de prendre sa place (...) » (EPM.32), ce qui semble avoir comporté certaines difficultés dans son expérience.

En soulignant le lien direct qu'elle établit entre la différenciation et la confrontation, Martine témoigne d'un éveil ou d'une ouverture significative à une perspective

développementale. Comme pour Élise, il semble qu'une réflexion sur le sens de leur expérience ait pu contribuer à reconnaître la légitimité de ce regard sur l'enseignement. Relevons enfin que dans le cas particulier de Martine, un certain idéal de réforme sociale est évoqué tout au long de la démarche; cependant, elle ne relève pas d'exemple de sa pratique qui illustre le sens que prennent ces croyances dans son travail d'enseignement.

5.3.4 Un regard pluriel articulé dans la pratique

• Le cas de la dyade Florence et Héléna : une collégialité « exceptionnelle »

Florence et Héléna sont les seules participantes ayant intégré un travail de décroisement dans les expérimentations au cours du processus. Toutes deux maintiennent qu'il est primordial de bien connaître les élèves de l'une et de l'autre pour que ce travail soit pertinent et favorable à l'évolution de chacun et dans ce sens, elles précisent que les contacts entre les deux groupes doivent être fréquents et réguliers. Mais plus encore, elles considèrent que ce type de collaboration exige une complicité entre les enseignantes qu'elles qualifient d'exceptionnelle.

(...) beaucoup de ressemblances, pis beaucoup de différences... C'est ça qui est le truc t'sais. (...) pour que les enfants en bénéficient; comme ça, tu vas chercher plus d'enfants! Mais là ça, ça se trouve pas de même! (EPH.60)

En maintenant qu'elles s'inspirent mutuellement dans leur façon d'intervenir, Héléna donne l'exemple qu'elle « imite carrément » (EPH.61) l'attitude plus douce et la flexibilité de Florence dans certains contextes, tandis que Florence reconnaît chez l'autre une certaine rigueur qui l'inspire dans son travail. « Je trouve que vraiment est bonne pis a va au bout des choses; pour ça, c'est vraiment un modèle pour moi » (EPF.86) explique-t-elle tout en ajoutant qu'elles se rejoignent sur le plan « des valeurs (...) [et] des croyances pédagogiques » (EPF.81). À cet égard, Florence revient fréquemment sur le cas de Peter et de la classe inclusive pour témoigner que la démarche lui permet de maintenir le cap sur des croyances fondamentales qui

animent sa pratique. En fait, tout en évoquant son propre cheminement scolaire au secondaire, elle affirme qu'il faut croire aux élèves et s'investir pour les aider à surmonter les difficultés qu'ils éprouvent.

Je lisais ce qui est ressorti du film Peter, t'sais... sérieux, je l'ai lu tellement là... (...) Pis, ça venait vraiment me rejoindre pis à chaque jour, moi pis Héléna, on en parle du p'tit Peter! (EMP.2)

Florence relate plusieurs interventions auprès de différents élèves et constamment, elle cherche à témoigner que tout en soutenant une évolution, elle a le devoir d'être particulièrement attentive à l'estime de soi. « Faut partir de ses forces, pis le sécuriser t'sais pour son estime; (...) mais le but, c'est qui apprenne d'autres choses aussi, là où y est moins bien... [Mais], c'est quoi la limite? Ça, pour moi, c't'un défi d'taille » (EPF.24) précise-t-elle. Et effectivement, Pratt (2005) relève que les enseignants qui opèrent de manière dominante à partir d'une perspective de sollicitude éprouvent des difficultés à « identifier la juste mesure entre le défi [*challenge*] et la bienveillance [*caring*] » [traduction libre] (p. 240). Cette vision qui oriente la pratique de Florence se retrace aussi dans les croyances d'Héléna dont les propos témoignent toutefois du rôle prépondérant qu'un idéal de réforme sociale joue dans sa façon de concevoir son travail d'enseignement. En fait, il semble judicieux de proposer que ce travail collaboratif particulier offre un soutien intéressant pour adopter un regard pluriel sur une pratique. Ces deux enseignantes opèrent et s'inspirent l'une de l'autre en s'ouvrant simultanément à deux perspectives qui s'enrichissent pour reconnaître et valoriser la diversité et l'unicité de l'élève.

De plus, le chercheur constate qu'elles ont recours à la perspective développementale pour illustrer leurs activités de décroïsonnement. Alors que cette ouverture se retrace plus fermement dans la pratique d'Héléna, Florence précise que « l'affaire d'la confrontation, c'était pas là avant » (EPF.114) et suggère qu'il est de son devoir de préparer ses élèves à mieux argumenter et travailler en équipe. En considérant ses difficultés à parler devant un groupe, il est légitime de penser qu'elle voit une

pertinence de s'ouvrir aux propositions de ce regard sur l'enseignement. Pour sa part, Hélène convient que l'expérience de la recherche lui a fourni un contexte pour apprendre « à argumenter sans [se] choquer (...) » (EPH.75) et pour en témoigner, elle relève son travail d'équipe avec Martine à la phase de validation qui lui a demandé un investissement dont elle est particulièrement fière. Elle reconnaît que ce travail sur elle-même est certainement à la base de toute cette confrontation qu'elle cherche à provoquer maintenant de manière plus systématique et s'étonne en plus de ne pas avoir accordé toute son importance aux connaissances antérieures des élèves avant la démarche.

Enfin, il semble pertinent de noter que le choix des outils de formation en fonction de l'îlot de rationalité a offert une certaine validation des perspectives dominantes de chacune de ces deux enseignantes au cours de la démarche. En ce sens, ces activités peuvent avoir contribué à la fois à une ouverture significative à un nouveau cadre de référence pour améliorer l'action professionnelle et à une articulation du sens construit autour de l'objet de recherche qui s'illustre par de multiples exemples dans la pratique.

• **Les cas de Doris et de Jolaine : une réflexion ancrée dans l'action**

Doris et Jolaine rapportent différents exemples qui suggèrent que leurs premières années d'expérience étaient largement orientées par des actions et des intentions apparentées à une perspective de transmission. Alors qu'elles traitent toutes deux de changements majeurs qui s'opèrent au cours de la démarche, elles révèlent aussi dans leur propos que leur parcours professionnel a provoqué une ouverture à de nouvelles façons de concevoir l'enseignement.

Je me suis rendu compte que mes élèves étaient pas capables de suivre ce rythme-là [des guides pédagogiques] pis qu'à quelque part, quand je faisais ça, bien je les brimais parce que bon, il y a des choses sur lesquelles je passais trop vite ou des choses qui les intéressaient carrément pas (...). Faque là, je suis allée plus avec moi, comment je le voyais pis je me suis rendu compte

qu'en le montrant de cette façon-là, souvent, ça me prenait moins de temps. Pis ils comprenaient mieux, pis plus rapidement. (EpréJ.4)

Tout en maintenant qu'elle a besoin de faire ou de voir pour comprendre, c'est dans ces termes que Jolaine explique qu'elle a progressivement intégré dans sa pratique un fonctionnement par atelier qui lui permet d'accroître la signifiante de plusieurs contenus d'apprentissage. Il semble qu'une activité réflexive sur les limites qu'elle a rencontrées dans certains groupes, sur les difficultés de concentration de son fils et sur ses propres expériences scolaires plus difficiles au secondaire, a soutenu une ouverture significative et importante à la perspective d'apprenti bien avant l'expérience de recherche. Cependant, la démarche semble être à l'origine d'une plus grande conscience des outils qui ont facilité cette ouverture. « J'ai trouvé que j'étais plus réflexive que j'aurais pu le penser (...) » (EPJ.71) précise-t-elle tout en suggérant qu'en s'ouvrant à l'autre, en dépassant cette timidité et cette peur de déranger qui l'habite, elle découvre que les rencontres et les délibérations lui permettent de s'enrichir et même de se redécouvrir.

Maintenant, je peux dire qu'avec le travail que j'ai fait sur ma personne et avec le regard des autres, je me connais mieux. Ce travail d'introspection, face à moi-même, m'a permis de reconnaître mes particularités et donc de mieux accepter celles des autres et les valoriser. (JPJ.10)

Dans le même sens, Doris maintient que ce sont principalement les échanges et les réflexions qui lui ont permis d'évoluer au cours du processus. Consciente en amont de la situation collective que l'apprentissage peut se comprendre autrement que par une communication de contenus, elle semble découvrir le caractère légitime du dialogue et de la confrontation pour soutenir l'apprentissage à condition qu'ils s'accompagnent d'une activité réflexive. Il nous apparaît pertinent de comprendre cette mise en garde en relation étroite avec le travail introspectif particulier⁴⁷ qui lui a

⁴⁷ Le chercheur a tendance à croire qu'il est plutôt rare de rencontrer une participante qui dissimule une enregistreuse au cours des rencontres collectives pour pouvoir réfléchir sur son propos et mieux comprendre le sens en construction.

permis d'observer certaines manifestations d'une impulsivité dans son discours tout au long des journées de formation. De plus, il semble que ce travail ait soutenu une attention particulière à la relation qu'elle entretient avec ses élèves. En entretien mi-parcours, elle traite du lien affectif qu'elle travaille plus particulièrement avec Michel qui lui ressemble et Ariane qui est très différente d'elle. Il semble qu'un nouveau travail s'effectue pour connaître les élèves plus en profondeur, tout comme pour Jolaine.

J'ai travaillé aussi sur la diversité dans mon groupe. Pis au début, je m'étais dit : ah, ça va être plate vu que c'est la 2^e année que je les ai, il n'y a pas grand'chose qui va ressortir, mais non... Il est ressorti beaucoup, beaucoup de choses... (EPJ.4)

En somme, la légitimité d'un regard pluriel sur l'enseignement semble intimement liée à une activité introspective importante autant chez Jolaine que chez Doris. D'ailleurs, autant l'une que l'autre maintiennent que les récits des journées de travail sont des traces qui favorisent la réflexion et l'évolution de la compréhension. À titre d'exemple, c'est en se préparant pour l'entretien en aval de la démarche que Jolaine a pris conscience en relisant les récits que sa situation d'apprentissage sur la digestion était en fait calquée sur la démarche de recherche.

(...) en lisant les récits, il y a des affaires qui m'ont allumée. (...) Comme je l'ai expliqué à mes élèves t'sais, dans le fond ce que j'ai vécu avec le groupe de recherche, je l'ai fait avec eux autres (...) J'ai dit : il va vérifier qu'est-ce que je savais avant, qu'est-ce que je sais maintenant pour voir si j'ai fait des apprentissages. Comme le système digestif t'en souviens-tu? (...) (EPJ.96)

Alors que le chercheur a longtemps associé cette expérimentation de Jolaine à l'activité de la fourmilière et qu'il était sous l'impression que cette dernière n'en était pas totalement consciente, c'est à son contact qu'il s'éveille aux similitudes entre sa propre expérience de recherche et cette activité particulière. Comme Jolaine le précise, il peut dire qu'il apprend lui aussi à se connaître et à comprendre avec le regard des autres.

Jolaine conclut en précisant que l'expérience fait d'elle « une meilleure personne et une meilleure enseignante » (JPJ.10) tandis que Doris mentionne qu'elle lui a permis de se « recentrer sur le fait d'être un penseur, pis de la bonne façon » (EPD.110). En constatant de multiples exemples associés au regard pluriel sur l'enseignement, le chercheur a tenté de vérifier si elles se croient en mesure de maintenir cet engagement malgré la fin des activités collectives de formation.

Bien oui, parce qu'une fois que tu y as goûté, c'est bon! Pis tu continues à en manger. Tu vois qu'il y a de quoi qui se passe là. Pis t'sais, ils en font des transferts. T'sais comme moi là, quand j'ai montré l'argent, c'était en classe; mais ils ont été capables de faire le transfert dans la vraie vie là. T'sais le bazar? Bien c'est ça! C'est ma paye! (EPJ.82)

Pour sa part, Doris suggère de maintenir des liens avec le groupe car « il faut rester comme en éveil, en questionnement parce que (...), comme on disait, il n'y a pas de vérité. Il va toujours avoir place à l'ajustement, pis à du perfectionnement en fin de compte » (EPD.114).

5.3.5 Un certain éveil

• Le cas de Jovette

Pour sa part, Jovette suggère que la démarche a soutenu un éveil qu'elle associe à certaines attitudes qu'elle perçoit dans ses rencontres. Elle demeure cependant sceptique au regard de la diversité en classe. Quoique le chercheur soit en mesure de retracer certaines expressions qui peuvent traduire des malaises ou une certaine déstabilisation de sa part au cours de la démarche, elle maintient qu'elle a apprécié l'expérience et ne relève aucune difficulté dans le processus.

En cherchant à comprendre la perspective qui oriente la pratique de cette participante, le chercheur perçoit qu'il y a une association entre l'enseignement et une présentation de contenus. Cependant, il retrace difficilement les intentions et les actions associées à une articulation de cette perspective dans l'action. À titre d'exemple, le sens qu'elle

accorde à la planification autant en amont qu'en aval de l'expérience s'éloigne du caractère plus méthodique que Pratt (2005) observe dans la préparation des contenus par ces enseignants.

Comment je planifie? Ben, je te le jure, je ne le sais pas. Je suis arrivée ce matin [par exemple], pis j'ai feuilleté, bien je ne le sais pas! À peu près, j'ai comme 4-5 affaires qui traînent, pis c'est selon mon feeling pis selon le feeling des enfants. (...) C'est tout le temps comme ça. J'ai rien de planifié. Rien. (EPréJV.9)

Planifier? Oui et non, parce que ça dépend quoi. Parce que regarde, les étiquettes-mots [ce matin], je ne l'ai pas planifié, c'est vraiment, regarde : [un] flash le matin à 8 h 15 en arrivant à l'école, ça se fait. Mais quand j'ai le flash, je fais : est-ce que c'est possible? Ça oui, ils ont les sons, ils ont les mots, ils ont les lettres. Ok! (EPJV.13)

Fermement inspiré par les propos de Jolaine et d'Hélène, le chercheur amorce sa dernière rencontre dans la perspective de « gratter un petit peu plus loin [pour] voir » (EPJ.78) et de permettre à Jovette de lui « montrer quelque chose qu'il n'imagine même pas » (EPH.68). Cependant, Jovette le ramène à l'ordre en relevant qu'il « va fouiller trop loin dans les têtes! » (EPJV.39). Dans le propos de l'enseignante, il ne peut relever qu'une certaine récurrence du thème de la nervosité afin d'expliquer une certaine résistance.

D'autre part, les participantes qui avaient éprouvé des malaises face aux différences de Jovette reviennent au terme du processus en précisant que sa participation a eu des effets relativement importants sur leur cheminement. Alors qu'Hélène traite à mi-parcours d'une personne qui déconcerte, elle tient à préciser en aval de la démarche que Jovette « avait sa place, pis j'en suis convaincue! (...) dans le sens justement de la confrontation (...) » (EPH.92). Pour sa part, Jacynthe maintient qu'elle voit cette participante « comme une personne qui m'aidait à grandir. C'est Hélène qui m'a bien aidée dans le cheminement. (...) Je me pensais plus ouverte aux différences que ça... » (EPJA.57). Quand à Doris, elle relève qu'elle a « (...) appris à lui dire des choses, [ce] que j'n'aurais peut-être pas fait avant (...). L'acceptation de sa

différence... » (EP.117.D). Il semble que la rencontre de ces différences manifestées par une participante ait soutenu ces enseignantes à envisager l'expérience pour mieux comprendre le sens d'une ouverture à la diversité.

Et de façon similaire, le chercheur considère que sa rencontre avec Jovette a largement contribué aux effets qu'il constate au terme de sa démarche. Habité par sa quête d'authenticité, il a dû lui aussi « devenir plus réflexif, se questionner et prendre un recul ». (CR10.10.É)

5.3.6 Un regard plus nuancé sur soi et sur sa pratique

• Le cas du chercheur-formateur

L'expérience suscite de nombreux questionnements chez le chercheur et provoque des malaises importants face à son engagement professionnel et scientifique en éducation. À mi-parcours, ces déséquilibres s'apparentent à ceux de plusieurs participantes qui réclament un entretien individuel. Suite à ces rencontres, le chercheur provoque à son tour un dialogue particulièrement houleux et possiblement confrontant avec son comité de direction autour de son expérience et des difficultés qu'il éprouve. Et de façon étonnamment similaire à ce travail de compagnonnage particulier qu'il vient à peine de compléter, le comité de direction incite le chercheur à se centrer sur l'expérience et à s'éveiller à ce qu'il ressent dans la rencontre. Soucieux d'être un témoin authentique de cette meilleure personne que doit être l'enseignant, le formateur et le professeur pour mieux s'ouvrir à la diversité, le chercheur a peu d'outils au cours de la démarche pour comprendre que ses difficultés sont étroitement liées à une perspective dominante qui oriente son engagement en éducation.

La principale difficulté dans cette perspective, pour les éducateurs radicaux, est de garder un haut niveau de cohérence et de congruence entre leurs idéaux et leur pratique pédagogique. C'est une chose d'épouser un idéal, c'en est une autre de vivre cet idéal. [traduction libre] (Pratt, 2005, p. 254)

C'est par l'écriture des lettres aux participantes qu'il entreprend plus attentivement le cheminement qui va lui permettre de retrouver un certain équilibre face à sa démarche. Le travail d'analyse propre à la recherche scientifique engage rapidement une activité introspective importante. Sa rencontre avec les données livrées par chacune des participantes le confronte constamment à lui-même et il a l'impression que son action de formation se dévoile toujours un peu plus clairement au fur et à mesure qu'il progresse dans cette dernière étape du processus. En substance, le travail d'analyse d'une expérience centrée sur sa rencontre avec onze « je » le conduit indubitablement vers une étude de soi lui permettant d'ancrer des prises de conscience qui, jusqu'à cette étape il doit l'admettre, demeurent toujours plus volatiles. Au cours de ce travail, le chercheur constate d'abord que les enseignantes l'obligent à explorer plus en profondeur les motivations à la base de son engagement dans cette démarche de recherche.

C'est sans contredit au contact d'Hélène et de son idéal de réforme sociale qu'il se confronte à la complexité de la nature de cet engagement. En remarquant qu'il vit à son contact une confluence certaine, il repère cette vision commune d'un projet d'éducation renouvelée qui les incite tous deux à s'engager presque viscéralement vers ce qui peut parfois sembler une utopie.

Je comprends qu'il s'agit d'un idéal réformateur et ambitieux lorsqu'on regarde ces différents types d'exclusion qui perdurent encore en 2006 (...). Et un idéal, disons-le, qui peut parfois être lourd à porter, qui peut facilement donner l'illusion de relever d'un degré d'engagement irréprochable, d'un dépassement de soi inatteignable. Mais quand, pour toutes sortes de raisons, un tel idéal t'habite, « *y faut que tu penses que tu peux faire quelque chose, (...) y faut que t'essayes, même si c'est pas parfait (...)* (EPH.96). (LAH.2)

Tout en cherchant à clarifier dans sa lettre à Hélène une déstabilisation particulière qu'il a provoquée chez elle, il comprend que sa vision de l'enseignement l'incite à prendre des risques qui sont proportionnels à une certaine résonance de l'objet de recherche dans son cheminement personnel.

(...) je provoque très fort, je vous incite à aller le plus loin possible (...) parce qu'il y a certainement des expériences et des événements dans mon cheminement qui témoignent de la nécessité de travailler avec acharnement sur cette question aussi complexe pour moi. (LAH.25)

C'est probablement au cours de l'écriture de cette lettre qu'il prépare le travail d'analyse qui lui permettra de mieux comprendre les sentiments qu'il éprouve face à l'exclusion et de dévoiler ces points d'ancrage bien enfouis qui le poussent à s'intéresser à la problématique des différences à l'école.

Certes, il y a mon fils et sa problématique, mais plus profondément, il y a d'autres douleurs je crois... Je n'ai jamais été tout à fait le prototype parfait... On pourrait dire qu'une polarité prenait beaucoup de place dans mon enfance et quand ça tombe sur la moins adéquate selon les normes, c'est douloureux... Une thérapie finalement ce doctorat... (LAH.26)

Il redécouvre aussi que les liens que font les enseignantes entre la diversité et l'apprentissage s'apparentent largement au travail de médiation qu'il a effectué tout au long de la démarche. Tel qu'il l'avait pressenti, il reconnaît la théorisation de Barth (2004b) dans le discours des enseignantes autant lorsqu'elles traitent de leur cheminement au sein du groupe de travail que dans les actions qu'elles relèvent de leur pratique en classe. Il comprend qu'il doit en rendre compte au niveau du travail méthodologique accompli et saisit qu'à la perspective dominante qui oriente son travail s'associe une perspective développementale en toile de fond pour orienter son action.

Et plus encore, ces lettres conscientisent le chercheur au fait qu'une certaine pratique d'analyse qualitative en mode écriture s'est imposée tout au long de sa démarche de recherche. La production des récits d'une rencontre à l'autre, la réécriture de son cadre théorique suite à la phase de validation (Prud'homme *et al.*, 2005), le dialogue épistolaire avec son comité de direction et l'écriture d'un article sur les enjeux scientifiques de sa recherche interprétative (Prud'homme *et al.*, à paraître) s'inscrivent dans le cheminement du chercheur comme un travail soutenant sa quête

de sens autour de l'objet de recherche d'une part, et de la rencontre provoquée pour explorer la formation que réclame une articulation dans l'action d'autre part. Plus particulièrement, c'est dans sa lettre à Martine qu'il constate qu'il éprouve une certaine satisfaction à rapprocher le travail analytique de son action de formation ou d'une action de communication par laquelle il peut soutenir sa mission en éducation.

(...) lorsque je peux jumeler la pensée analytique à l'expression et au contact, comme je le tente (...) en vous écrivant ces lettres, là, le plaisir devient presque condamnable (...) je te jure, que je pourrais continuer encore longtemps (...), tant et aussi longtemps que je conserve la certitude que tu me liras, que tu me diras si mon travail de clarification fait autant de sens à tes oreilles, à ton vécu et à ton expérience. (LAM.13-14)

C'est aussi au contact de Martine qu'il s'ouvre à cette idée qu'il entretient lui aussi des croyances qui l'incitent à recourir probablement beaucoup plus fréquemment qu'il veut se l'admettre à une perspective de transmission pour agir vers son idéal. En considérant « la réputation plutôt négative qui caractérise cette perspective (...) » [traduction libre] (Pratt, 2005, p. 41), le chercheur comprend qu'en occultant plus souvent qu'autrement cette façon de concevoir l'enseignement, il illustre probablement, tout comme Whitehead (1993) le prétend, des contradictions qu'il maintient dans certains contextes entre son discours pédagogique et son action de formation.

Au terme de l'écriture de ces lettres, le chercheur entreprend la rédaction du rapport scientifique qu'il envisage comme la dernière activité d'analyse pour rendre compte du sens construit dans l'expérience. Il s'engage dans la révision des trois premiers chapitres et clarifie au terme du cadre théorique que son travail de médiation accentue en fait le sous-processus de formation d'une recherche-action. Étonné qu'il puisse légitimer ce travail qu'il a effectué par ailleurs sans en être totalement conscient, il tient à préciser à cette étape que cette clarification méthodologique émerge de l'analyse a posteriori de l'expérience de recherche.

Il est impossible, ne serait-ce que pour la tranquillité d'esprit de la personne-chercheuse, de laisser un seul lecteur éventuel croire que cette question méthodologique était ainsi développée avant d'entreprendre le travail de terrain avec les acteurs. Il s'agit d'un « savoir processus » (Barth, 2004b) qui se présente dans le rapport final de la recherche sous une forme ayant exigé un travail particulièrement complexe et considérable *de construction, d'adaptation, de questionnement et de remise en cause*. (JC.20061201.1)

Fort de ce premier niveau de clarification conceptuelle, il entreprend la rédaction des orientations méthodologiques pour découvrir que ce travail de médiation peut aussi se reconnaître comme une action relevant de certains critères de scientificité associés à des considérations éthiques dont le chercheur doit se préoccuper dans une recherche interprétative. Non sans difficulté, il schématise une démarche méthodologique (Figure 5) qui lui permet de rendre compte de l'expérience telle qu'il la comprend au terme de l'analyse des données recueillies.

Le nombre d'allers-retours que j'ai pu faire entre l'expérience de recherche vécue, une représentation analogique de cette expérience (figure 3.1.3), la description détaillée du travail de médiation (section 3.1.2) pour arriver à rendre compte de l'opérationnalisation (section 3.2) ne se calcule plus (...) Ne jamais oublier le degré de difficulté lié au processus d'abstraction... (JC.20061212.1)

Soulagé, il entreprend la rédaction de l'opérationnalisation méthodologique qui l'oblige à s'engager plus fermement dans la quête de congruence qu'il reconnaît comme une responsabilité incontournable du chercheur-formateur socialement engagé en sciences de l'éducation. C'est avec un certain étonnement qu'il constate que sa pratique d'enseignement est intimement liée à son objet de recherche.

Je comprends maintenant que je travaillais sur la diversité, mais que je n'avais jamais tissé des liens aussi clairement entre mon projet de recherche et mes expériences d'enseignement au primaire. C'est à se demander si je les voyais... Je suis un peu en état de choc et épuisé (...) (JC.20061213)

De surcroît, il prend conscience que la perspective de réforme sociale est effectivement bien ancrée dans sa pratique d'enseignement au primaire. Mais au fur

et à mesure que l'écriture progresse, il se dévoile plus clairement qu'au-delà ou au fondement de cet idéal, des points d'ancrage importants dans son cheminement plus personnel viennent teinter son action de formation autour de son objet de recherche.

Ça se corse André... Les motivations profondes de ce projet se trouvent certainement en grande partie cachées dans de multiples difficultés non résolues sur le plan personnel (...) c'est difficile (...) si j'avais su (...) Ça va vraiment pas bien... Le mot déterministe...Le choix d'une pratique d'analyse par l'écriture devient un problème je pense... (20061214)

Au terme de ce travail plus spécifique d'écriture, le chercheur comprend qu'isolé dans sa planque, il a entretenu un discours avec son directeur de recherche qui lui permet de mieux comprendre la nature profonde et plus personnelle d'un engagement professionnel parfois démesuré et certainement risqué au regard d'un certain équilibre de la personne. Un recul sur ce travail d'écriture lui permet de saisir que son expérience scolaire au primaire l'a incité à accentuer la relation critique qui existe entre l'estime de soi de l'élève et le développement de son autoefficacité. Chemin faisant, il retrace dans son engagement en éducation des croyances, des intentions et des actions pédagogiques qui relèvent aussi d'une perspective de sollicitude. Comme Hélène le formule en amont de la démarche pour justifier son engagement, il y a derrière cet idéal d'un monde meilleur une croyance presque viscérale qu'« enseigner sans différencier », c'est prendre le risque de « nuire à certains élèves; pis ça, je veux dire, c'est la dernière affaire que je veux » (EPréH.42). Il s'agit d'une croyance que le chercheur rend plus explicite dans certaines lettres aux participantes, et plus particulièrement lorsqu'il rencontre une perspective de transmission bien ancrée.

Aujourd'hui, je dirais qu'avec cette lettre, moi, mon rôle, c'était de vous aider à mieux investir pour faire apprendre tout en respectant et protégeant la dignité de chacun des élèves, mais pas plus... Faire mieux sans nécessairement faire plus. Ce serait plus juste et plus honnête de le dire ainsi... (LAS.20)

Enfin, c'est en rédigeant le récit chronologique de l'expérience et en cherchant à comprendre le sens des effets sur chacune des participantes que de multiples allers-

retours entre les lettres et le cadre d'analyse de Pratt (2005) permettent au chercheur de repérer que sa quête de congruence, de cohérence et de pertinence s'associe intimement dans l'action à un travail de modélisation. Soucieux de se présenter comme un témoin authentique de l'ouverture à la diversité, il exploite à plusieurs reprises son action de formation et sa propre pratique éducative pour stimuler, encourager et modéliser une application et un transfert du savoir en construction. En ce sens, il accentue aussi la relation qu'il entretient avec les contenus de formation, habités par les croyances que le contexte de la recherche doit se proposer comme un environnement authentique nécessaire à l'apprentissage et son action de formation, comme un modèle pouvant soutenir l'articulation de la différenciation dans l'action en classe. Par le fait même, il s'ouvre au fait que son action peut aussi s'inspirer de la perspective d'apprenti. Il s'agit d'une perspective qui se dévoile principalement au contact de Jolaine lorsqu'elle suggère que ses élèves « apprennent à faire à force de nous voir le faire » (EPJ.10) et qu'elle les invite à s'inspirer de son action pour soutenir les apprentissages en classe. « Fais du modeling comme moi j'en fais avec toi, pis à un moment donné, il va finir par comprendre (...) » (EPJ.21) suggère-t-elle au groupe pour aider un élève tout en ajoutant que pour favoriser l'apprentissage, elle comprend maintenant qu'elle peut « ne rien dire; faire faire, montrer à quoi ça ressemble, organiser l'environnement, partager des expériences, donner des exemples concrets (...) ». (LAJ.27)

Socialement engagé dans la construction d'une société plus ouverte aux différences, le chercheur-formateur constate qu'en cherchant à rendre le savoir accessible, il a légitimé consciemment dans son action de formation des visions de l'enseignement centrées sur l'élève (perspectives de sollicitude et développementale) et sur le changement social (perspective de réforme sociale). Mais c'est au contact des données livrées par Élise, celle qui se définit comme une « madame trucs qui veut comprendre! » (EPÉ.76), qu'il constate que pour atteindre son idéal, il a

effectivement exploité tel que Pratt (2005) le suggère tous les moyens possibles et imaginables, y compris les fins de toutes les perspectives que ce dernier a repérées.

Cependant, il prend aussi conscience que le rapport contradictoire qu'il entretient avec la perspective de transmission peut avoir provoqué des insécurités affectives chez les participantes plus résolument inscrites dans ce cadre de référence. Alors qu'il valorise les rôles de modèle, de guide, de facilitateur et de témoin authentique dans le travail de l'enseignant, le chercheur est beaucoup moins éloquent au regard du rôle de communicateur qui cherche à transmettre un contenu de manière efficace en classe. Et dans ce sens, il considère qu'en offrant très peu d'ouverture à des croyances bien ancrées chez Suzette et Jacynthe, ces dernières peuvent avoir vécu des difficultés supplémentaires à s'ouvrir au regard pluriel envisagé par la restructuration collective. La réaction des élèves de Camélia face à un enseignement plus centré sur la relation maître-élèves témoigne de cette difficulté à reconnaître la légitimité d'une autre perspective lorsque les croyances sont bien ancrées dans une perspective de transmission. Il semble que le chercheur ait eu besoin autant de son expérience que de celle de Camélia pour comprendre.

Je crois, qu'avec leurs *bagages et leurs vécus*, plusieurs de tes élèves concevaient l'enseignement comme une « transmission efficace de contenus à apprendre », ce qui les empêchaient de comprendre ta grande centration sur l'estime de soi et ton ouverture sur une plus grande autonomie de leur part dans l'apprentissage. Dans l'expérience que tu leur offrais, il leur manquait cette transmission. Intéressant, n'est-ce pas? Et il me semble que tu détiens des pistes pour aider ces élèves (...), celle « de prendre les élèves où est-ce qui en sont rendus, et (...) de (...) les amener le plus loin possible! » (EPC.9/54-55/87/104) (LAC.18)

À cette étape, le chercheur comprend que la rencontre avec l'autre au cœur de son expérience de recherche a favorisé une étude de soi en profondeur lui permettant de rendre plus explicite une perspective dominante qui oriente son travail méthodologique en sciences de l'éducation. Simultanément, cet éclairage lui permet de dévoiler que le rapport qu'il entretient au regard de certaines croyances

pédagogiques est en contradiction avec son idéal d'ouverture à la diversité. Alors que sa conception de départ valorise des points de vue spécifiques sur l'enseignement et par le fait même en exclut d'autres, il revisite le sens d'une ouverture à la diversité en considérant cette fois la pluralité qui existe et se manifeste en enseignement. Le contact avec Jolaine semble avoir initié ce nouveau regard sur son objet de recherche.

Plus j'avance, plus je pressens que pour différencier, pour prendre en compte la diversité, il devient utile de considérer et de s'ouvrir significativement aux cinq perspectives de Pratt. Car, face aux situations complexes qu'on rencontre en enseignement, ces cinq perspectives différentes nous donnent des pistes pour ajuster actions et intentions en fonction d'une valeur éducative qui en supprime plusieurs autres : celle d'aider chaque élève à avancer, à trouver son compte et à être heureux... *Pas noir, ni blanc*, parce que nos élèves sont et seront toujours *pas si noirs, ni si blancs*, mais toujours très différents et très ressemblants quant à ce besoin de se sentir reconnus dans nos classes... (LAJ.29)

La réflexion sur l'expérience l'incite lui aussi à adopter un regard *moins catégorique* et *plus nuancé* pour s'ouvrir de manière plus libérée au phénomène de la diversité. À l'image de ce qui ressort du cheminement de plusieurs participantes, il semble que cet effet majeur chez le chercheur-formateur soit intimement lié à des recadrages plus personnels que l'expérience et la rencontre ont initiés.

Par nos contacts, je ne m'éveille pas autant à la diversité des autres qu'à ma propre unicité, qu'à la reconnaissance de ces différentes dimensions de ma personnalité que je souhaite apprendre à mieux accueillir, sans avidité ni aversion, avec équanimité ou sérénité... Pour mieux aider, mieux entrer en contact avec l'autre et mieux accueillir les dimensions de sa personnalité qui deviennent visibles quand je regarde plus sereinement... (LAÉ.29)

Face à son unicité, un regard plus indulgent ou bienveillant, *moins catégorique* et *plus nuancé*, peut lui permettre d'atteindre un idéal plus fondamental bien ancré sous la surface de son idéal de réforme sociale, celui de s'ouvrir à soi et de se libérer des contraintes de l'expérience qui empêchent *la construction d'une personne meilleure*.

Cet enfermement dans un destin imposé par le regard des autres est intolérable, il est une atteinte à ce qu'il y a de plus précieux dans l'aventure humaine : la possibilité de devenir autre. (Jacquard, 2006, p. 193)

Comme Loughran (2002) l'observe, il semble que le recours à une étude de soi dans le contexte de la recherche scientifique en sciences de l'éducation soit une stratégie importante pour soutenir cette ouverture que réclame la rencontre au fondement de toute activité éducative.

L'étude de soi permet à certains formateurs d'enseignants de s'épanouir dans leur pratique au sein d'un système souvent trop restrictif. [traduction libre] (Loughran, 2002, p. 245)

5.4 Les apprentissages du chercheur-formateur

Au terme de l'expérience, le sens construit par le chercheur apporte effectivement certaines nuances aux résultats obtenus, des nuances toujours provisoires « sachant que le savoir est en constante évolution et qu'il faudra toujours chercher une validation » (Barth, 2004b, p. 167). Son regard *moins catégorique* l'incite à revisiter le sens de la diversité, de la différenciation et de la formation à cette pratique.

- **La diversité et l'unicité : une ouverture à la « polyvocalité »**

« je suis de plus en plus conscient de comment
je me retrouve dans chacune d'entre vous... »
(Lettre à Doris, p. 5)

Par son étude de soi au contact de chacune des participantes, le chercheur saisit que la rencontre avec l'autre offre certes un contexte pour apprivoiser le phénomène de la diversité, des ressemblances et des différences, mais plus fondamentalement, qu'elle soutient l'apprivoisement de cette *multitude* qui compose le soi. Car pour s'ouvrir de façon plus sereine à la complexité chez l'autre, il semble nécessaire d'accroître la conscience de celle qui nous habite et du rapport qu'on entretient avec ces multiples contradictions qui jalonnent le parcours de chaque individu. Ainsi, la quête de sens du chercheur au regard de la prise en compte de la diversité l'a progressivement conduit à comprendre qu'au fondement de la rencontre avec l'autre se cache une ouverture plus sereine à sa propre *polyvocalité* (Franklin, 1997; Gergen et Gergen, 2000; Russell, 2005) ou encore à ces multiples voix dont chaque individu est porteur.

Le défi de la « polyvocalité » est plus radical en ce sens que nous sommes sensibles à la possibilité que tous les participants à la recherche peuvent contenir une multitude, une variété de voix. La question est de savoir si les chercheurs permettent à tous les participants (incluant eux-mêmes) d'exprimer leur multiplicité – à la pleine valeur de la complexité et de la plage de contradictions qui sont typiques de la vie dans une société postindustrielle. [traduction libre] (Gergen et Gergen, 2000, p. 1037)

Dans ce sens, il comprend que la reconnaissance, l'exploitation et la valorisation de la diversité sont au fondement d'un objectif autrement plus décisif de toute activité éducative qui consiste à « aider chacun à devenir lui-même en rencontrant l'autre » (Jacquard, 2006, p. 165).

Le trajet d'une vie est l'entrelacement de multiples parcours. Plusieurs personnages évoluent en se heurtant, se provoquant, se complétant; ils coopèrent pour construire une personne indéfinissable qui manifeste son existence chaque fois qu'elle ose dire *je*. Au cours de cette construction, chacun de ces personnages trace son chemin, mais ils sont constamment dépendants les uns des autres, ce qui permet à la personne qu'ils deviennent d'être à la fois multiple et unitaire (...) (Jacquard, 2006, p. 11)

- **La différenciation : un regard pluriel sur l'enseignement ancré dans un idéal d'interdépendance**

*« nos élèves sont et seront toujours pas si noirs, ni si blancs,
mais toujours très différents et très ressemblants
quant à ce besoin de se sentir reconnus dans nos classes... »*
(Lettre à Jolaine, p. 29)

En somme, l'enseignant qui fait le choix de recourir à une pratique d'enseignement centrée sur la diversité s'engage à reconnaître, à exploiter et à valoriser cette *multitude* de ressources que chacun des élèves transporte dans l'expérience scolaire. Il reconnaît que chaque élève est porteur de *voix multiples* dont l'expression favorise un éveil à soi, à son potentiel et à son évolution. Il comprend qu'à cette fin, la rencontre, le dialogue et la délibération peuvent soutenir cet éveil et un enrichissement mutuel au fondement du développement optimal de chaque individu.

La singularité de chaque humain se situe moins dans ce qu'il a reçu de la nature que dans l'usage qu'il a été capable d'en faire en participant à la communauté humaine. (Jacquard, 2006, p. 66)

Pour justifier cet engagement, il semble nécessaire, voire incontournable, qu'un idéal d'intercompréhension et d'interdépendance oriente le regard de l'enseignant sur son travail. Il s'agit d'un ensemble de valeurs qui soutiennent le caractère innovateur de ce modèle de pratique enseignante. Car l'ouverture à la diversité en contexte scolaire exige un recadrage important de la vision culturelle de l'enseignement qui prédomine actuellement dans notre société (Pratt, 2005). Plutôt qu'une vision monolithique, la différenciation interpelle un regard pluriel qui accepte la légitimité d'une multitude de croyances, de conceptions, de moyens et de fins pédagogiques dans la mesure où cette ouverture favorise l'évolution et la progression de l'élève dans la rencontre avec l'autre.

Alors que son îlot de rationalité valorise des points de vue spécifiques sur l'enseignement, le chercheur comprend au terme de la démarche que la différenciation pédagogique réclame d'abord et avant tout une reconnaissance, une exploitation et une valorisation de la pluralité des perspectives sur l'enseignement pour rencontrer un idéal d'intercompréhension et d'interdépendance au fondement de l'actualisation du potentiel de chaque être humain. C'est dans ce sens qu'il propose à la Figure 8 une nouvelle représentation topographique du sens construit autour de son objet de recherche.

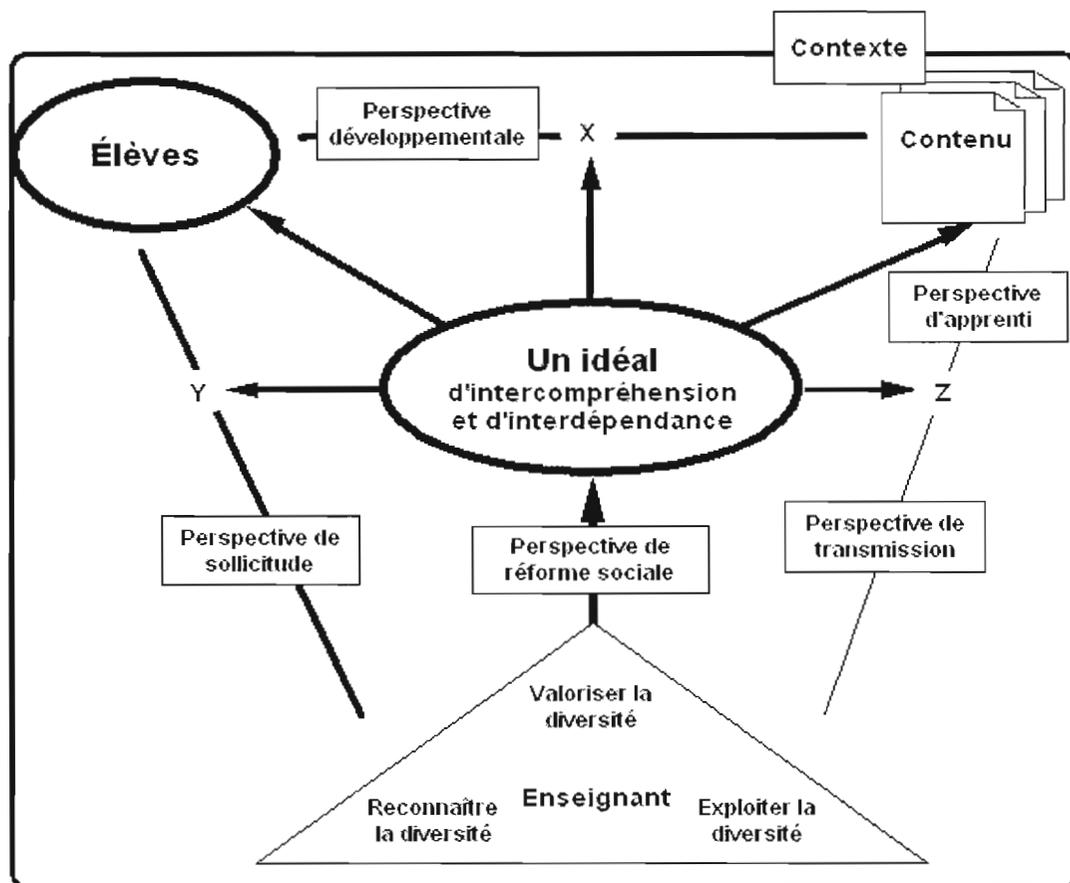


Figure 8 : La différenciation pédagogique : un regard pluriel sur l'enseignement ancré dans un idéal d'intercompréhension et d'interdépendance

En substance, la différenciation pédagogique se présente comme un modèle de pratique enseignante animé par un idéal réformateur qui oriente le regard de l'enseignant sur toutes les composantes de son travail. Habité par une volonté de participer à la construction d'un monde meilleur, cet enseignant croit que l'enseignement peut faire la promotion de l'intercompréhension et de l'interdépendance pour soutenir l'apprentissage et l'évolution de tous les élèves. Pour ce faire, il s'engage à reconnaître, à exploiter et à valoriser la diversité qui se manifeste en classe et à l'école. Il comprend que c'est en recourant à un regard éclectique qui concilie la pluralité des perspectives sur l'enseignement qu'il peut s'ouvrir significativement aux croyances, aux conceptions et aux expériences de

l'apprenant. En reconnaissant « qu'on ne perçoit que ce qu'on conçoit » (Barth, 2004b, p. 159), cet enseignant s'ouvre à la diversité pour soutenir la construction d'apprentissages plus ancrés chez ses élèves, des apprentissages associés à des changements plus qualitatifs et en profondeur.

• **La formation à la différenciation : reconnaître, exploiter et valoriser l'étude de soi dans la rencontre pédagogique**

*Car faire des prises de conscience sur moi-même,
c'est aussi apprivoiser des dimensions qui parfois,
mériteraient que je prenne encore plus de recul...*
(Lettre à Élise, p. 25)

Au-delà de son ardeur au travail pour tenter de rendre un savoir de la différenciation pédagogique accessible, le chercheur constate que les effets de la démarche peuvent largement s'associer à l'activité introspective de chacun des acteurs. D'ailleurs, les enseignantes évoquent cette idée en relevant que le récit et les délibérations qu'il suscite d'une rencontre à l'autre est un élément important; il sert à « préciser pour ceux qui sont perdus » (CR7.7.D), à « se retremper » (CR7.5.M), à « repositionner les choses » (CR4.4.M) ou même à mieux comprendre le sens de sa quête et ainsi transférer en classe pour soutenir les élèves.

C'est comme si le but perdait d'sa valeur sinon... Si on ne fait pas de retour, le but peut passer dans le vide... Moi je les lis les récits, plus d'une fois, pour me remettre dans l'ambiance, pour comprendre le sens de ce que je poursuis et c'est la même chose avec mes élèves. (CR6.2.D)

Je pense que c'est ça le plus important... faire faire une activité, oui, mais tu vas passer complètement à côté s'il n'y a pas de retour parce qu'ils ne s'occupent pas de ce qu'ils [les élèves] ont appris. (CR7.7.J)

En somme, les enseignantes martèlent le message qu'elles ont grand besoin de ce soutien de la part du formateur pour accroître une activité réflexive qui permet de comprendre le sens de l'expérience de formation telle qu'elles la vivent.

Pour sa part, le chercheur constate que c'est en s'engageant sur une étude de soi et de sa pratique qu'il a pu reconnaître et mieux comprendre un travail méthodologique qu'il avait effectué. En découvrant progressivement une vision culturelle de l'enseignement qui oriente son action de formation, il saisit que ce cadre limite ses perceptions et peut même engendrer une fermeture face à l'autre et ses croyances. C'est en revenant sur son idéal d'intercompréhension et d'interdépendance qu'il a compris la légitimité de reconnaître, d'exploiter et de valoriser la multiplicité des regards sur l'enseignement et l'apprentissage qui se dévoilent dans la rencontre pour s'ouvrir de façon plus libérée et favoriser la construction d'un savoir plus signifiant pour l'un autant que pour l'autre.

L'expérience vécue par le chercheur devient un exemple lui permettant de comprendre de l'intérieur que « comme toute pratique, la recherche-action ne pourra être véritablement comprise que dans l'action » (Dolbec, 2003, p. 536), à condition évidemment qu'une activité réflexive soutienne ce savoir en construction. Dans ce sens, il semble pertinent de considérer que la formation à une pratique de différenciation doit favoriser dans l'action un éveil à soi et à ses *multiples voix* par une exploitation judicieuse de la *rencontre* inhérente à toute activité de formation, quelle qu'elle soit. C'est par une activité introspective soutenue par le regard de l'autre que la personne qui cherche à s'améliorer, à apprendre et à comprendre peut dévoiler ce qui limite ses perceptions face à la diversité qui s'exprime en contexte pédagogique et s'ouvrir à la légitimité de son expression dans la mesure où son expérience lui permet de comprendre de l'intérieur la richesse de l'intercompréhension et de l'interdépendance. À la lumière de l'expérience vécue, c'est à ce prix que l'enseignant peut s'engager significativement à reconnaître, exploiter et valoriser la diversité dans sa classe.

En définissant cet engagement qu'ils ont cherché à explorer et articuler dans leur action respective, les enseignantes et le chercheur semblent avoir identifié des

caractéristiques fonctionnelles d'une pratique de différenciation pédagogique permettant de marcher vers un idéal ou une utopie face à laquelle plusieurs discours philosophiques et scientifiques entretiennent de grandes attentes au regard de l'école (Ducette *et al.*, 1996; Éco, 1993).

C'est à l'école que se joue l'avenir; c'est donc autour de l'école qu'il faut tenter d'articuler un projet. Les structures à venir de la société seront directement les conséquences du système éducatif choisi. Pour l'essentiel, mon utopie est un projet à propos de l'éducation. (...) Son objectif est de participer à une tâche autrement plus décisive : aider chacun à devenir lui-même en rencontrant les autres. (Jacquard, 2006, p. 9-10/165)

CONCLUSION

Notre rapport scientifique poursuit d'abord l'objectif général d'illustrer le sens d'une différenciation pédagogique articulée dans la pratique professionnelle d'enseignantes du préscolaire et du primaire et celui de documenter les effets de l'expérience de recherche-action-formation. La problématique met en évidence que la confusion qui règne autour de ce concept sollicite un partenariat entre les communautés de recherche et de pratique pour clarifier ce mot d'ordre hautement valorisé par les discours officiels en éducation. De surcroît, elle suggère que des lacunes importantes dans la formation générale à l'enseignement nuisent à la préparation des enseignants qui doivent composer au quotidien avec l'hétérogénéité croissante qui se manifeste dans les groupes d'élèves.

Pour s'engager dans cette recherche scientifique et pédagogique *avec, pour et par* des praticiens, le chercheur-formateur construit un *îlot de rationalité* autour du concept, afin de stimuler les délibérations dans une expérience interactive et réflexive de recherche qui poursuit deux objectifs. D'une part, cette expérience cherche à comprendre le sens construit autour d'un savoir fonctionnel de la différenciation et d'autre part, elle s'attarde au dispositif de recherche et à ses effets sur tous les acteurs concernés pour clarifier le sens d'une formation pouvant soutenir la prise en compte de la diversité dans l'action pédagogique.

- **Synthèse des résultats**

L'analyse du sens construit révèle que la différenciation se comprend au terme de l'expérience comme un regard pluriel ou éclectique sur l'enseignement ancré dans un idéal d'intercompréhension et d'interdépendance à promouvoir au sein d'un groupe scolaire. La différenciation pédagogique s'appuie sur des valeurs, des croyances et des intentions qui traduisent un engagement professionnel à s'ouvrir à la diversité.

Cette ouverture s'associe à un travail explicite et à des responsabilités particulières de l'enseignant pour soutenir la reconnaissance, l'exploitation et la valorisation du phénomène par lesquelles il entend favoriser chez l'élève un éveil à soi et à l'autre, des apprentissages mieux ancrés et une progression plus consciente.

Mais plus fondamentalement, l'analyse des effets de la démarche suggère que le sens construit par chacun des acteurs est étroitement lié à la nature de l'activité introspective effectuée au cours de l'expérience. Le sens attribué à l'objet de recherche au terme de la démarche s'associe à l'éveil ou aux prises de conscience sur soi que la rencontre, les délibérations et la réflexion ont pu stimuler ou soutenir. En effet, les apprentissages et les découvertes relevés comme étant particulièrement importants ou signifiants se retracent fréquemment dans le discours initial que chacun des acteurs entretenait au regard de la pratique éducative. Ainsi, il semble judicieux de croire qu'en cherchant à soutenir la réflexion d'un enseignant sur une expérience pédagogique telle qu'il la vit et la comprend, une démarche de formation peut accroître la visibilité d'un cadre de référence qui oriente et qui limite à la fois sa perception de l'enseignement. En soi, ce travail introspectif permet de mieux saisir la nature de son engagement, de comprendre ses ancrages et d'appivoiser la légitimité d'une pluralité de croyances, d'intentions et d'actions pédagogiques pour rencontrer l'autre et enrichir sa pratique.

Ces conclusions au regard de la formation se retracent dans le sens construit autour d'une différenciation pédagogique. La reconnaissance du phénomène de la diversité en termes de ressource suggère que l'enseignement peut s'enrichir lorsque l'enseignant cherche à exploiter et à valoriser tout ce qui se manifeste dans l'environnement scolaire. Ainsi, le sens construit autour de la différenciation considère le potentiel de ce que l'élève vit et comprend de son expérience scolaire pour soutenir un éveil à soi et par ricochet, pour tenter d'agir vers un développement plus harmonieux de l'élève. Dans ce sens, cette clarification conceptuelle de la

différenciation pédagogique épouse certains fondements de la conceptualisation d'un curriculum centré sur la reconnaissance, l'exploitation et la valorisation de l'*abondance* qui ne demande qu'à se révéler et à s'exprimer dans l'expérience scolaire. La proposition d'un « curriculum dans l'abondance » [*Curriculum in abundance*] de Jardine, Friesen et Clifford (2006) présente une vision renouvelée et libérée du curriculum pour contrer une *culture de la rareté* qui prévaut dans plusieurs établissements scolaires selon ces chercheurs-formateurs en sciences de l'éducation. Ils démontrent, par la recherche interprétative qu'ils conduisent, que la rencontre des acteurs en classe offre une myriade de situations pouvant soutenir un enseignement plus riche et signifiant, un constat qui s'apparente aux perceptions des participantes ayant exploré l'articulation d'un regard pluriel sur l'enseignement dans leur pratique.

• **Les limites de la recherche**

Notre projet de recherche scientifique s'inscrit dans le paradigme de recherche qualitatif/interprétatif et fait le choix d'une étude en profondeur d'un processus contextualisé de construction de savoir pour la pratique éducative. Dans ce sens, les résultats se présentent comme une image située du sens en construction autour de l'objet de recherche et ne peuvent se généraliser.

L'orientation pédagogique de la démarche de recherche propose des résultats inscrits dans la pratique du généraliste en enseignement au préscolaire-primaire. Les acteurs ont construit le sens d'une différenciation pédagogique qui occulte tout un pan de connaissances issues de la didactique des disciplines et de l'orthodidaxie. Des recherches ultérieures auraient avantage à favoriser une construction de sens qui exploite ces disciplines des sciences de l'éducation pour soutenir la reconnaissance, l'exploitation et la valorisation du phénomène de la diversité en classe et à l'école.

L'accentuation initiale de la visée compréhensive de la démarche a conduit le chercheur à exploiter un échantillonnage par contraste-approfondissement. Ce choix

méthodologique s'inscrivait dans la perspective de soutenir la production d'un savoir fonctionnel de l'objet de recherche pour lequel peu de données empiriques offrent des exemples concrets permettant de cibler les caractéristiques essentielles du concept. D'une part, le chercheur constate que les efforts consentis à cet effet ont favorisé la rencontre entre des praticiennes qui inscrivent leur pratique dans des perspectives dominantes différentes. Par ce constat, il reconnaît que l'expérience a offert une base de comparaison permettant aux enseignantes d'amorcer un travail de conscientisation sur le cadre de référence plus particulier qui oriente leur pratique et a pu favoriser une ouverture à la légitimité d'autres perspectives. D'autre part, le chercheur reconnaît au terme de la démarche que le processus de recrutement se fonde largement sur le positionnement biographique de la personne-chercheur face à son objet de recherche. Ce positionnement, encore plus lorsqu'il est partiellement conscient, peut influencer fortement la reconnaissance et l'expression de la « polyvocalité » dont chaque individu est porteur et par le fait même, engendrer une sélection des participants plus ou moins fidèle aux critères d'homogénéisation annoncés. Dans cet esprit, le chercheur comprend qu'il y aurait des avantages certains à proposer une expérience de recherche-action-formation sur son objet de recherche en recourant à des dispositifs de recrutement plus *libérés*.

- **Les retombées possibles**

En somme, le récit de l'expérience offre des pistes d'action et de réflexion autant pour les enseignants que pour les formateurs de maître *en recherche* (Beillerot, 1991). Il illustre plusieurs obstacles qui ponctuent le parcours d'une quête de sens autour d'un savoir fonctionnel pour la pratique et simultanément, il dévoile le sens et la richesse d'une rencontre pour soutenir l'action pédagogique. En se présentant comme un exemple d'une démarche de formation, le récit devient un cas concret pouvant nourrir le travail de clarification conceptuelle des acteurs en éducation au regard d'une compétence professionnelle qui situe l'engagement de l'enseignant dans une démarche individuelle et collective de développement (MEQ, 2001b).

Enfin, les résultats de notre projet de recherche nous incitent à envisager et à valoriser plus fermement l'étude de soi [*Self-Study*] autant au regard de la formation que de la recherche en sciences de l'éducation pour soutenir l'apprentissage, le développement et la transformation des pratiques d'enseignement que réclament le contexte socioenvironnemental contemporain. Pour comprendre son objet, nous pouvons dire à cette étape du rapport scientifique que le chercheur-formateur recherchait une certaine forme de médiation afin de préciser le sens d'un savoir pour sa pratique éducative. Dans cet esprit, il s'engage dans un travail plus théorique pour clarifier son objet afin de rendre le savoir plus accessible dans une expérience de recherche participative. Il provoque ensuite la rencontre au cours de laquelle de multiples allers-retours entre le concret et l'abstrait vont permettre un raffinement de ses perceptions initiales qui cherchent à s'accorder et à évoluer progressivement vers une compréhension plus partagée. Chemin faisant, cette expérience l'incite à porter un regard plus attentif sur son action et ses théories implicites qui influencent forcément sa pratique pédagogique. Le chercheur a besoin d'outils d'analyse pour élargir ses perceptions et accroître sa compréhension de ce qu'il met en œuvre quand il forme et il apprend. C'est dans ce contexte que la rencontre ainsi que les traces systématiques et rigoureuses qu'offrent les outils de recherche scientifique l'engagent dans une activité introspective importante. D'abord, cette étude de soi lui permet de dévoiler dans son expérience une vision encore trop intuitive qui oriente le sens qu'il construit autour de la pratique professionnelle en sciences de l'éducation, et par ricochet qui limite aussi cette ouverture à l'autre au fondement de son idéal. Parallèlement, elle lui permet d'appivoiser le rapport qu'il entretient face à sa propre *polyvocalité* pour envisager une ouverture plus *libérée* à ces *multiples voix* dont chaque individu est porteur dans la rencontre. Enfin, elle lui permet d'abstraire de son action de praticien-chercheur les caractéristiques d'un travail de médiation qu'il effectue pour soutenir la quête de sens au fondement de son engagement en recherche. En somme, l'étude de soi dans l'expérience aura permis au chercheur de construire un savoir plus explicite d'une pratique méthodologique de recherche-action-formation comportant des visées

compréhensives, émancipatoires et ontogéniques pour les acteurs en sciences de l'éducation. Nous pourrions traiter au terme de l'expérience du pouvoir de l'étude de soi pour soutenir et enrichir *une histoire simple de construction de savoir* autour d'une pratique éducative.

Ainsi la boucle est bouclée. Étant d'abord passé par l'aval en exploitant une approche méthodologique, on revient en amont pour mieux prendre conscience de la théorie de cette pratique. Une histoire simple de construction de savoir. (Barth, 2004b, p. 13)

RÉFÉRENCES

- Allal, L. (1988). Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive. Dans M. Huberman (Dir.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires. Les propositions de la pédagogie de maîtrise* (p. 86-126). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Allen, J. D. (2000). *Teaching about multicultural and diversity issues from an humanistic perspective*. Lanham: Educational resources information center (Service de reproduction ERIC n° ED443791).
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- Anadón, M. (2000). Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 15-32). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Anadón, M. (Dir.). (2001). *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Anderson, G. L. et Herr, K. (1999). The new paradigm wars: Is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? *Educational Researcher*, 28(5), 12-21/40.
- Arénilla, L., Gossot, B., Rolland, M.-C. et Roussel, M.-P. (2000). *Dictionnaire de pédagogie*. Paris : Bordas\HER.
- Armstrong, F. et Moore, M. (Dir.). (2004). *Action research for inclusive education: Changing places, changing practices, changing minds*. London : RoutledgeFalmer.
- Arseneau, R. et Rodenburg, D. (2005). The developmental perspective : Cultivating ways of thinking. Dans D. D. Pratt (Dir.), *Five perspectives on teaching in adult and higher education* (p. 105-149). Malabar : Krieger Publishing Company.
- Association des cadres scolaires du Québec (2005, Novembre). *La différenciation pédagogique... C'est ma responsabilité! Il faut en débattre*. Conférence

d'ouverture au 13^e colloque de la commission professionnelle des services éducatifs de l'Association des cadres scolaires du Québec, Québec.

- Astolfi, J.-P. (1993). Styles d'apprentissage et modes de pensée. Dans J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 301-314). Paris : ESF.
- Astolfi, J.-P. (1998). *La pédagogie différenciée ou, mieux : la différenciation de la différenciation!* [en ligne]. Accès : www.ac-creteil.fr/maths/modulo/M9/pedaM9.html (consulté en mai 2007).
- Baribeau, C. (Dir.). (1991). La recherche-action : de Kurt Lewin aux pratiques québécoises contemporaines. *Revue de l'association pour la recherche qualitative*, 7, 41-119.
- Baribeau, C. (2005). L'instrumentation dans la collecte de données : Le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives*, hors série 2, 98-114.
- Barth, B.-M. (2004a). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris : Retz.
- Barth, B.-M. (2004b). *Le savoir en construction : Former à une pédagogie de la compréhension*. Paris : Retz.
- Baulu-Macwillie, M. (1997). La formation à l'enseignement et l'acquisition d'habiletés à intervenir auprès d'enfants en difficulté de lecture. *Éducation et francophonie* [En ligne], XXV(2). Accès : <http://www.acef.ca/c/revue/revuehtml/25-2/r252-07.html> (consulté en mai 2007).
- Beaudoin, J. (1986, 17 octobre). En bateau sur la mer du savoir : nouveaux horizons en éducation. *L'aurore boréale*, p. 1.
- Beaudry, N. (2001). L'innovation à l'école alternative. Dans R. Pallascio et N. Beaudry (Dir.), *L'école alternative et la réforme en éducation : continuité ou changement?* (p. 145-152). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Bednarz, N., Desgagné, S., Pounthioun, D. et Poirier, L. (2001). Approche collaborative de recherche : une illustration en didactique des mathématiques. Dans P. Jonnaert et S. Laurin (Dir.), *Les didactiques des disciplines : un débat contemporain* (p. 177-207). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Beillerot, J. (1991). La « recherche », essai d'analyse. *Recherche et formation*, 9, p. 17-31.

- Benoît, C. (2005). *Vision nouvelle de l'adaptation scolaire*. Montréal : Guérin éditeur.
- Bloom, B. S. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Paris : Nathan.
- Boldt, A. (2005). The transmission perspective : Effective delivery of content. Dans D. D. Pratt (Dir.), *Five perspectives on teaching in adult and higher education* (p. 57-82). Malabar : Krieger Publishing Company.
- Bolduc, G. et Van Neste, M. (2002, Avril - Mai). La différenciation pédagogique: travailler avec des jeunes à la fois semblables et uniques. *Vie pédagogique*, 123, 24-27.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 1, 325-347.
- Bradbury, H. et Reason, P. (2001). Conclusion : Broadening the bandwidth of validity : Issues and choice-points for improving the quality of action research. Dans P. Reason et H. Bradbury, (Dir.), *Handbook of action research* (p. 343-351). Thousand Oaks : Sage Publications, Inc.
- Bressoux, P. (2002). Contribution à l'analyse de l'effet-maître et des pratiques de classe. Dans J. Fijalkow, J. et T. Nault (Dir.), *La gestion de classe* (p. 199-214). Bruxelles : De Boeck Université.
- Brimijoin, K. (2002). *Expertise in differentiation : A preservice and inservice teacher make their way*. Thèse de doctorat inédite, University of Virginia, Charlottesville.
- Brimijoin, K. et Alouf, J. (2003). *New dimensions for building expertise in mentoring and differentiation*. Lanham : Educational resources information center (Service de reproduction ERIC N° ED 472 630).
- Brookhart, S. M. et Loadman, W. E. (1990). School-University Collaboration : Different workplace cultures. *Contemporary Education*, 61(3), 125-128.
- Brossard, L. (2002, Février - Mars). Le Cercle de l'Énergie : un modèle de formation continue vraiment « énergisant ». *Vie pédagogique*, 122, 50-52.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138, 63-73.

- Bruner, J. S. (1967). *Toward a theory of instruction*. Cambridge : Belknap Press of Harvard University Press.
- Buber, M. (1969). *Je et tu*. Paris : Aubier-Montaigne.
- Capra, F. (1983). *Le temps du changement : science-société-nouvelle culture*. Monaco : Éditions du Rocher.
- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences : guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal : Les éditions de la Chenelière.
- Carr W. et Kemmis, S. (1986). *Becoming critical : Education, knowledge and action research*. Philadelphia : The Falmer Press.
- Cassady, J., Neumeister, K. L. S., Adams, C. M., Cross, T. L., Dixon, F. A. et Pierce, R. L. (2004). The differentiated classroom observation scale. *Roeper Review*, 26(3), 139-147.
- Cauterman, M., Demailly, L., Suffys, S. et Bliez-Sullerot, N. (1999). *La formation continue des enseignants est-elle utile?* Paris : Presses universitaires de France.
- Chaduc, M.-T., Larralde, P. et De Mecquenem, I. (1999). *Les grandes notions de pédagogie*. Paris : Armand-Colin-Bordas\HER.
- Charlier, B. (2005). Parcours de recherche-action-formation. *Revue des sciences de l'éducation*, XXXI(2), 258-272.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Checkland, P. B. (1981). *Systems thinking, systems practice*. New York : John Wiley.
- Chevrier, J. (Dir.). (1994). *La recherche en éducation : comme source de changement*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Chevrier, J., Fortin, G., Leblanc, R. et Théberge, M. (2000a). La construction du style d'apprentissage. *Éducation et francophonie* [En ligne], XXVIII(1). Accès : <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/28-1/03-chevrier.html> (consulté en mai 2007).
- Chevrier, J., Fortin, G., Leblanc, R. et Théberge, M. (2000b). Le style d'apprentissage : une perspective historique. *Éducation et francophonie* [En

- ligne], XXVIII(1). Accès : <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/28-1/02-chevrier.html> (consulté en mai 2007).
- Chevrier, J., Fortin, G., Leblanc, R. et Théberge, M. (2000c). Problématique de la nature du style d'apprentissage. *Éducation et francophonie* [En ligne], XXVIII(1). Accès : <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/28-1/01-chevrier.html> (consulté en mai 2007).
- Clandinin, J. et Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry : Experience and story in qualitative research*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Clift, R., Veal, M., Johnson M. et Holland, P. (1990). Restructuring teacher education through collaborative action research. *Journal of Teacher Education*, 41(2), 52-62.
- Cohen, E. G. (1994). *Le travail de groupe : stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.
- Commission des programmes d'études (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 : Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec.
- Conover, L. A. (2001). *Effects of the school environment on teachers' responses to student differences and to change initiatives*. Thèse de doctorat inédite, University of Virginia, Charlottesville.
- Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec (2002). *L'organisation du primaire en cycles d'apprentissage : une mise en œuvre à soutenir*. Sainte-Foy : auteur.
- Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec (2006). *Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2004-2005. Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite*. Sainte-Foy : auteur.
- Corey, S. (1957). *Action research to improve school practices*. New York : Teachers college press.
- Corno, L. et Snow, R. E. (1986). Adapting teaching to individual differences among learners. Dans American Educational Research Association (Dir.), *Handbook of research on teaching* (3^e éd.) (p.605-629). New York : Merlin C. Wittrock.

- Cronin, M.K. (2003). Rejecting senseless things : Promoting differentiation. *English Journal*, 92(4), 47-53.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow, the psychology of optimal experience*. New York : Harper and Row.
- Curry, L. (1990). A critique of the research on learning styles. *Educational Leadership*, 48(2), 50-55.
- Denzin, N. K. et Lincoln, Y. S. (2000). Introduction : The discipline and practice of qualitative research. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln, (Dir.), *Handbook of qualitative research, second edition* (p. 1-36). Thousand Oaks : Sage Publications, Inc.
- Département des sciences de l'éducation, UQTR (2005). *Proposition déposée à la commission spéciale multipartite*. Document inédit.
- Département des sciences de l'éducation, UQTR (2006). *La formation professionnelle à l'enseignement : Enjeux, défis, fondements et orientations pour une formation renouvelée, version approuvée*. Document inédit.
- De Peretti, A. (1987). *Pour une école plurielle*. Paris : Larousse.
- Desgagné, S. (1994). *À propos de la « discipline de classe » : analyse du savoir professionnel d'enseignantes et enseignants expérimentés du secondaire en situation de parrainer des débutants*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval.
- Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation. Dans M. Anadón (Dir.) avec la collaboration de M. L'Hostie, *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 51-76). Québec : Les presses de l'Université Laval.
- Desgagné, S. et Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, XXXI(2), 245-258.
- Desmarais, D., Boyer, M. et Dupont, M. (2005). À propos d'une recherche-action-formation en alphabétisation populaire. Dynamique des finalités et des positions des sujets-acteurs. *Revue des sciences de l'éducation*, XXXI(2), 273-296.
- Desmarais, B., Prud'homme, L. et Orsolini, L. (Dir.). (2002). *Pensomax, 2^e parution revue et corrigée, méthodologie du travail intellectuel au préscolaire et au*

premier cycle du primaire. Document inédit, Commissions scolaires de Laval et de l'Énergie.

De Vecchi, G. (2000). *Aider les élèves à apprendre*. Paris : Hachette Éducation.

Dinnocenti, S. T. (1998). Differentiation : Definition and description for gifted and talented. Lanham : Educational resources information center (Service de reproduction ERIC n° ED 424 709).

Dolbec, A. (2003). La recherche-action. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (p. 505-540). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Dolbec, A. et Clément, J. (2000). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p.199-224). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Ducette, J. P., Sewell, T. E. et Poliner Shapiro, J. (1996). Diversity in education : Problems and possibilities. Dans F.B. Murray (Dir.), *The teacher educator's handbook* (p. 323-381). San Francisco : Jossey-Bass.

Dunn, R., Beaudry, J. S. et Klavas, A. (1989). Survey of research on learning styles. *Educational Leadership*, 46(6), 50-58.

Éco, H. (1993). Entretien avec Humberto Eco. *Le courrier de l'UNESCO*, 46(5), 4-8.

Ellis, C. et Bochner, A. P. (Dir.). (1996). *Composing ethnography : Alternative forms of qualitative writing*. Walnut Creek : AltaMira Press.

Ercikan, K. et Roth, W.-M. (2006). What good is polarizing research into qualitative and quantitative? *Educational Researcher*, 35(5), 14-23.

Ferrer, C. (1997). Vers un modèle d'intégration de l'éducation dans une perspective planétaire à la formation des enseignantes et des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIII(1), 17-48.

Fleming, L. C. et Baker, P. H. (2002). *Differentiating in the classroom : A study of student teachers*. Lanham : Educational resources information center (Service de reproduction ERIC n° ED 479 480).

Flessas, J. et Lussier, F. (1995). *Épreuve de simultanéité verbale Flessas-Lussier : les styles cognitifs en quatre quadrants*. Montréal : Les éditions de l'hôpital Sainte-Justine.

- Fourez, G. (1997). Qu'entendre par « îlot de rationalité » ? et par « îlot interdisciplinaire de rationalité » ? *Aster*, 25, 217-225.
- Frankham, J. et Howes, A. (2006). Talk as action in « collaborative action research » : making and taking apart teacher/researcher relationship. *British Educational Research Journal*, 32(4), 617-632.
- Franklin, M. B. (1997). Making sense : interviewing and narrative representation. Dans M. M. Gergen et S. N. Davis (Dir.), *Toward a new psychology of gender : a reader* (p. 79-116). New York : Routledge.
- Freire, P. (1988). *Pedagogy of the oppressed*. New York : The Continuum Publishing Corporation.
- Galichet, F. (2001). Quelle éducation à la citoyenneté dans une société défective? Dans M. Pagé, F. Ouellet et L. Cortesao (Dir.), *L'éducation à la citoyenneté* (p. 27-39). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Galichet, F. (2002). La citoyenneté comme pédagogie : réflexions sur l'éducation à la citoyenneté. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVIII(1), 105-124.
- Gamoran, A. et Weinstein, M. (1995). *Differentiation and opportunity in restructured schools*. Madison, WI : Center on Organization and Restructuring of Schools (Service de reproduction ERIC N°. ED 386 828).
- Gannac, N. (2001). Travail autonome... Pédagogie différenciée : d'où venons-nous? *Les langues modernes*, 95(4), 26-31.
- Gardner, H. (1996). *Les intelligences multiples : Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence*. Paris : Retz.
- Gardner, H. (1997). *Les formes de l'intelligence*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Gardner, H. (1999). *The disciplined mind : What all students should understand*. New York : Simon et Schuster.
- Gauthier, R. (2005). *Le rapport à l'institution scolaire chez de jeunes amérindiens en fin de formation secondaire : Contribution à la compréhension du cheminement scolaire chez les Autochtones*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Chicoutimi.

- Gergen, M. M. et Gergen, K. J. (2000). Qualitative inquiry : Tensions and transformations. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (Dir.), *Handbook of qualitative research, second edition* (p. 1025-1046). Thousand Oaks : Sage Publications, Inc.
- Gillig, J.-M. (1999). *Les pédagogies différenciées : origine, actualité, perspectives*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24, 3-17.
- Goodwin, T. C., Wurzburg, G. (1992). *Educating Peter : Down syndrome in the inclusive classroom* (DVD). Princetown (NJ) : HBO Productions.
- Grangeat, M. (1999). Processus cognitifs et différenciation pédagogique. Dans C. Depover et B. Noël (Dir.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs* (p. 115-127). Paris : DeBoeck Université.
- Grant, C. A. et Secada, W. G. (1990). Preparing teachers for diversity. Dans W. R. Houston, M. Haberman et J. Sikula (Dir.), *Handbook of research on teacher education : A project of the Association of Teacher Educators* (p. 403-422). New York : McMillan Publishing Company.
- Greenspan, S. I. et Wieder, S. (1998). *The child with special needs : encouraging intellectual and emotional growth*. Reading : Addison Wesley.
- Groupe de travail sur la réforme du curriculum, Gouvernement du Québec (1997). *Réaffirmer l'école : Prendre le virage du succès*. Sainte-Foy, Québec : Ministère de l'éducation.
- Groupe français d'éducation nouvelle (1977). *Réussir à l'école. « Pédagogie de soutien » ou soutien de la pédagogie?* Paris : Éditions sociales.
- Groupe français d'éducation nouvelle (1996). *Construire ses savoirs, construire sa citoyenneté : de l'école à la cité*. Lyon : Chronique sociale.
- Grundy, S. (1982). Three modes of action research. *Curriculum Perspectives*, 2(3), 23-34.
- Guilford, J.P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York : McGraw-Hill.
- Gwyn Paquette, C. M. (1997). *L'acquisition par des stagiaires de l'habileté à différencier leurs pratiques pédagogiques pour répondre aux besoins des élèves doués en classe ordinaire à la suite d'une formation et d'un*

encadrement assurés par une superviseure universitaire. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Sherbrooke.

Hertzog, N. B. (1998). Open-ended activities : differentiation through learner responses. *Gifted Child Quarterly*, 42(4), 212-227.

Holloway, J. H. (2000). Preparing teachers for differentiated instruction. *Educational Leadership*, 58(1), 82-83.

Howard, P. (1994). *An owner's manual for the brain*. Austin : Leornian Press.

Huberman, M. (Dir.). (1988). *Assurer la réussite des apprentissages scolaires. Les propositions de la pédagogie de maîtrise*. Paris : Delachaux et Niestlé.

Humphrey, N., Bartolo, P., Ale, P., Calleja, C., Hofsaess, T. Janikova, V. *et al.* (2006). Understanding and responding to diversity in the primary classroom : an international study. *European Journal of Teacher Education*, 29(3), 305-318.

Illich, I. (1971). *Une société sans école*. Paris : Éditions du Seuil.

Inchauspé, P. (2003). Échec scolaire ou échec de l'école? Et échec de quelle école? Dans N. Rousseau et L. Langlois (Dir.), *Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes : vers des modalités d'intervention actuelles et novatrices* (p. 11-33). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Jacquard, A. (1978). *Éloge de la différence: la génétique et les hommes*. Paris : Éditions du Seuil.

Jacquard, A. (2006). *Mon utopie*. Paris : Éditions Stock.

Jalil Akkari, A. et Gohard-Radenkovic, A. (2002). Vers une nouvelle culture pédagogique dans les classes multiculturelles : les préalables nécessaires. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVIII(1), 147-170.

Jardine, D. W., Friesen, S. et Clifford, P. (2006). *Curriculum in abundance*. Mahwah (NJ) : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Jensen, E. (1998). *Teaching with the brain in mind*. Alexandria : Association for supervision and curriculum development.

- Jonnaert, P. et Vander Borgh, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage : un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Kent, G. (1989, 26 juin). Grade 6 student a millionaire – but it's all part of history. *The Edmonton Journal*, p.9.
- Laferrière, T. (1997). TransFormation : vers un mode d'apprentissage en collaboration pour les personnels scolaires. Dans L.-P. Boucher et M. L'Hostie (Dir.), *Le développement professionnel continu en éducation* (p. 13-23). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Langelier, C. A. (1996). *Multicultural Identity Development : Preparing to work with diverse populations*. Lanham : Educational resources information centre. (Service de reproduction ERIC no ED401 347).
- Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A.P. Pires, *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 365-389). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Larochelle, M. et Bednarz, N. (Dir.). (1994). À propos du constructivisme et de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, XX(1), 5-20.
- Lasley, T. J., Matczynski, T. J. et Rowley, J. B. (2002). *Instructional models : Strategies for teaching in a diverse society*. Belmont : Wadsworth/Thomson Learning.
- Lather, P. (1986). Research as Praxis. *Harvard Educational Review*, 56(3), 257-277.
- Lebaume, J. (2002). L'enseignement régulier de la technologie dans l'hétérogénéité des acteurs et des contextes. *Aster*, 35, 65-83.
- Lebaume, J. et Coquidé, M. (Dir.). (2002). Hétérogénéité – Différenciation : recherches et questions. *Aster*, 35, 3-15.
- Leblanc, R. (1997). Une difficulté d'apprentissage : sous la lentille du modèle des intelligences multiples. *Éducation et francophonie* [En ligne], XXV(2). Accès : <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/25-2/r252-02.html> (consulté en mai 2007).
- Legendre, M.-F. (2004). Approches constructivistes et nouvelles orientations curriculaires : D'un curriculum fondé sur l'approche par objectifs à un

curriculum axé sur le développement de compétences. Dans P. Jonnaert et D. Masciotra (Dir.), *Constructivisme : choix contemporains, Hommage à Ernst Von Glasersfeld* (p. 51-91). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Larousse.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation, 2^e édition*. Montréal : Guérin.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation, 3^e édition*. Montréal : Guérin.
- Legrand, L. (1986). *La différenciation de la pédagogie*. Paris : Éditions du scarabée.
- Legrand, L. (1995). *Les différenciations de la pédagogie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Legrand, L. (1999). Le problème n'est plus pédagogique, mais politique... Dans J.M. Gillig (Dir.), *Les pédagogies différenciées : Origine, actualité, perspectives* (p. 145-147). Bruxelles : De Boeck Université.
- Lesar, S., Benner, S., Habel, J. et Coleman, L. (1997). Preparing general education teachers for inclusive settings: a constructivist teacher education program. *Teacher Education and Special Education*, 20(3), 204-220.
- Letellier, M. (1971). *On n'est pas des trous-de-cul*. Montréal : Parti pris.
- Lewin, K. (1967). *Psychologie dynamique : Les relations humaines*. Paris : Presses universitaires de France.
- Liu, M. (1997). *Fondements et pratiques de la recherche-action*. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Loughran, J. (2002). Understanding self-study of teacher education practices. Dans J. Loughran et T. Russell (Dir.), *Improving teacher education practices through self-study* (p. 239-248). New York : RoutledgeFalmer.
- Loughran, J. et Russell, T. (Dir.). (2002). *Improving teacher education practices through self-study*. New York : RoutledgeFalmer.
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being*. New York : Van Nostrand Reinhold.

- McGarvey, B., Marriott, S., Morgan, V. et Abbott, L. (1997). Planning for differentiation: the experience of teachers in Northern Ireland primary schools. *Journal of curriculum studies*, 29(3), 351-363.
- Meirieu, P. (1985). *L'école, mode d'emploi : des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Meirieu, P. (1987). *Apprendre... oui, mais comment*. Paris : ESF Éditeur.
- Meirieu, P. (1996). *Itinéraire des pédagogies de groupe : apprendre en groupe – 1*. Lyon : Chronique sociale.
- Melnick, S. L. et Zeichner, K. M. (1998). Teacher education's responsibility to address diversity issues: enhancing institutional capacity. *Theory into Practice*, 37(2), 88-95.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives : traduction de la 2^e édition américaine*. Paris : De Boeck Université.
- Ministère de l'Éducation (1997). *L'école, tout un programme : Énoncé de politique éducative*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (1999a). *Politique d'adaptation scolaire : une école adaptée à tous ses élèves*. Québec : Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (1999b). *Plan d'action en matière d'adaptation scolaire : une école adaptée à tous ses élèves*. Québec : Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (1999c). *Orientation pour la formation continue du personnel enseignant : choisir plutôt que subir le changement*. Québec : Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement préscolaire/primaire, version approuvée*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2001b). *La formation à l'enseignement : Les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation (2003a). *Les difficultés d'apprentissage à l'école : Cadre de référence pour guider l'intervention*. Québec : Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2003b). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2003c). *Politique d'évaluation des apprentissages : être évalué pour mieux apprendre*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006a). *L'évaluation des apprentissages : cadre de référence, version préliminaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006b). *Indicateurs de l'éducation, édition 2006*. Québec : Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs, Gouvernement du Québec.
- Morales, R. (2000). Effects of teacher preparation experiences and students' perceptions related to developmentally and culturally appropriate practices. *Action in Teacher Education*, 22 (2), 67-75.
- Morf, A. (1994). Une épistémologie pour la didactique : spéculations autour d'un aménagement conceptuel. *Revue des sciences de l'éducation*, XX(1), 29-40.
- Nesbit, T. (2005). The social reform perspective : Seeking a better society. Dans D. D. Pratt (Dir.), *Five perspectives on teaching in adult and higher education* (p. 173-199). Malabar : Krieger Publishing Company.
- Nodie Oja, S. et Smulyan, L. (1989). *Collaborative action research : a developmental approach*. New York : The Falmer Press.
- Olenchak, F. R. (2001). Lessons learned from gifted children about differentiation. *Teacher Educator*, 36(3), 185-198.
- Pagé, M. (1994). Préface. Dans E. G. Cohen, *Le travail de groupe : Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène* (p.v-viii). Montréal : Les Éditions de la Chenelière.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

- Paine, L. (1990). *Orientations towards diversity : What do prospective teachers bring?* (Rapport N° 89-9). East Lansing, MI : National Center for Research on Teacher Education (Service de reproduction ERIC N° ED 320 903).
- Pépin, Y. (1994). Savoirs pratiques et savoirs scolaires : une représentation constructiviste de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, XX(1), 63-85.
- Perkins, D. N. et Salomon, G. (1988). Teaching for transfer. *Educational Leadership*, 46(1), 22-32.
- Perraudau, M. (1997). *Les cycles et la différenciation pédagogique*. Paris : Armand Colin.
- Perrenoud, P. (1994). Échec scolaire : de la suppression du redoublement à la différenciation de l'enseignement, un long chemin. *Recherche en éducation : théorie et pratique*, (16/17), 3-23.
- Perrenoud, P. (1997a). *Pédagogie différenciée : Des intentions à l'action*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (1997b). Apprentissage de la citoyenneté... des bonnes intentions au curriculum caché : Former les professeurs, oui, mais à quoi? [En ligne]. Accès : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_07.html (consulté en mai 2007).
- Perrenoud, P. (2002). *Les cycles d'apprentissage, une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Perron, M., Lessard, C. et Bélanger, P. W. (1993). La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants : tout a-t-il été dit? *Revue des sciences de l'éducation*, XIX(1), 5-32.
- Pires, A. P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A.P. Pires, *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 113-169). Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.
- Pratt, D. D. (Dir.). (2005). *Five perspectives on teaching in adult and higher education*. Malabar : Krieger Publishing Company.

- Presseau, A. (2003). La gestion du transfert des apprentissages. Dans C. Gauthier, J.-F. Desbiens et S. Martineau (Dir.), *Mots de passe pour mieux enseigner* (p. 107-154). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Puren, C. (2001). Observation, conception et mise en œuvre de séquences de pédagogie différenciée. *Les langues modernes*, 95(4), 10-26.
- Prud'homme, L. (1993). *Les effets d'un atelier d'art dramatique sur le concept de soi des préadolescents*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal.
- Prud'homme, L. (2004). La différenciation pédagogique dans le modèle de l'enseignement stratégique. Dans A. Presseau (Dir.), *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe* (p. 185-213). Montréal : Chenelière/McGraw Hill.
- Prud'homme, L., Dolbec, A., Brodeur, M., Presseau, A. et Martineau, S. (2005). La construction d'un îlot de rationalité autour du concept de différenciation pédagogique. *Journal of the Canadian Association for Curriculum*, 3(1), 1-32.
- Prud'homme, L. et Langlois, D. (Dir.). (1995). *Pensomax, méthodologie du travail intellectuel – préscolaire, 1^{re} et 2^e année*. Document inédit, Commission scolaire Chomedey-de-Laval.
- Prud'homme, L. et Langlois, D. (Dir.). (1998). *Manuel Lapensée, méthodologie du travail intellectuel – 3^e et 4^e année*. Document inédit, Commission scolaire Chomedey-de-Laval.
- Prud'homme, L. et Presseau, A. (2005, Octobre). *Une pratique réflexive de recherches « à trait d'union » : quels enjeux scientifiques?* Communication présentée au Colloque de l'Association pour la recherche qualitative, Québec.
- Prud'homme, L., Presseau, A., Dolbec, A. (à paraître). Une pratique réflexive de recherches « à trait d'union » : quels enjeux scientifiques? *Recherches qualitatives*.
- Przesmycki, H. (1991). *Pédagogie différenciée*. Paris : Hachette Éducation.
- Quinney, R. (1996). Once my father traveled west to California. Dans C. Ellis et A.P. Bochner (Dir.). *Composing ethnography: alternative forms of qualitative writing* (p. 357-382). Walnut Creek : AltaMira Press.
- Raynal, F. et Rieunier, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts-clés : apprentissages, formation et psychologie cognitive*. Paris : ESF Éditeur.

- Richardson, L. (2000). Writing : A method of inquiry. Dans N.K. Denzin et Y.S. Lincoln (Dir.), *Handbook of qualitative research, second edition* (p. 923-948). Thousand Oaks : Sage Publications, Inc.
- Richardson, V. (1994). Conducting research on practice. *Educational researcher*, 23(5), 5-10.
- Rieben, L. (1988). Un point de vue constructiviste sur la pédagogie de maîtrise. Dans M. Huberman (Dir.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires. Les propositions de la pédagogie de maîtrise* (p. 127-154). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Rieben, L. (2000). À quelles conditions la notion de style d'apprentissage peut-elle devenir heuristique pour le champ de l'éducation? *Éducation et francophonie* [En ligne], XXVIII(1). Accès : <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/28-1/08-rieben.html> (consulté en mai 2007).
- Rieben, L., Barbey, C. et Foglia, D. (1985). Différenciation de l'enseignement et apprentissage de la langue écrite. *Éducation et recherche*, 7(3), 29-50.
- Rogers, C. (1968). *Le développement de la personne*. Paris : Dunod.
- Rothenberg, J. J., McDermott, P. C. et Gormley, K. (1999). *Preparations and reflections : Teaching in a widening world*. Lanham : Educational resources information center (Service de reproduction ERIC N° ED431718).
- Rousseau, N. et Langlois, L. (Dir.). (2003). *Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes : vers des modalités d'intervention actuelles et novatrices*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Rumelhard, G. (2002). Différences, singularité et universalité. *Aster*, 35, 17-37.
- Russell, C. (2005). « Whoever does not write is written » : the role of nature in post-post approaches to environmental education research. *Environmental Education Research*, 11(4), 433-443.
- Sauvé, L. (2005, Août). *Les défis posés à la recherche en éducation par le contexte socio-environnemental contemporain : Jalons pour une réflexion*. Communication présentée au Colloque du doctorat réseau de l'Université du Québec à Montréal, Gatineau.

- Savoie-Zajc, L. (1995). Les problèmes éthiques en recherche qualitative. Dans R. Rousseau, C. Landry et B. Isabel (Dir.), *Éducation, recherche et considérations éthiques* (p. 67-79). Rimouski : Éditions GREME.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative / interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 171-198). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadón (Dir.) avec la collaboration de M. L'Hostie, *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 15-49). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Schön, D.A. (1995). The new scholarship requires a new epistemology. *Change*, 27(6), 26-35.
- Sensevy, G., Turco, G., Stallaerts, M. et Le Tiec, M. (2002). Prise en compte de l'hétérogénéité : le travail de régulation du professeur – le cas de l'étude d'une fourmière en découverte du monde au cycle 2. *Aster*, 35, 85-122.
- Simpson, M. et Ure, J. (1994). *Studies of differentiation practices in primary and secondary schools (Interchange report no 30)*. Edinburgh, Scotland : Scottish Council for Research in Education (Service de reproduction ERIC N° ED380 196).
- Skowron, J. (2001). *Powerful lesson planning models*. Arlington Heights : Skylight Professional Development.
- Smith, B. O. (1969). *Teachers for the real world*. Washington, DC : American Association of Colleges for Teacher Education.
- Snow, R. E. et Swanson, J. (1992). Instructional psychology : Aptitude, adaptation, and assessment. *Annual Review Psychology*, 43, 583-626.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London : Heinemann Educational Books.
- Sternberg, R. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. New York : Viking.

- St-Laurent, L. (2002). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.
- Stradling, B. et Saunders, L. (1993). Differentiation in practice : responding to the needs of all pupils. *Educational Research*, 35(2), 127-137.
- Suchaut, B. (2002). Gérer la classe efficacement, liberté dans l'action ou contraintes extérieures? Dans J. Fijalkow et T. Nault (Dir.), *La gestion de classe* (p. 215-231). Bruxelles : De Boeck Université.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les éditions Logiques.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Les éditions Logiques.
- Tardif, J. et Meirieu, P. (1996, Mars - Avril). Stratégie en vue de favoriser le transfert des connaissances. *Vie pédagogique*, 98, 4-7.
- Tardif, J. et Presseau, A. (2000). L'échec scolaire en Amérique du Nord : un phénomène insidieux pour un grand nombre d'enfants et d'adolescents. *Revue Française de Pédagogie*, 130, 89-105.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Tardif, N. et Van Neste, M. (2001). *La différenciation pédagogique pour le développement des potentialités de chacun : les aspects humains de la gestion*. Document inédit, Université de Sherbrooke.
- Tieso, C. L. (2000). *The effects of grouping and curricular practices on intermediate students' math achievement*. Thèse de doctorat inédite, University of Connecticut.
- Tieso, C. L. (2001). Curriculum : Broad brushstrokes or paint-by-the numbers? *Teacher Educator*, 26(3), 199-213.
- Tieso, C. L. (2003). Ability grouping is not just tracking anymore. *Roeper Review*, 26(1), 29-37.
- T'Kenye, C. (2005). The nurturing perspective : Facilitating self-efficacy. Dans D. D. Pratt (Dir.), *Five perspectives on teaching in adult and higher education* (p. 151-172). Malabar : Krieger Publishing Company.

- Tomlinson, C. A. (1991). *Teacher and student sense-making about differentiation of instruction for gifted learners*. Thèse de doctorat inédite, University of Virginia, Charlottesville.
- Tomlinson, C. A. (1995). Deciding to differentiate instruction in middle school : One school's journey. *Gifted child quarterly*, 39, 77-87.
- Tomlinson, C. A. (1999a). *The differentiated classroom : Responding to the needs of all learners*. Alexandria : ASCD.
- Tomlinson, C. A. (1999b). Mapping a route toward differentiated instruction. *Educational Leadership*, 57, 12-16.
- Tomlinson, C. A. (2000a). Reconcilable differences? Standard-based teaching and differentiation. *Educational Leadership*, 58(1), 6-11.
- Tomlinson, C. A. (2000b). Differentiated instruction : Can it work? *The Education Digest*, 65(2), 25-31.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria : ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2004). *La classe différenciée*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., *et al.* (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms : a review of literature. *Journal for the Education of Gifted*, 27(2-3), 119-145.
- Tomlinson, C. A., Callahan, C. M., Tomchin, E. M., Eiss, N., Imbeau, M. et Landrum, M. (1997). Becoming architects of communities of learning : Addressing academic diversity in contemporary classrooms. *Exceptional Children*, 63(2), 269-282.
- Tomlinson, C. A. et Demirsky Allan, S. (2000). *Leadership for differentiating schools and classrooms*. Alexandria : ASCD.
- Tomlinson, C. A., Tomchin, E. M., Callahan, C. M., Adams, C., Pizzar-Tinnin, P., Cunningham, C. *et al.* (1994). Practices of preservice teachers related to gifted and other diverse learners. *Gifted Child Quarterly*, 38, 106-114.
- Tremblay, J. (1998, Mai-Juin). Hors du ritalin, plein de salut! *Nouvelles CEQ*, 8-10.

- Van der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Van der Maren, J.-M. (2002). En quête d'une recherche pédagogique. Dans J. Donnay et M. Bru (Dir.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (p. 89-104). Bruxelles : De Boeck Université.
- Vanhulle, S. et Lenoir, Y. (2005). *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement : Vers de nouvelles perspectives en recherche*. Sherbrooke : CRP.
- Vérin, A. (1998). Enseigner de façon constructiviste, est-ce faisable? *Aster*, 26, 133-163.
- Vienneau, R. (2004). Impact de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (Dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 125-152). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society : The development of higher psychological processes*. Cambridge : Harvard University Press.
- Weston, P. (1992). A decade for differentiation. *British Journal of Special Education*, 19(1), 6-9.
- Whitehead, J. (1993). *The growth of educational knowledge : Creating your own living educational theories*. Bournemouth : Hyde Publications.
- Windschitl, M. (2002). Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas : an analysis of the conceptual, pedagogical, cultural, and political challenges facing teachers. *Review of Educational Research*, 72(2), 131-175.
- Zakhartchouk, J.-M. (2001a). Pédagogie différenciée : Une indispensable clarification. *Les langues modernes*, 95(4), 32-37.
- Zakhartchouk, J.-M. (2001b). *Au risque de la pédagogie différenciée*. Paris : Institut National de Recherche Pédagogique.
- Ziegler, S. (1999). *Promotion de la réussite scolaire : Les méthodes éprouvées*. Toronto : ACE.

- Zollers, N. J., Albert, L. R. et Cochran-Smith, M. (2000). In pursuit of social justice : Collaborative research and practice in teacher education. *Action in Teacher Education*, XXII(2), 1-14.
- Zúniga, R. (2001). La recherche évaluative : lectures éthiques des enjeux méthodologiques. Dans M. Anadón (Dir.) avec la collaboration de M. L'Hostie, *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 99-112). Québec : Presses de l'Université Laval.

APPENDICE A

L'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ EN AMONT DU PROCESSUS

Accueil

- Remerciement;
- Information et consentement au regard de l'enregistrement de l'entretien;
- Rappel du caractère confidentiel des données recueillies.

Mise en contexte

- Le sujet peut-il se présenter? (Nom; expériences en enseignement; autres expériences avant l'enseignement).

Enseignement et développement professionnel

- 1 Le sujet peut-il me parler de son choix pour une carrière en enseignement?
- 2 Le sujet peut-il me parler de son enseignement depuis le début de sa carrière?
 - 2.1 Le sujet considère-t-il que son enseignement a évolué ou s'est ajusté ?
Comment ?
 - 2.2 Le cas échéant, le sujet peut-il m'expliquer comment il vit ces changements?
- 3 Le sujet peut-il me décrire à quoi ressemble une leçon ou un cours qu'il donne?
 - 3.1 Le sujet peut-il me parler de ce qui est important pour lui lorsqu'il enseigne?
- 4 Le sujet peut-il me décrire ce qu'est un bon enseignant à ses yeux?
- 5 Le sujet peut-il me décrire plus particulièrement comment il enseigne :
 - 5.1 aux élèves en difficulté?
 - 5.2 aux élèves qui ont de la facilité?
- 6 Le sujet peut-il me préciser s'il vit des insatisfactions face à son enseignement auprès :
 - 6.1 des élèves en difficulté?
 - 6.2 des élèves qui ont de la facilité?
- 7 Le sujet peut-il me préciser les défis qu'il envisage pour les prochaines années, ce qu'il aimerait améliorer ou mieux faire?

Apprentissage et réussite

• Chez les élèves

- 8 Le sujet peut-il me décrire un moment où il a senti que ses élèves avaient vraiment appris?
- 9 Le sujet peut-il me dire ce qui lui vient à l'esprit quand je traite de la « réussite »?
- 10 Le sujet peut-il me dire ce qui lui vient à l'esprit quand il entend le mot « apprentissage »?
- 11 Le sujet peut-il m'expliquer en quoi l'apprentissage est semblable ou différent pour les élèves dans un groupe?
- 12 Le sujet peut-il me donner les images qui lui viennent lorsqu'il pense aux :
 - 12.1 élèves en difficulté?

- 12.2 élèves ayant de la facilité?
- 13 Le sujet peut-il me dire comment il voit ses élèves en difficulté lorsqu'ils seront des adultes? Ses élèves ayant de la facilité à l'école?

• **Chez le sujet lui-même**

- 14 Le sujet peut-il me décrire de quelles manières il apprend le mieux?
- 15 Le sujet peut-il me préciser des indices qui lui permettent de dire qu'il a vraiment appris?

Diversité des élèves

- 16 Le sujet peut-il me décrire globalement sa classe actuelle?
- 16.1 Les caractéristiques de ses élèves;
- 16.2 L'influence de ces caractéristiques sur son enseignement le cas échéant.
- 17 Le sujet peut-il me dire ce qui lui vient à l'esprit quand on parle de la diversité des élèves dans un groupe?
- 17.1 Peut-il relier d'autres mots à cette expression?
- 17.2 Peut-il identifier des facteurs qui contribuent à cette diversité?
- 18 Le sujet peut-il me dire comment il perçoit la diversité des élèves dans un groupe? Peut-il traiter des impacts :
- 18.1 sur son enseignement?
- 18.2 sur les apprentissages?
- 18.3 sur le groupe classe?
- 19 Le sujet peut-il dire s'il a observé des changements au cours des années au regard de la diversité des élèves? Peut-il élaborer?
- 20 Le sujet peut-il comparer la diversité qu'on retrouve dans une classe, dans une école, dans une ville ou même dans une province?

Différenciation pédagogique

- 21 Le sujet peut-il me dire ce qui lui vient à l'esprit quand on parle de différenciation pédagogique?
- 22 Le sujet se considère-t-il comme un enseignant qui différencie? Peut-il élaborer?
- 23 Le sujet peut-il parler de certaines initiatives qu'il a pris ou pense avoir pris dans son enseignement pour différencier? Peut-il élaborer?
- 24 Le sujet peut-il décrire spécifiquement une activité où il a différencié?
- 24.1 But de l'activité, apprentissages visés, difficultés anticipées, déroulement, tâches des élèves, le matériel utilisé;
- 24.2 À quel moment la différenciation a été opérée?
- 24.3 Qu'est-ce qui a amené à faire ces choix?
- 24.4 Quel est le degré de satisfaction par rapport à cette activité?
- 24.5 Qu'est-ce qui a permis de réaliser cette activité différenciée?
- 24.6 Les difficultés rencontrées?

- 25 Le sujet peut-il décrire sa perception d'un enseignant qui maîtrise la différenciation pédagogique? Peut-il élaborer?
- 25.1 Comment pense cet enseignant?
 - 25.2 Que sait-il?
 - 25.3 Que fait-il?
 - 25.4 Pourrait-il travailler dans son école?

Projet de recherche/formation

- 26 Le sujet peut-il préciser ses attentes à l'égard du projet de recherche/formation?
- 26.1 au plan personnel?
 - 26.2 au plan professionnel?
 - 26.3 au plan organisationnel?
- 27 Nous disposons de trois journées de travail en collaboration d'ici la fin de l'année scolaire; le sujet peut-il m'expliquer comment il organiserait ces journées?
- 28 Le sujet peut-il décrire comment il voit nos différents rôles dans le cadre de ce projet de recherche (le sien, celui du chercheur, celui des autres participants)?
- 29 Le sujet a-t-il des inquiétudes face à ce projet?
- 30 Le sujet a-t-il autre chose qu'il aimerait ajouter?

Remerciements

- Rappel que les données sont traitées de manière confidentielle;
- Formulaire de consentement à compléter et à rapporter au chercheur;
- Vérification du calendrier des rencontres.

APPENDICE B

L'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ EN AVAL DU PROCESSUS

Accueil

- Remerciement;
- Information et consentement au regard de l'enregistrement de l'entretien;
- Rappel du caractère confidentiel des données recueillies.

Mise en contexte

Rappeler l'objectif général de l'entretien : Recueillir des traces sur les apprentissages effectués au regard de la mise en œuvre de la différenciation pédagogique dans une classe du primaire.

Mise en œuvre d'une différenciation pédagogique au primaire

- 1 Quand le sujet pense à la différenciation pédagogique aujourd'hui, qu'est-ce qui lui vient à l'esprit?
- 2 Le sujet considère-t-il qu'il différencie de la même manière qu'avant le projet de recherche?
 - 2.1 Quels moyens met-il en place pour différencier?
 - 2.2 En fonction de quels aspects met-il en œuvre une différenciation?
 - 2.3 Décrire une activité où il est particulièrement satisfait de la différenciation :
 - 2.3.1 But de l'activité, apprentissages visés, difficultés anticipées, déroulement, tâches des élèves, matériel utilisé;
 - 2.3.2 À quel moment la différenciation a-t-elle été opérée?
 - 2.3.3 Qu'est-ce qui a amené à faire ces choix?
 - 2.3.4 Qu'est-ce qui a permis de réaliser cette activité différenciée?
 - 2.3.5 Les difficultés rencontrées?
- 3 Qu'est-ce que le sujet trouve le plus difficile relativement à la différenciation?
 - 3.1 Qu'est-ce qui aiderait à surmonter cette difficulté?
- 4 Est-ce que le sujet établit des liens entre la différenciation et l'apprentissage? Lesquels?
- 5 Si le sujet avait à expliquer ce qu'est la différenciation à des enseignantes du primaire, comment s'y prendrait-il? Quel(s) exemple(s) relèverait-il de sa pratique pour illustrer son propos?
 - 5.1 Que leur suggérerait-il pour qu'elles se préparent à différencier?
 - 5.2 Quels sont les moyens qu'il voudrait valoriser pour orienter leurs actions? (looping, décloisonnement, sous-groupes, ...)
 - 5.3 Quelles autres stratégies aurait-il le goût de proposer? Sont-elles nouvelles pour la personne? Pour quelles raisons y avoir recours? Comment?
 - 5.4 Quelles seraient les mises en garde qu'il juge essentielles?
 - 5.5 Y a-t-il des écueils possibles dont il aimerait les prévenir?

- 5.6 Le cas échéant, quel(s) seraient les conseils qu'il pourrait leur donner?
- 6 Selon le sujet, qu'est-ce qui anime (motive) un enseignant qui choisit la différenciation pédagogique? (valeurs fondamentales, croyances profondes, idéaux)
- 7 Comment cet enseignant conçoit-il son rôle et ses responsabilités professionnels?
- 7.1 Vis-à-vis de l'élève et ses parents;
- 7.2 Vis-à-vis du groupe-classe;
- 7.3 Vis-à-vis de ses collègues et de l'école;
- 7.4 Vis-à-vis du curriculum;
- 7.5 Vis-à-vis de la société;
- 8 Dans une perspective plus large, est-ce que le sujet voit un lien entre un enseignant qui choisit de différencier et la position qu'il pourrait adopter face à un débat de société? (Par exemple : le débat sur la fermeture de la station de radio CHOI FM et les enjeux de libelles diffamatoires associés; le débat de la guerre en Irak; le débat de la présence militaire en Afghanistan)
- 9 Y a-t-il des conditions que le sujet juge essentielles pour mettre en œuvre la différenciation?
- 10 Est-ce que le sujet considère la collaboration comme un attribut essentiel de la mise en œuvre de la différenciation? Pourquoi? Une collaboration de quelle nature?
- 10.1 Le recours aux services de l'orthopédagogue? En quoi est-il semblable/différent des années antérieures?
- 10.2 Le recours aux parents? En quoi est-il semblable/différent des années antérieures?
- 10.3 Le recours aux collègues du cycle? En quoi est-il semblable/différent des années antérieures?
- 11 Que veut dire la connaissance des élèves au terme de ce projet de recherche? Quelle place y accorde le sujet présentement? Est-ce la même place qu'avant le projet de recherche?

La diversité à l'école

- 12 Le sujet peut-il me dire ce qui lui vient à l'esprit quand on parle de la diversité des élèves dans un groupe scolaire?
- 12.1 Est-ce que d'autres mots sont liés à cette expression?
- 12.2 Le sujet peut-il identifier des facteurs qui contribuent à cette diversité?
- 13 Le sujet a-t-il l'impression de définir différemment cette diversité au terme du projet de recherche? Si oui, qu'y a-t-il de différent?
- 14 Le sujet peut-il me donner des exemples de la diversité qui se manifeste ou qui s'est manifestée dans son groupe cette année?
- 15 Quelle place accorde-t-il actuellement à la diversité des élèves dans sa classe?
- 16 Comment cette préoccupation se manifeste-t-elle?
- 17 Le sujet a-t-il posé des gestes pédagogiques qui ont pu favoriser le développement des élèves en lien avec cette diversité? Le cas échéant, lesquels?

- 17.1 Ces gestes ont-ils semblé favoriser l'apprentissage chez les élèves éprouvant des difficultés? Chez les élèves ayant plus de facilité à l'école?
- 17.2 Est-ce que ce sont les mêmes gestes que ceux que le sujet posait avant le projet de recherche?
- 18 Est-ce que le sujet a l'impression que sa participation au projet de recherche l'a aidé à exploiter davantage la diversité des élèves?
 - 18.1 Si oui, comment? Qu'est-ce qui a changé chez lui?
 - 18.2 Sinon, pour quelles raisons?

Participation au projet de recherche

- 19 Le sujet peut-il parler de ce que sa participation à ce projet de recherche lui a apporté de positif? Des exemples, des précisions : contextes, personnes impliquées, ...
 - 19.1 Pour construire sa représentation de la différenciation;
 - 19.2 Pour tenter d'agir et de réagir en classe;
- 20 Le sujet peut-il identifier des incidents, des activités, des journées qui ont été plus déterminants que d'autres dans le processus? Lesquels? Pourquoi? (Soutien : Tableau des éléments constitutifs du processus)
- 21 Le sujet considère-t-il que les entretiens individuels avec le chercheur ont joué un rôle dans son processus de développement professionnel? De quelle manière? Et le journal réflexif?
- 22 Le sujet a-t-il eu ou vécu des moments difficiles pendant la recherche?
 - 22.1 Qu'est-ce qui a été difficile?
 - 22.2 Qu'est-ce qui a aidé à traverser ces moments?
 - 22.3 Quoi d'autre aurait pu aider à traverser ces moments plus difficiles?
- 23 Le sujet peut-il élaborer sur ses perceptions à propos du travail en équipe avec des collègues?
 - 23.1 Qu'a-t-il appris de cette expérience?
 - 23.2 Peut-il faire l'analyse de sa place au sein du groupe de recherche?
 - 23.3 Peut-il comparer avec une analyse de sa place au sein de son équipe école?
- 24 Le sujet peut-il traiter des impacts de son implication au sein de ce projet de recherche? (personnels, socioprofessionnels, ...)
- 25 Le sujet avait-il des attentes vis-à-vis du processus de recherche pour lesquelles il n'a pas reçu de réponse ou des réponses insatisfaisantes? Lesquelles? À quoi attribue-t-il cette situation?
- 26 Est-ce que le sujet a la perception d'avoir appris au cours de ce processus?
 - 26.1 Si le sujet a la perception d'avoir appris quelque chose dans le cadre de la recherche :
 - 26.1.1 Quels sont les principaux apprentissages faits dans le cadre de cette recherche?
 - 26.1.2 A-t-il l'impression d'avoir pu transférer en classe?
 - 26.1.3 Est-ce qu'il pense pouvoir poursuivre même si le processus de recherche est complété?

- 27 Est-ce que le sujet a l'impression que sa participation à la recherche l'a amené à évoluer ou à se développer :
- 27.1 Comme enseignant?
- 27.2 Comme personne?
- 27.3 Qu'est-ce qui a changé suite à la recherche?
- 28 Le sujet a-t-il des attentes particulières pour une suite à ce projet de recherche?

Enseignement et développement professionnel

• Perception de soi comme enseignante :

- 29 Comparativement à avant le projet de recherche, comment le sujet se perçoit-il comme enseignant maintenant?
- 30 Qu'est-ce qu'un bon enseignant aux yeux du sujet?

• Enseignement

- 31 Jusqu'à quel point le sujet considère-t-il que son enseignement s'est développé? Qu'est-ce qui a changé? (Exemples)
- 32 Le sujet peut-il décrire à quoi ressemble une leçon ou un cours qu'il donne?
- 33 Qu'est-ce qui est important pour le sujet lorsqu'il enseigne?
- 34 Comment enseigne-t-il aux élèves en difficulté par exemple? À ceux qui ont de la facilité?
- 35 A-t-il l'impression d'adopter une attitude différente envers les élèves de celle qu'il avait avant la participation à la recherche collaborative?
- 35.1 Si oui, envers quels élèves?
- 35.2 À quoi attribue-t-il ce changement?
- 36 Est-ce que le sujet serait enclin à s'engager dans un nouveau processus de recherche au cours de sa carrière? Si oui, pourquoi? À quelles conditions? Si non, pourquoi?
- 37 Est-ce qu'il y a autre chose que le sujet aimerait ajouter?...

Remerciements

- Rappel que les données sont traitées de manière confidentielle;
- Vérifications au regard des intérêts pour différents projets de diffusion explorés au cours de la phase de validation;
- Planification d'une activité à caractère social en août 2006;
- Vérification sur les saisies de données figurant au journal de bord.

APPENDICE C UNE INVITATION AUX ENSEIGNANTS

Une proposition de collaboration

Écoles – Université

Thème : La différenciation pédagogique au primaire

Contexte :

Actuellement, la différenciation pédagogique est présentée comme une clé maîtresse pour favoriser l'accès des élèves à un niveau de réussite plus élevé (Arénilla *et al.*, 2000; Rapport Inchauspé, 1997; Perrenoud, 1997; MEQ, 2001a, 2003b).



D'une part, il semble que les intervenants de l'école québécoise s'interrogent sur son application en classe et d'autre part, nous avons peu d'images d'intervenants ayant réussi à mettre en œuvre cette pratique pédagogique au quotidien. C'est dans cette perspective que nous proposons un projet de recherche scientifique poursuivant l'objectif de développer des connaissances sur le « *comment mettre en œuvre la différenciation pédagogique* ».

Proposition : Un laboratoire sur la différenciation

Notre projet se veut à la fois un outil de formation et un outil de recherche pour mieux comprendre la différenciation dans l'action en classe. Nous souhaitons réunir des équipes d'intervenants provenant de différents établissements préoccupés par la diversité des élèves et intéressés à construire en collaboration une pratique de différenciation pédagogique dans leurs classes et à l'école.

Nous proposons un projet de formation/recherche d'une durée de 12 mois s'échelonnant du printemps 2005 à mars 2006 et comprenant 11 journées de travail en collaboration. La nature du projet de formation réclame que les praticiens intéressés répondent à certains critères méthodologiques de la recherche.

Démarche pour le choix des sujets :

1. Les sujets doivent provenir d'une commission scolaire intéressée par la mise en œuvre de la différenciation pédagogique.
2. Une direction d'établissement intéressée propose le projet à son équipe école.
3. Un groupe de praticiens doit être composé de personnes désireuses de s'inscrire ensemble dans cette démarche (minimum : 3; maximum : 5).

4. Ce groupe de personnes volontaires sera rencontré à l'hiver 2005 par le chercheur pour assurer l'arrimage entre les besoins de formation et les besoins de la recherche.
5. Les sujets retenus pour vivre le projet de formation/recherche seront informés en mars 2005.

Nous demandons aux équipes intéressées et volontaires de signaler leur intérêt en communiquant avec nous par courriel.

Au plaisir de se rencontrer (ou de se retrouver),

Luc Prud'homme
Doctorant en sciences de l'éducation
Université du Québec en Outaouais
819 376-5011, poste 3634
Luc.prudhomme@uqtr.ca

Section C : Un regard sur mon engagement face au dossier de la différenciation



Présentement, pas vraiment.	2	Moyennement	4	Avec certitude
(--) 1	(-)	3 (+ -)	(+)	5 (++)

1. J'ai une préoccupation sur la gestion de la diversité dans ma classe et j'ai un intérêt pour la différenciation pédagogique.

Commentaires :

2. J'envisage la même affectation professionnelle pour les années scolaires 2004-2005 et 2005-2006.

Commentaires :

3. Au cours des cinq dernières années, j'ai démontré un intérêt pour mon développement professionnel.

Commentaires :

4. Dans mon entourage professionnel, on me reconnaît une attitude réflexive.

Commentaires :

5. Mes collègues de travail pourraient dire que j'ai une certaine facilité à établir des relations.

Commentaires :

6. J'ai des affinités personnelles et professionnelles avec les autres membres du groupe intéressés dans mon école.

Commentaires :

7. J'accepte de négocier avec les collègues et le chercheur les modalités de fonctionnement du projet de formation/recherche.

Commentaires :

8. J'accepte que les aspects techniques et procéduraux liés à la dimension recherche s'intègrent au processus de développement professionnel : les enregistrements, les entrevues et le journal de bord.

Commentaires :

Autres commentaires

Section D : Problématique particulière :

Ce projet de formation/recherche s'inscrit dans le cadre d'un projet d'étude de 3^e cycle visant l'obtention d'un doctorat en éducation. Ce type de recherche exige un engagement prolongé de la part du chercheur dans le milieu de pratique. Parallèlement, l'étudiant-chercheur doit composer avec certaines contraintes de temps.

Dans le contexte actuel de négociation au regard des conventions collectives, seriez-vous en mesure de demeurer impliqué dans le processus de recherche/formation advenant que des consignes syndicales vous invitent à boycotter les formations continues offertes par vos services éducatifs?

Je vous remercie sincèrement de votre intérêt pour ce projet de recherche/formation.

Luc Prud'homme
Doctorant en sciences de l'éducation
Université du Québec en Outaouais
2005-03-07
luc.prudhomme@uqtr.ca

APPENDICE E
LES DONNÉES RECUEILLIES DANS LE PROCESSUS DE RECRUTEMENT

ORGANISATION	COMMISSION SCOLAIRE 1								COMMISSION SCOLAIRE 2										
	Équipe 1 (n=4) cycle				Équipe 2 (n=4) multi-cycles				Équipe 3 (n=3) multi-écoles			Équipe 4 (n=5) multi-écoles				Équipe 5 (n=3) cycle			
ÉCOLE	Ecole 1 (ville A)				École 2 (ville B)				École 3 (village C)		École 4 (village D)	École 5 (village E)				École 6 (village F)	École 7 (village G)		
SUJET	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
I : Variables générales – Sections A et C du formulaire autoréflexif																			
1. Sexe – F/M	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	M	F	F	F	F
2. Scolarité (A1) 1. Bepep 3. Certificat 2. Ehdaa 4. Autres	1	1	1	1	1	1	1	4	1	2/3	1	1	1/3	2	?	1	1	1/3	1
3. Expérience (A2/3)	14	6	9	11	9	6	20	5	10	19	2,5	29	8	17	19	8	22	20	29
0-présc. 1-cycle 1 2-cycle 2 3-cycle 3 4-multi- 5-ehdaa degrés	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	2	2	5	1	0	1	1	1
	2	2	4		3	1	1	1	3	3	2	3	5		2	1		5	2
	4				4	3	2	2	4	5	3				3				3
						4	3	4			4*								4
4. Tâche (A4/5) An 1/ An 2 Niveaux scolaires	1/2	1/2	2/1	2/1	1/2	1/2	6/5	P/?	2/2	3/3	4/?	4-5/4	4/1-2	Eh da a	6/6	1-2/1	2/2	1/1	1/1

ORGANISATION	COMMISSION SCOLAIRE 1								COMMISSION SCOLAIRE 2											
ÉQUIPE	Équipe 1 (n=4) cycle				Équipe 2 (n=4) multi-cycles				Équipe 3 (n=3) multi-écoles			Équipe 4 (n=5) multi-écoles					Équipe 5 (n=3) cycle			
ÉCOLE	Ecole 1 (ville A)				École 2 (ville B)				École 3 (village C)		École 4 (village D)	École 5 (village E)					École 6 (village F)	École 7 (village G)		
SUJET	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	
5. Affectation (C2) 0-précaire 1-stabilité relative 2-grande stabilité	2	2	2	2	1	1	1	0	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	
Informations recueillies suite à la rencontre d'information.	<ul style="list-style-type: none"> • La direction participe à la rencontre. • Aucun commentaire précise les réponses aux énoncés des sections A, B et C. • Le sujet 4 exprime des inquiétudes face aux attentes du chercheur. 				<ul style="list-style-type: none"> • La direction participe et suggère de se joindre au groupe. • Les sujets 6 et 8 sont en congé de maternité jusqu'en juin 2005. • Les 4 sujets souhaitent une mutation dans une école alternative. 				<ul style="list-style-type: none"> • La direction est absente. • Le sujet 9 manifeste un besoin de validation. • Le sujet 10 demande de pouvoir remettre le formulaire plus tard. • *Le sujet 11 est à statut précaire et a effectué un contrat en classe multi-degrés chevauchant les cycles 2 et 3. 			<ul style="list-style-type: none"> • La direction est absente. • Le sujet 16 est la seule qui manifeste un intérêt dans son école; la direction la jumelle à une équipe qui provient de l'établissement du village voisin. Ces deux écoles relèvent de la même direction. • Le sujet 12 annonce qu'elle sera à la retraite dans 2 ans. • À l'exception du sujet 16, il n'y a pas de commentaires qui complètent les réponses. 					<ul style="list-style-type: none"> • La direction est absente et n'a pas remis l'information dans son école. • Aucun commentaire précise les réponses. • Deux sujets ont apprécié une formation vécue en 2001 avec le chercheur. 			

ORGANISATION	COMMISSION SCOLAIRE 1								COMMISSION SCOLAIRE 2										
	Équipe 1 (n=4) cycle				Équipe 2 (n=4) multi-cycles				Équipe 3 (n=3) multi-écoles			Équipe 4 (n=5) multi-écoles				Équipe 5 (n=3) cycle			
ÉCOLE	Ecole 1 (ville A)				École 2 (ville B)				École 3 (village C)		École 4 (village D)	École 5 (village E)				École 6 (village F)	École 7 (village G)		
SUJET	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
II : Dispositions générales au regard de la différenciation – Sections B et C du formulaire autoréflexif																			
6. Connaissance de l'objet (B1)																			
0,5 : -(a) 1,5 : +(c) 1 : +- (b) 2 : ++ (d)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	1	1	0,5	0,5	0,5
7. Intérêt (C1)																			
0,5 : - 1,5 : + 1 : +- 2 : ++	2	1,5	1,5	2	2	2	2	2	1,5	1,5	2	1	2	1,5	2	1,5	1,5	2	2
8. Emprise sur le défi de la mise en œuvre (B2)																			
0,5 : - (a) 1,5 : +(c) 1 : +- (b) 2 : ++ (d)	2	2	1,5	2	1,5	2	2	2	1	1,5	2	?	1	2	1	1,5	1,5	1,5	1,5
Total II : /6	6	5,5	5	6	5,5	6	6	6	4,5	5	6	2/4	4	5,5	4	4	3,5	3,5	3,5
Indicateur	0,9375				0,9792				0,861			0,6964				0,5833			

ORGANISATION	COMMISSION SCOLAIRE 1								COMMISSION SCOLAIRE 2										
ÉQUIPE	Équipe 1 (n=4) cycle				Équipe 2 (n=4) multi-cycles				Équipe 3 (n=3) multi-écoles			Équipe 4 (n=5) multi-écoles					Équipe 5 (n=3) cycle		
ÉCOLE	Ecole 1 (ville A)				École 2 (ville B)				École 3 (village C)		École 4 (village D)	École 5 (village E)				École 6 (village F)	École 7 (village G)		
SUJET	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Informations supplémentaires	<ul style="list-style-type: none"> Le sujet 3 souligne que deux fois par semaine, elles expérimentent une forme de décloisonnement pour différencier. 				<ul style="list-style-type: none"> Je suis convaincue que la différenciation peut faire une différence dans les apprentissages (...). [6] Pour que les enfants (...) se développent à leur plein potentiel, (...) il faut s'occuper des différences. [8] 				<ul style="list-style-type: none"> J'ai besoin de trouver une façon d'aller chercher mes plus faibles en étant moins exigeante. [9] (...) le concept n'est pas encore très clair. [10] D'ici 5 ans, nous n'aurons pas le choix d'appliquer ce concept... avec l'intégration. [11] 			<ul style="list-style-type: none"> Je veux bien, mais je manque de temps. [12] Les sujets 13, 14 et 15 n'ont fait aucun commentaire. (...) parce que j'ai un peu peur de tout ce que la différenciation peut impliquer. [16]. 					<ul style="list-style-type: none"> Les 3 sujets soulignent avoir lu des documents. 		
III : Dispositions générales au regard du développement professionnel – Sections B et C du formulaire autoréflexif																			
9. Ouverture aux changements (B4)																			
0,5 : - (a)	1,5 : +(c)	2	1	1	1,5	1,5	2	2	2	1,5	1,5	2	0,5	2	2	2	1	2	2
1 : +- (b)	2 : ++ (d)																		1,5

ORGANISATION	COMMISSION SCOLAIRE 1								COMMISSION SCOLAIRE 2										
	Équipe 1 (n=4) cycle				Équipe 2 (n=4) multi-cycles				Équipe 3 (n=3) multi-écoles			Équipe 4 (n=5) multi-écoles				Équipe 5 (n=3) cycle			
ÉCOLE	Ecole 1 (ville A)				École 2 (ville B)				École 3 (village C)	École 4 (village D)	École 5 (village E)				École 6 (village F)	École 7 (village G)			
SUJET	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
10. Une innovation (A6)- app. par cycle (looping) Non : 0 Oui : 1 NA : précaire/Ehdaa	1	1	1	1	1	1	1	NA	0	0	NA	0	0	NA	0	0	0	0	0
11. Intérêt (C3) 0,5 : - 1,5 : + 1 : +- 2 : ++	2	2	2	2	1,5	2	2	2	2	1,5	2	1,5	2	1,5	2	1,5	1,5	2	2
12. Exemples d'engagement (C3) 0 : aucun 1 : des exemples	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0
13. Attitude réflexive (C4) 0,5 : - 1,5 : + 1 : +- 2 : ++	1,5	1,5	1,5	1,5	2	1,5	2	1,5	1	1,5	2	1,5	2	1	2	2	1,5	1,5	2

ORGANISATION	COMMISSION SCOLAIRE 1								COMMISSION SCOLAIRE 2										
ÉQUIPE	Équipe 1 (n=4) cycle				Équipe 2 (n=4) multi-cycles				Équipe 3 (n=3) multi-écoles			Équipe 4 (n=5) multi-écoles				Équipe 5 (n=3) cycle			
ÉCOLE	Ecole 1 (ville A)				École 2 (ville B)				École 3 (village C)		École 4 (village D)	École 5 (village E)				École 6 (village F)	École 7 (village G)		
SUJET	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
14.Facilité à établir des relations(C5)	1, 5	1, 5	1,2 5	2	1, 5	2	1, 5	1, 5	2	2	2	1, 5	2	1, 5	?	2	1,5	1,5	2
0,5 :- 1,5 : + 1 : +- 2 : ++																			
Total III : /10	8	7	6, 7 5	8	8, 5	9, 5	8, 5	8/ 9	7,5	7,5	9/9	5	8	6/ 9	6	7,5	6,5	7	7,5
Indicateurs	0,7438				0,8846				0,8276			0,6633				0,7000			
Commentaires	<ul style="list-style-type: none"> • Cette équipe a mis en place une structure officielle de travail par cycle : les enseignantes font le looping : elles suivent les élèves deux 				<ul style="list-style-type: none"> • Les sujets 5, 6 et 7 font le looping. • Les sujets 5 et 8 font du co-enseignement • <i>Malgré mes congés de maternité, je me suis beaucoup impli-</i> 				<ul style="list-style-type: none"> • <i>Je n'aime pas la routine annuelle [9].</i> • <i>Je suis souvent des formations, car (...) très stimulant lorsque je retourne dans ma classe. [11]</i> 			<ul style="list-style-type: none"> • Le sujet 12 manifeste qu'elle est présente pour entendre les propos du chercheur et vérifier. • <i>J'ai besoin de participer à cette recherche pour continuer à avancer. Je me remets souvent en question, en</i> 				<ul style="list-style-type: none"> • Le sujet 20 demande ce que le chercheur entend par une attitude réflexive. 			

ORGANISATION	COMMISSION SCOLAIRE 1								COMMISSION SCOLAIRE 2										
ÉQUIPE	Équipe 1 (n=4) cycle				Équipe 2 (n=4) multi-cycles				Équipe 3 (n=3) multi-écoles			Équipe 4 (n=5) multi-écoles				Équipe 5 (n=3) cycle			
ÉCOLE	Ecole 1 (ville A)				École 2 (ville B)				École 3 (village C)		École 4 (village D)	École 5 (village E)				École 6 (village F)	École 7 (village G)		
SUJET	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
	ans.				<i>quée dans le centre de développement de ma CS. [6]</i>							<i>essayant de trouver des solutions. [16]</i>							
IV : Consentement aux aspects techniques et aux modalités proposées - Sections C et D du formulaire autoréflexif																			
15.Lié à la recherche (C7)	2	2	2	2	2	1,5	2	2	1,5	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
0,5 :- 1,5 : + 1 : +- 2 : ++	• <i>Sans aucune hésitation, c'est un défi qui m'intéresse énormément!</i> [4]				• <i>C'est un peu intimidant!</i> [5] • <i>Ça me stresse un peu!</i> [6,7] • <i>Pas de problème!</i> [8]														
16.Lié aux modalités constructivistes (C8)	2	2	2	2	2	2	2	2	1,5	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
0,5 :- 1,5 : + 1 : +- 2 : ++	• <i>Sans aucun doute!</i> [5]				• <i>C'est très agréable ce projet de coconstruction</i> [5].							• <i>Le sujet 15 demande que le chercheur présente une théorie, un cadre ou une structure pour aborder l'objet.</i>				• <i>Le sujet 21 demande si du matériel soutient la démarche.</i>			

ORGANISATION	COMMISSION SCOLAIRE 1								COMMISSION SCOLAIRE 2											
	Équipe 1 (n=4) cycle				Équipe 2 (n=4) multi-cycles				Équipe 3 (n=3) multi-écoles			Équipe 4 (n=5) multi-écoles				Équipe 5 (n=3) cycle				
ÉCOLE	Ecole 1 (ville A)				École 2 (ville B)				École 3 (village C)	École 4 (village D)	École 5 (village E)				École 6 (village F)	École 7 (village G)				
SUJET	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	
V : Problématique particulière - Effets du contexte de négociation syndicale – Section D du formulaire autoréflexif																				
17.Effets des moyens de pression sur l'engagement 0 : Retrait dès la mise en œuvre de tout moyen de pression 1 : Retrait possible 2 : Retrait si la grève est utilisée	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1*	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
					<ul style="list-style-type: none"> • Je n'ai aucun problème à me justifier face au syndicat.[6] • Voici une occasion unique (...) [8] 				<ul style="list-style-type: none"> • (...) il s'agit d'une recherche : jouons sur les mots. [11] • *Elle est en procédure d'adoption. 											

APPENDICE F

LE FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES PARTICIPANTS

Les renseignements contenus dans ce formulaire de consentement vous sont fournis pour vous permettre de prendre une décision éclairée en ayant une idée générale de la nature de la recherche et de ce qu'entraîne votre participation. N'hésitez jamais à demander plus de détails ou de renseignements. Veuillez prendre le temps de lire soigneusement ce qui suit et de poser les questions si des informations ne sont pas claires.

_____, le _____.



Objet : Participation à une recherche menée au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais.

Madame, Monsieur,

Notre recherche a pour but de mieux comprendre d'une part, la nature de la différenciation pédagogique qui peut se mettre en œuvre dans les classes du primaire et d'autre part, le processus de développement professionnel des enseignants qui font le choix de s'intéresser à la diversité des élèves pour favoriser la réussite du plus grand nombre. Cette recherche est effectuée dans le cadre du programme de doctorat en éducation de l'Université du Québec en Outaouais pour laquelle le certificat d'approbation éthique « Projet no 387 » a été émis.

La contribution qui vous est demandée consiste à participer à différentes activités de mars 2005 à mars 2006. Précisément, nous souhaitons que vous participiez à une entrevue individuelle d'une durée approximative d'une heure, à deux reprises, au cours de la recherche. Si vous acceptez, nous apprécierions également que vous teniez un journal de bord tout au long du processus. Finalement, vous êtes invité à participer à onze rencontres de travail, ce qui représente en moyenne une journée par mois. Ces rencontres seront l'occasion de coconstruire une signification aux concepts et à la pratique de la différenciation. Si d'autres moyens de collecte de données paraissent pertinents pour la poursuite de la recherche, soyez assuré qu'une demande écrite vous sera adressée. Vous serez alors libre d'accepter ou de refuser d'y consentir.

Si vous acceptez de collaborer à cette recherche, soyez assuré que vous conserverez en tout temps le droit de vous retirer du projet et d'exiger que les bandes audio de nos rencontres et leur transcription sur papier soient immédiatement détruites. Par ailleurs, nous respecterons entièrement l'anonymat et la confidentialité de vos propos. Pour ce faire, les bandes audio et leur transcription seront conservées sous clé, dans un classeur auquel nous seuls et nos assistants auront accès. De plus, aucun de ces documents ne vous identifiera formellement, chaque entrevue étant seulement

numérotée. Du reste, ni votre nom, ni celui de votre établissement, ne sera mentionné dans la thèse, les communications, les articles et les rapports pouvant émaner de cette recherche.

Lorsque le projet sera terminé, vous recevrez sur demande un rapport synthèse faisant état des principaux résultats obtenus. Veuillez prendre note qu'au besoin, les chercheurs peuvent vous demander de vous retirer de la recherche. Enfin, conformément aux normes en vigueur, tous les documents recueillis vous concernant seront détruits au plus tard cinq ans après la fin de la recherche.

Votre participation à ce projet de recherche, bien qu'elle puisse susciter de votre part certaines remises en question de vos pratiques, vous permettra de bénéficier d'un soutien constant, pendant douze mois, dans le processus de construction d'une pratique pédagogique de différenciation. Cette recherche permettra en outre de mieux cibler les types de soutien dont ont besoin les enseignants en exercice lorsqu'ils cherchent à s'approprier de nouvelles pratiques pédagogiques, de même qu'à améliorer l'enseignement dispensé aux élèves.

Nous apprécierions grandement que vous nous fassiez connaître votre réponse au cours des prochains jours. À cet égard, il suffit de compléter le bordereau que vous trouverez plus bas et de nous le retourner. Pour toute information complémentaire, n'hésitez pas à nous contacter.

Enfin, nous souhaitons préciser qu'à titre de participant à ce projet de recherche, vous pouvez contacter le président du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais pour toutes questions relatives à l'aspect éthique. Les coordonnées du président sont les suivantes :

M. André Durivage, Président du Comité d'éthique de l'UQO
Professeur, Département des sciences administratives
819 595-3900, poste 1781.

Veillez agréer, Madame, Monsieur, l'expression de nos meilleurs sentiments.

Luc Prud'homme, Doctorant en éducation
Professeur
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières
C.P. 500
Trois-Rivières, Québec (Canada)
G9A 5H7

Consentement

Votre signature, en tant que participant, atteste que vous avez clairement compris les renseignements concernant votre participation au projet de recherche et indique que vous acceptez d'y participer. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps de l'étude. Votre participation devant être aussi éclairée que votre décision initiale de participer, vous devez connaître tous les tenants et aboutissants au cours du déroulement de la recherche. En conséquence, vous ne devez jamais hésiter à demander des éclaircissements ou de nouveaux renseignements au cours du projet. Pour tout renseignement sur le projet de recherche, veuillez communiquer avec :

Luc Prud'homme
819 376-5011, poste 3634
courriel : luc.prudhomme@uqtr.ca

✂.....

J'accepte de participer à ce projet de recherche/formation : oui _____ ; non _____
 auquel cas quelques informations nous seraient utiles :

Votre nom : _____ École : _____

Signature : _____

Téléphone où il est le plus facile de vous joindre : _____

Courriel : _____

Nom du témoin	Signature	Date

Luc Prud'homme		
Nom du chercheur	Signature	Date

APPENDICE G

LES DOCUMENTS SYNTHÈSE DES CONCEPTIONS INITIALES DES PARTICIPANTES

G-1 : L'enseignant expert en différenciation

G-2 : L'apprentissage

G-3 : La réussite des élèves

G-4 : Des initiatives concrètes liées à la mise en œuvre

G-5 : Des manifestations de la diversité en classe

G-6 : Les attentes au regard du projet de recherche

G-1 : L'enseignant expert en différenciation

*Un projet de recherche/formation
en différenciation pédagogique
au primaire*

Une vision de la différenciation???

Un but à atteindre???

Une pratique à construire???

Utopie ou réalité???



- Un enseignant expert en différenciation a beaucoup d'années d'expérience et un bagage antérieur plus riche (**JA**).
- Il est sensible, il a le réflexe de prendre en note ses observations; il cible les difficultés. C'est aussi un enseignant qui pourrait être à moitié mort et qui n'a pas d'enfants. Il a le temps... Il est à bout de souffle. Il a constamment le souci de l'élève. Il doit collaborer pour différencier. (**JA**)
- Un enseignant expert a mille et une façons de faire; avec l'expérience, il a amassé un paquet de ressources selon les types d'intelligence. Il est organisé et ouvert. Il serait difficile pour cet enseignant de travailler au sein de mon école. (**JV**)
- Cet enseignant utilise un plan de travail vierge le lundi matin où l'élève remplit lui-même son horaire. Il fixe les moments où il travaillera sur des projets proposés en lien avec les apprentissages à effectuer. Il fait des projets d'équipe ou individuels. Ce type de fonctionnement pourrait commencer en janvier au premier cycle. Cet enseignant expert expérimente davantage. Il n'a pas nécessairement de connaissances supplémentaires, mais il expérimente! (**V**)
- Un enseignant expert en différenciation sait que chaque élève est différent; il est à l'écoute de ses élèves pour identifier ce qui va les aider à apprendre, les motiver. Il varie ses stratégies. Il a accès à plusieurs ressources, rapidement. Il a une multitude de matériel. Il a une banque d'activités. (**C**)

- Un enseignant expert en différenciation est « vite sur ses patins », peut réagir, se retourner rapidement. Il connaît beaucoup ses élèves : leurs intérêts, leurs goûts. Il a l'œil vif et peut se servir de ce qu'il voit. Il est habile à calibrer. Il doit travailler en équipe, il échange et il demande. Il est plus analytique, plus conscient. Il fait plus qu'appliquer. Il est ouvert et n'hésite jamais à donner à ses collègues. (J)
- Un enseignant expert en différenciation est organisé, ne cogite pas longtemps. Il a des textes de différentes longueurs, du matériel avec des degrés de force variés, en grande quantité. Cet enseignant pense à la réussite et à la diversité de ses élèves. (D)
- Un enseignant expert en différenciation se préoccupe du bien-être des enfants. Il est capable d'adapter selon trois ou quatre catégories d'élèves pour aller chercher le maximum sans dépasser les limites du potentiel de l'enfant. (S)
- Il connaît les enfants. Il adapte avec plus d'assurance, il a appris et apprend en faisant des essais et des erreurs. (S)
- Un enseignant qui peut rapidement connaître ses élèves, qui a une maîtrise des outils de gestion de classe, qui maîtrise les contenus pour être capable de saisir les chances qui se produisent de les travailler. Il s'agit d'une personne soucieuse de l'inclusion, qui peut travailler en ateliers, en sous-groupes, qui sait utiliser la coopération, qui connaît les intelligences multiples, qui est humaniste et qui est exigeant. (H)
- Un enseignant expert en différenciation doit planifier la différenciation; il doit la comprendre (pourquoi différencier et comment différencier). (É)
- Un enseignant expert en différenciation a beaucoup de bras; l'image d'une pieuvre semble faire du sens. Il l'a continuellement en tête et il a une très grande acuité visuelle, sensorielle. Il voit, il dépiste, et ensuite il utilise des outils pour réagir. (M)
- Un enseignant expert en différenciation est habile à varier son questionnement et ses façons de faire, à susciter l'intérêt, à garder l'élève à la tâche, à répondre aux besoins des enfants. Il a un coffre d'outils variés, et les sort au bon moment. Parmi ces outils, on retrouve les intelligences multiples, l'enseignement stratégique. (F)

**D'une réflexion individuelle sur la différenciation
vers une première réflexion collective...**

2005-05-04



G2- L'apprentissage

Apprendre???



Les élèves éprouvant des difficultés à l'école :

- Ils ont besoin d'intervention individuelle; il faut chercher une autre manière de leur montrer. (J)
- Ils sont créatifs, ils adorent manipuler, mais trouvent peu d'intérêt dans les tâches scolaires. Le monde scolaire ne comprend pas grand-chose à leur réalité. (J)
- Ils ont un rythme différent pour apprendre. (C)
- La manipulation, les cliniques et l'enseignement en sous-groupes sont nécessaires. (JA)
- *Je vois des élèves tristes, parfois timides, à la recherche d'approbation, parfois capables de dire, parfois non, parfois conscients, parfois non; des élèves ayant des problèmes de concentration.* (V)
- Reprendre, s'acharner... Ces élèves ont l'air de s'ennuyer. (JV)
- L'apprentissage pour ces élèves est associé à « j'ai besoin d'aide, je ne comprends pas, je bloque ». L'apprentissage de ces élèves est aussi associé à des problèmes de comportement. (D)
- *Il est très difficile de voir ces élèves pris dans leur « non-compréhension ». Je ressens une certaine impuissance.* (É)
- Pour apprendre, ces élèves ont besoin d'un ajout de soutien, de plus d'accompagnement; parfois, des jumelages entre les élèves forts/faibles pour accroître ce degré de soutien. (É)
- Pour ce qui est de ces élèves, le terme apprentissage s'associe à « stress », « pas agréable », « incompréhension ». (M)
- Ils ont besoin d'une base solide, d'un minimum. Elle associe un manque d'intérêt. Il y a la nécessité de travailler en profondeur une moins grande quantité d'apprentissages (qualité vs quantité). (S)
- Ils ont besoin d'une plus grande proximité, d'un plus grand soutien et d'un enseignement plus dirigé. (H)
- Ces élèves ont besoin de défis modérés, de temps, de patience; il faut varier pour qu'ils puissent y arriver. Ils ont besoin qu'on adapte, varie, qu'on trouve la difficulté, qu'on cherche ce qu'ils peuvent faire, qu'on envoie des jeux à la maison, qu'on travaille avec les parents. (F)

Les élèves ayant de la facilité à l'école :

- Apprendre, c'est de l'avancement; il faut garder le moteur en marche, tenir en haleine. (C)
- Ces élèves veulent toujours, ont la main levée, semblent toujours motivés. (V)

- Ils ont besoin d'avancer à leur rythme. Ils peuvent jouer à l'ordinateur; ils ont un carnet de lecture, ils peuvent être aussi des mini-profs. (JA)
- Pour ces élèves, l'apprentissage s'associe à « seul, comprend vite et bon ». (D)
- Les élèves qui ont de la facilité ont des ateliers « extra ». (J)
- Pour ces élèves, l'apprentissage est facile, il coule; il y a une passion, une ouverture à élargir les horizons. (M)
- L'apprentissage de ces élèves s'associe à « pousser plus loin », à « développer », à « prendre conscience »; ces élèves ne savent pas tout et il faut aller plus loin avec eux. (S)
- Ils ont besoin d'aller plus loin, d'être stimulés. (F)

Les participantes :

- Elle apprend de manière plus visuelle, plus kinesthésique. Au secondaire, tout n'était pas nécessairement si facile. C'est à l'université qu'elle s'est mise à performer. Elle était intéressée. Lorsque ça intéresse, on performe mieux. Être capable de réexpliquer dans ses mots est un critère qui lui permet de constater qu'elle a réellement appris. (J)
- Elle se rappelle que sa première et sa deuxième année n'ont pas été des expériences faciles à l'école. Elle avait de la difficulté. Elle se souvient que c'est sa mère qui lui a montré à lire et à écrire. Elle apprend en regardant, en bougeant, en travaillant. Elle se décrit comme gênée, timide. Elle dit qu'elle est disciplinée. Pour étudier, elle a besoin de calme et de faire du sport. Elle sait qu'elle a appris ou compris quelque chose *en le faisant, je pense*. Elle ajoute qu'elle *allume* en regardant la marche à suivre. Elle a besoin d'être disposée pour apprendre; parfois, elle reporte au matin suivant pour être dans une plus grande forme. (C)
- Elle apprend mieux dans l'action. Elle a besoin de vivre des choses pour les comprendre, pour en saisir le sens. Elle apprend beaucoup avec les autres. C'est à partir du moment où elle a commencé à voyager qu'elle s'est intéressée aux concepts en géographie. Avant cela, c'était du par cœur et peu intéressant. D'ailleurs, en maths, même si elle se reconnaît comme une étudiante ayant de la facilité, de multiples concepts ne sont pas intégrés à ce jour; elle ne les comprend pas et se demande pourquoi elle les a appris. (H)
- Elle a appris de manière traditionnelle; quelqu'un lui explique quelque chose et elle l'apprend. En faisant, elle apprend aussi. (JA)
- Elle apprend mieux en essayant. Elle donne l'exemple du sens d'orientation. Une fois qu'elle a fait un trajet, elle ne l'oublie pas; par contre, c'est difficile de se retrouver lorsque quelqu'un lui a simplement indiqué ou tracé le trajet. (V)
- Elle apprend en regardant d'abord. (JV)
- Elle apprend mieux quand elle peut voir et toucher. Elle a besoin de repères, de mettre en séquence, d'écrire. La reconnaissance des autres permet de savoir si elle a appris. (D)

- Elle apprend en griffonnant, en manipulant et en dessinant. Elle a besoin de voir et de parler. Savoir si on a appris, c'est quelque chose qui se sent. (É)
- Il faut voir et avoir des exemples pour apprendre. Les commentaires des autres lui permettent de savoir si elle a appris. (S)
- Elle apprend mieux à l'aide de support visuel. Elle a besoin de reformuler dans ses mots, de mettre en pratique. Elle se fait des pancartes et des résumés. Quand elle a pu commencer à faire des choix, l'apprentissage est devenu une entreprise beaucoup moins fastidieuse. Lorsqu'elle peut mettre en application dans un nouveau contexte, elle sait qu'elle a appris. (F)



G-3 : La réussite des élèves

- La réussite est spontanément associée à une satisfaction propre à chacun. « Aller plus loin, se donner d'autres défis, se dire j'y suis arrivé... » La réussite est liée à un intérêt, au goût de venir à l'école, à la motivation, au réinvestissement, à mettre en pratique, à la fierté, à être content. Réussir, c'est aussi aimer être heureux, avoir appris et compris. (F)
- Elle ose espérer que ces élèves vont évoluer, avoir un emploi et être de bons citoyens. Elle souhaite qu'ils puissent faire quelque chose qu'ils aiment, qu'ils puissent se réaliser, qu'ils soient en mesure de se débrouiller, d'être autonomes. Elle a de l'espoir pour certains et elle s'inquiète pour d'autres. Souvent, ses inquiétudes s'associent à un environnement familial qui est lui aussi inquiétant. (F)
- L'apprentissage est associé à la réussite; l'un est lié à l'autre de manière importante. (É)
- La réussite est très personnelle à chacun. Chaque élève se réalise en fonction des questionnements, de ses besoins et de son potentiel. Les élèves vont tous réussir, s'en sortir et se réaliser. (JA)
- La réussite est selon les élèves. Il n'y a pas une réussite, mais bien plusieurs en fonction des défis que les élèves relèvent. (V)
- La réussite est associée à « se sentir bien dans sa peau, donner le goût, garder la motivation, aimer sa journée, à l'individu et à conserver l'estime de soi ». La réussite, c'est exploiter ses possibilités pour faire quelque chose! Il y a le goût de l'effort et le goût de se surpasser dans la réussite. Certains élèves l'inquiètent. Le contexte familial est un moteur important et elle a l'impression que ce contexte *déconstruit* parfois ce qu'elle essaie de faire à l'école. (C)
- Elle distingue réussite dans la vie et réussite scolaire. Elle précise aussi qu'il y a une différence entre réussite et performance. La réussite semble liée à l'atteinte d'un but, à un résultat satisfaisant sans devoir être une performance. Quand ses élèves seront adultes, l'important selon elle, c'est qu'ils puissent « avoir le choix ». D'ailleurs,



elle en parle avec ses élèves. Quand on fait un métier par dépit, il y a un problème; quand on conduit des autobus parce qu'on en a le goût, parce qu'on aime la relation avec les jeunes, là il s'agit d'une réussite. (M)

- La réussite est associée à « aller un petit peu plus loin que l'où on est présentement, cela avec de l'aide ou seul ». Elle voit ses élèves quand ils seront adultes comme des gens qui auront un certain type de savoir et qui pourront vivre avec leurs difficultés. Elle parle de la théorie et des savoir faire. Elle souligne que tous ont quelque chose à atteindre dans la vie. Il faut vivre avec ses difficultés et avec ses forces; il faut absolument en tirer profit. Il faut bien voir la réalité. Elle ajoute que la personne est un tout (cognitif et affectif). (D)
- Réussir, c'est permettre à un élève d'aller un cran plus loin que ce qu'il sait ou est capable de faire. Elle semble associer la réussite à un sentiment de succès, d'estime et de conscience de la réussite par l'élève lui-même. (H)
- Elle relate qu'elle a vu des élèves ayant de la facilité devenir des adultes tout à fait corrects mais sans plus, et des élèves ayant des difficultés, qui à l'âge adulte, se sont réalisés de manière assez surprenante. (J)
- Elle associe la réussite à une satisfaction. Elle n'a pas d'inquiétude pour les élèves en difficulté ou ayant de la facilité lorsqu'ils seront adultes. Il ne semble pas que ce soit les critères qui font que quelqu'un réussisse ou non dans la vie. (JV)
- La réussite est associée au progrès, au fait de surmonter des épreuves, d'avoir fait un bout de chemin. (S)



G-4 : Des initiatives concrètes liées à la mise en œuvre

1. Faire des projets, du décloisonnement, des tâches individuelles. (J)
2. Offrir des choix multiples de matériel et varier les exigences. (J)
3. Faire des ateliers, des cliniques, de l'enseignement individualisé, du travail adapté. (J)
4. Permettre aux élèves de travailler le vocabulaire en choisissant des mots qui les intéressent dans la banque. (J)
5. Faire des ateliers, des projets. (C)
6. Donner des textes plus faciles, textes adaptés. (C)
7. Exploiter des banque de problèmes en mathématiques, du matériel de manipulation. (C)
8. Faire de l'enseignement par sous-groupes, des cliniques. (C)
9. Créer un atelier « jeu d'échec ». (C)
10. Exploiter le coin de lecture. (C)
11. Exploiter les rencontres parents/enfants. (F)

12. Faire des rencontres individuelles à l'extérieur des heures de classe (midi, après l'école, récupération). (F)
13. Modifier l'environnement. (F)
14. Faire un projet d'art culinaire. (H)
15. Exploiter les projets : les élèves font des choix et l'enseignant ajuste ses attentes en fonction des besoins des élèves. (JA)
16. Exploiter le décloisonnement par cycle où les élèves sont répartis selon leur force en lecture (décodage, compréhension). (V) (JV)
17. Adapter la révision de la semaine où les élèves n'ont pas à écrire exactement la même quantité des phrases ou des mots demandés. (V)
18. Proposer des choix aux élèves au regard du rôle qu'ils jouent dans le travail d'équipe; les élèves peuvent choisir un rôle avec lequel ils sont à l'aise, pour lequel ils ont des forces ou des habiletés particulières. (V)
19. Réduire les exigences (le nombre de lignes, le nombre de paragraphes à lire ou à écrire). Créer un groupe de besoin lorsqu'elle se voit arriver à la fin de l'année et que certains élèves sont toujours en très grandes difficultés de lecture. D'un côté du paravent, elle travaille avec les élèves en difficulté et de l'autre, le reste du groupe fait des ateliers de manière autonome sous la supervision de la TES. (D)
20. Enseigner par sous-groupes, où les élèves en difficulté sont orientés vers des activités d'approfondissement. (É)
21. Offrir des cliniques : « mon bureau privé » (É)
22. Offrir des tâches individualisées qui s'apparentent au contrat de travail. (É)
23. Adapter l'évaluation en n'indiquant pas nécessairement la cote que l'élève devrait recevoir; elle met un astérisque qui permet de comprendre que le « d » par exemple aurait été un « e » sur un autre bulletin. Parfois, elle choisit aussi de ne mettre que des commentaires, sans cote. (M)
24. Ajuster les travaux à faire en réduisant principalement la quantité. (M) (S)
25. Ajuster les devoirs et les leçons (ex. : 3 feuilles de route l'an dernier) (M) (F)
26. Donner des tâches différentes à certains élèves. (S)



G-5 : Des manifestations de la diversité en classe

« Il est nécessaire que l'enseignante accepte les différences, et qu'elle exige des élèves dans le groupe de les accepter. »

(EPréH.29)

« Ces diversités doivent vivre en harmonie dans le groupe. »

(EPréM.42)

- Chaque élève est unique :
 - des sexes différents;
 - des profils pédagogiques différents;



- des personnalités différentes (caractère);
 - des comportements différents;
 - des origines différentes (différences culturelles);
 - des milieux familiaux différents;
 - des intérêts différents;
 - des forces différentes;
 - des différences au niveau social (habiletés sociales) et au niveau humain;
 - des différences au niveau économique.
- La diversité peut se référer à :
 - différentes vitesses d'exécution;
 - une attitude passive/active;
 - des attitudes... (gentil, autonome, indépendant, dépendant, influençable, ...);
 - aux enfants qui ont énormément d'activités, de stimulation (degré de stimulation);
 - aux enfants qui font des activités physiques et ceux qui font de l'informatique;
 - ceux qui ont tout bon, ceux qui ont tout mal;
 - un handicap (différences physiques);
 - au fort, au moyen et au faible.
- La diversité peut se référer à des différences au niveau de l'apprentissage :
 - des profils (des façons d'apprendre)
 - des visuels;
 - des auditifs;
 - des kinesthésiques.
 - des types d'intelligence;
 - des stratégies qui diffèrent;
 - des rythmes;
 - des goûts;
 - des intérêts;
 - du vécu (bagages différents, l'enseignante qu'il a eu les années antérieures, ...);
 - La diversité est aussi associée :
 - aux façons de penser, de s'habiller, de s'exprimer, de se comporter avec les autres, de réagir, de voir les choses et de voir la vie;
 - à des différences au niveau des valeurs.

Et toi, qu'apportes-tu en termes de diversité au sein de notre groupe?



G-6 : Les attentes au regard du projet de recherche



Vos attentes au regard du projet :

- Me permettre d'avancer, d'aider mes collègues. Ce que nous allons apprendre doit soutenir la pratique. Ça pourrait aussi m'aider sur le plan personnel avec son fils. (J)
- Me donner un outil de réflexion, permettant de m'ouvrir davantage au « comment je peux différencier »; un lieu pour ouvrir d'autres portes, pour trouver différentes façons de voir les choses. (C)
- Étoffer ma compréhension, clarifier ce que je sais, m'obliger à agir. (H)
- Me permettre d'intégrer la différenciation à ma pratique. De voir jusqu'où c'est possible et comment. Le projet est comme une source de développement professionnel. (JA)
- Me permettre de parler, d'expérimenter, d'échanger, de me valider; travailler peut être un projet commun en fonction duquel différentes activités seraient bâties. (V)
- Chercher du temps, des outils, des occasions de discuter avec d'autres enseignants, des occasions d'essayer. (JV)
- Me mettre à la recherche d'un chemin qui mène à la réussite de tous mes élèves. Est-ce réaliste? Si elle n'essaie pas de différencier, elle ne saura jamais si c'est possible. Elle souhaite analyser les expériences de décloisonnement vécues pour voir si c'est de la différenciation. (D)
- Pouvoir apprendre des expériences d'autres enseignants. Explorer c'est quoi au juste, découvrir où et quand différencier et travailler en équipe. (D)
- Comprendre comment et pourquoi différencier. Veux me faire une tête, voir comment je me situe et comment l'appliquer. (É)
- Approfondir la différenciation; je souhaite aller en profondeur, être plus à l'aise et apprendre à jongler en classe. Je veux en faire plus. (M)
- Comprendre la différenciation en relation avec les élèves en difficulté; je voudrais savoir comment mettre en place la différenciation en sachant où elle va, jusqu'au bulletin, jusqu'à l'évaluation, jusqu'aux parents. (S)
- Devenir efficace; je me considère déjà comme une enseignante efficace et organisée, capable d'abattre son boulot parce que je suis très organisée. (S)
- Permettre de cheminer. Pouvoir échanger et essayer avec d'autres qui partagent le même désir. Je vois le projet comme un temps d'arrêt en présence de personnes qui en ont le goût, où l'on partage les difficultés, les bons coups. (F)
- N'ai pas d'autres attentes que de m'engager dans un processus pour mieux comprendre la différenciation et en faire un peu plus dans ma classe. À mon avis, je suis certaine que d'être dans le processus me permettra d'atteindre ce but. (M)

Au regard de l'organisation des journées :

- Échanger, partager au niveau des expériences et du vécu de chacune. Se questionner pour savoir comment faire pour y arriver. (J)

- Se raconter; découvrir; avoir les idées de différentes personnes. (C)
- Connaître le vécu des autres participants; des exemples issus de leur pratique. (JA)
- Apprendre à se connaître, visiter d'autres classes; travailler sur un thème commun à partir duquel ils vont développer la différenciation chacun dans leur milieu. Permettre ensuite de nombreux échanges sur comment chacun s'y est pris. (V)
- Trouver la définition : est-ce que la différenciation se résume aux intelligences multiples, est-ce un enseignement pour les élèves forts/moyens/faibles? (JV)
- Découvrir nos façons de concevoir la différenciation : les entretiens permettront sans doute que je leur fasse un compte rendu sur ce que chacune en pense. Elle voit qu'il y aura des échanges, de la discussion, et des retours sur l'action en classe. (M)
- Créer des contacts, se valider, recevoir des pistes pour commencer. (S)

Au regard du chercheur :

- Guider, inciter à aller plus loin. Spontanément, elle ne croit pas nécessaire que le chercheur soumette des perspectives théoriques. (J) (V) (JA)
- Observer, questionner et aider. Tel un prof, il piste et favorise les échanges; il soutient l'action et la réflexion. (C) (H) (F)

APPENDICE H

LE SYSTÈME D'IDENTIFICATION DE LA SOURCE DES DONNÉES

Les chapitres IV et V présentent des extraits du discours recueillis à l'aide de différents outils de collecte de données. Les extraits sont immédiatement suivis des informations qui permettent de retracer le document d'origine.

Données en provenance de :	Abréviations :
Entretien en amont du processus	<p style="text-align: center;">EPré</p> <ul style="list-style-type: none"> • (EPréAbréviations du pseudonyme de la participante.page du document) <p>Exemple : (EPréD.12)→Un extrait tiré de la page 12 de la transcription de l'entretien effectué auprès de Doris en amont du processus.</p>
Entretien mi-parcours	<p style="text-align: center;">EMP</p> <ul style="list-style-type: none"> • (EMPAbréviations du pseudonyme de la participante.page du document) <p>Exemple : (EMPJA.37)→Un extrait tiré de la page 37 de la transcription de l'entretien effectué à mi-parcours auprès de Jacynthe.</p>
Entretien en aval du processus	<p style="text-align: center;">EP</p> <ul style="list-style-type: none"> • (EPAbréviations du pseudonyme de la participante.page du document) <p>Exemple : (EPF.101)→Un extrait tiré de la page 101 de la transcription de l'entretien effectué auprès de Florence en aval du processus.</p>
Journées collectives de formation	<p style="text-align: center;">CR</p> <ul style="list-style-type: none"> • (CRJournée.page du document.Abréviations du pseudonyme de la participante) <p>Exemple : (CR10.16.J)→Un extrait qui rapporte le discours de Jolaine tiré de la page 16 du compte rendu de la journée 10.</p>
Journal du chercheur	<p style="text-align: center;">JC</p> <ul style="list-style-type: none"> • (JC.date.page) <p>Exemple : (JC.20050913.2)→Un extrait en page deux d'un document informatisé du journal du chercheur inscrit le 13 septembre 2005.</p>
Journal du participant	<p style="text-align: center;">JP</p> <ul style="list-style-type: none"> • (JPAbréviations du pseudonyme de la participante.page) <p>Exemple : (JPC.10)→Un extrait de la page 10 du journal réflexif de Camélia.</p>

APPENDICE I

UNE PRATIQUE DE TRAITEMENT ET D'ANALYSE PAR L'ÉCRITURE

Le chercheur utilise différentes formes d'écriture pour traiter les données au cours de l'expérience. L'appendice I présente un exemple de récit (I-1) qu'il soumet aux participantes d'une rencontre collective à l'autre et un exemple de lettre à son comité de direction (I-2) tiré de son journal qu'il utilise comme stratégie d'écriture réflexive et analytique.

I-1 : Le récit de la journée 5 exploité à la journée 6

*De leurs différences jusqu'aux nôtres...
Le parcours de 12 intervenants qui cherchent à comprendre la
différenciation dans l'action...*

Début de la cinquième journée : le vendredi 23 septembre 2005

- **Le 27^e contexte : Accueil**

1. Un sujet se demande toujours ce qu'est différencier : est-ce individualiser?
2. Présentation du stagiaire de Camélia.

- **Le 28^e contexte : Proposition du plan de la rencontre**

- ✓ Accueil : Merci de nous accueillir chez vous...
- ✓ Retour sur la journée 4 : **Le récit de nos constructions...**
- ✓ Que s'est-il passé depuis la rentrée?
 - Pour nous aider à mettre nos initiatives en perspectives : ***Educating Peter***
 - Comment voulons-nous raconter... et peut-être organiser tout ce qui ressort lorsqu'on raconte...
 - Les initiatives : récit et organisation.
- ✓ Dîner
- ✓ Avec notre compréhension de la diversité et ce qu'on a fait en début d'année, que faire maintenant pour différencier?
 - Retour sur notre définition?

La différenciation

Un tout, une façon d'être de l'enseignant inspirée par des croyances et des valeurs humaines qui ont une influence sur sa manière de **repenser l'élève et sa diversité**, l'apprentissage, la relation avec l'élève;...en s'attardant aux **forces** de chacun et au lien de confiance avec les élèves (Jour 2).

○ Différencier pour ????

- ✓ Devons-nous fixer un but collectif d'ici le 12 octobre?
- ✓ Retour sur la journée

• **Le 29e contexte : Retour sur le récit du jour 4 (20 minutes)**

1. Luc met l'accent sur le fait que ce que nous vivons en groupe provoque à différents moments différents degrés de déstabilisation...
2. Il souligne que cette déstabilisation est aussi liée au fait que nous sommes souvent pris dans une recherche de cohérence entre le discours et l'agir.
3. Il montre que la diversité est un élément central de presque toutes les définitions de la différenciation, y compris celle qu'on s'est donné au jour 2.
4. Il revient sur la définition de la diversité, inspirée à la fois de tout ce qui a pu être dit lors des jours 1, 2 et 3 et de ses lectures théoriques (sensibilités pratiques et théoriques).
5. Il relève que théorie et pratique ne voient pas toujours les phénomènes de la même façon.
6. Il relève aussi que le retour a encore une fois été précipité...

La diversité

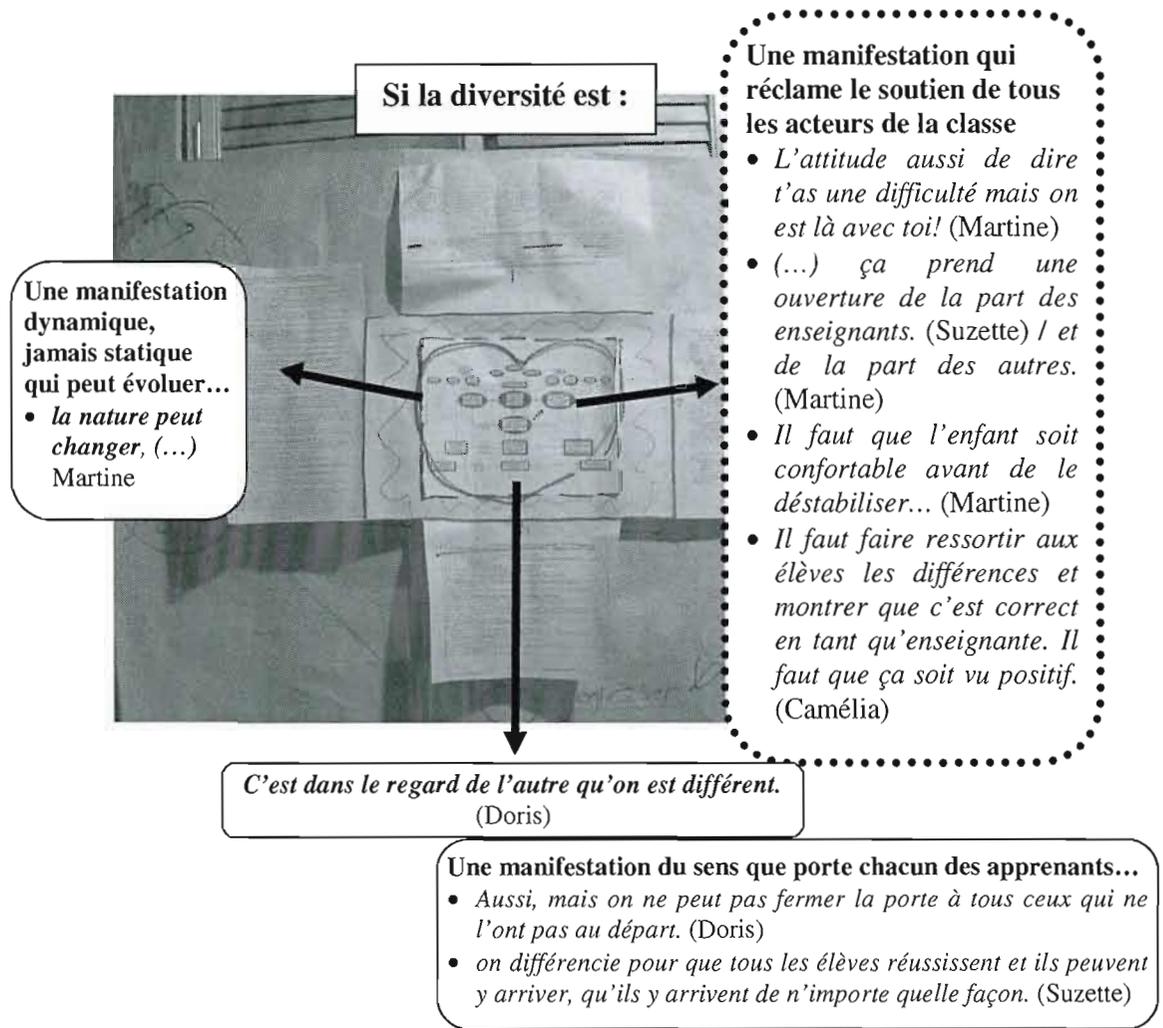
L'expression de caractéristiques humaines ou de préférences faisant référence aux expériences déjà vécues de l'apprenant, interpellées alors qu'il aborde les situations nouvelles qui lui sont proposées. (Jour 4).

Ce qui ressort du suivi :

? « *Oui, c'est important* » (Hélène, jour 5)

• **Le 30e contexte : Educating Peter**

1. **Le contexte** : Luc veut que nous revenions sur un aspect de la diversité;
2. **Intention** : Provoquer une réflexion sur la nécessité (ou non) de conscientiser les élèves à toutes les formes de manifestation de la diversité ou des différences.



3. Il veut comprendre et savoir comment les praticiens réagissent finalement à l'expression théorique suivante.



« La gestion démocratique des apprentissages n'implique pas seulement de permettre à chaque élève ou groupe d'élèves de déterminer librement ses modalités d'appropriation des savoirs; elle suppose aussi et surtout qu'il s'inquiète de et s'intéresse à la réussite ou aux difficultés de ses camarades. »
(Galichet, 2001, p. 38)

4. Il présente donc le vidéo qui relate sur un an l'intégration en classe ordinaire de Peter, un enfant atteint de trisomie.

- a. Peter arrive dans une classe ordinaire et l'enseignante manifeste son inquiétude; elle cherche à comprendre ce que sera sa responsabilité face à l'intégration de cet élève.

- b. Peter réagit assez rapidement au nouveau contexte; à ce jour, il avait été scolarisé en classes spéciales, éprouvait des difficultés de communication et ne connaissait pas la réalité de la classe ordinaire.
 - c. Peter manifeste des gestes violents à l'égard des autres élèves et semble incapable de suivre les consignes.
 - d. Les autres élèves manifestent de la peur vis-à-vis de Peter. Visiblement, ils ont été préparés au fait qu'un élève différent **doit être accueilli dans leur groupe**.
 - e. L'enseignante demande de l'aide spécialisée. Apparemment, il s'agit d'une professionnelle qui vient rencontrer le groupe et qui prépare les élèves au « comment réagir » face aux comportements violents de Peter.
 - f. Une progression s'opère dans le quotidien de la classe.
 - g. En musique, Peter est soutenu par ses pairs vers la réussite du jeu de reconnaissance de la voix d'un autre élève.
 - h. Malgré la progression, Peter récidive parfois. L'enseignante remarque que c'est souvent en fin de journée, un constat lié à la fatigue qui semble être observé par les parents au retour de l'école.
 - i. À l'hiver, la progression permet de fixer de nouveaux objectifs, ceux-là davantage liés à l'apprentissage.
 - j. Les autres élèves, particulièrement les filles, s'occupent beaucoup de Peter. Une élève joue le rôle de l'assistant-prof.
 - k. Cette dernière termine le vidéo en relevant que Peter, « lui il nous a appris à penser, puis à réagir. »
5. **Ce vidéo provoque près de 95 minutes de discussion.**
6. Je vous propose **un premier niveau d'analyse** de cette discussion :

Expressions et manifestations des sujets dans le groupe directement reliées au visionnement

Verbatim recueilli + no d'expression	Analyse 1 des manifestations de la diversité	Est-il possible que :
Jolaine	4	
<ul style="list-style-type: none"> • 29 : « Je me mettais dans la peau des enfants au début et je me disais c'est pas drôle pour les autres enfants de devoir se protéger dans la classe, et après c'est devenu une force qu'il y ait un enfant de différent dans la classe et que ce soit positif pour eux autres. » • 39 : « Ils n'ont pas de technicienne ? » • 183 : « Sur 23 élèves, j'en ai 4 	<ul style="list-style-type: none"> • Les différences ne sont pas toujours drôles, mais elles peuvent changer. • Les différences nous obligent à sortir des sentiers battus. 	<ul style="list-style-type: none"> • tu aies cherché à écouter ce film en tentant constamment de faire des liens avec ta classe?

Verbatim recueilli + no d'expression	Analyse 1 des manifestations de la diversité	Est-il possible que :
<p>nouveaux dont une qui est amérindienne, de niveau début de première année. J'en ai aussi 3 de début de première année. [Chercheur: Ils n'ont pas les préalables] Qu'est-ce que je fais? Je ne suis pas pour leur montrer ce que je montre aux autres. J'avais du matériel de première année alors je l'ai ressorti et on a fait des choses. Je veux pas qu'ils se sentent à part. »</p> <ul style="list-style-type: none"> • 183 : « Plus tard, je me suis dit que j'aurais dû dire à cet élève t'es différent mais trouve-toi un moyen d'aller plus loin. Pour t'améliorer, utilise les gens qui sont autour de toi, qui ont de la facilité... Eux, ils l'ont cette compétence-là. Demande-leur comment tu peux faire toi pour aller plus loin? [Chercheur: t'attribues ça au fait que t'en as parlé avec les élèves des différences?] Ho oui oui! » 	<ul style="list-style-type: none"> • Il faut réfléchir à ces différences qui se manifestent pour ajuster l'action. 	<ul style="list-style-type: none"> • le groupe et ce qu'il vit puisse nous aider à mieux traiter ces différences en classe? Comment?
<p>Camélia</p>	<p>6</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • 31 : « Au début, il n'était pas agressif mais il est comme devenu frustré de ne pouvoir rien faire. » • 49 : « C'est le fun la parole de la petite fille parce que... » • 57 : « Elle les a comme arrêtés à un moment et a dit qu'est-ce qu'on va faire pour l'aider? » • 69 : « Au début, c'est l'attitude de l'enseignante qui était imitée par les élèves. Par exemple le mettre de côté. Le groupe imitait beaucoup ce que le professeur faisait... » • 127 : « J'en ai un élève que c'est difficile pour lui de s'intégrer au groupe. Mes 6^e, c'est depuis la maternelle qu'ils sont ensemble. Cet élève est en 5^e, les enfants le connaisse, j'essaie de défaire ce 	<ul style="list-style-type: none"> • Les différences qui se manifestent ont un sens. • Les différences qui se manifestent doivent faire l'objet de discussion avec ceux qui en sont témoins (conscientiser les enfants). • L'attitude de l'enseignant peut provoquer des manifestations de la diversité. 	<ul style="list-style-type: none"> • la diversité dans notre groupe nous aide à mieux comprendre la diversité qui se manifeste en classe? À quelles conditions?

Verbatim recueilli + no d'expression	Analyse 1 des manifestations de la diversité	Est-il possible que :
<p>cercle-là pour aller vers l'autre parce qu'il n'est pas accepté par l'ensemble du groupe. Ils ont de la misère à aller vers lui pour l'aider. Il faut créer le climat d'appartenance... »</p> <ul style="list-style-type: none"> 179 : « Moi je l'ai vécu l'an dernier, que l'élève se sente inclus et qu'il montre ses qualités malgré le bagage difficile... » 	<ul style="list-style-type: none"> Les manifestations de la diversité exigent un travail sur le sentiment d'appartenance. Les différences ne sont pas toujours drôles, mais elles peuvent changer. 	
Élise	3	
<ul style="list-style-type: none"> 33 : « Les autres enfants étaient tellement sages, je pense que c'est parce que c'était un enfant différent parce que si Peter avait été un enfant normal mais avec les mêmes comportements, ils l'auraient poussé. » 117 : « Je réfléchis tout haut... C'est plus facile pour les enfants de reconnaître la différence de quelqu'un qui est diagnostiqué. J'avais deux gros troubles de comportement et les enfants étaient comme blasés de ça, pu capable de, oh non pas une crise la première journée d'école! Je sais qu'il y a du travail à faire là-dessus... Mais il me semble que c'est plus facile quand il est comme Peter. » 155 : « En impliquant les autres, t'as pas l'impression de toujours taper sur le groupe. Quand c'est les autres, c'est peut-être plus subtil. » 	<ul style="list-style-type: none"> Les manifestations de la diversité sont plus acceptables quand l'élève porte un diagnostic. Les manifestations de la diversité interpellent une responsabilisation de tous. 	<ul style="list-style-type: none"> la responsabilisation face à la diversité soit une condition pour tous dans le groupe? Comment se manifeste-t-elle dans notre groupe?
Jacynthe	6	
<ul style="list-style-type: none"> 35 : « C'est tout le travail de l'enseignante aussi. » 47 : « Je le vis en ce moment comme ça dans ma classe et tu ne peux pas leur demander un même niveau de compréhension de la différence. » 95 : « Moi je trouve pas ça grave. » 	<ul style="list-style-type: none"> Les différences qui se manifestent nous obligent à ajuster les exigences. Les différences qui se manifestent ont un sens. 	<ul style="list-style-type: none"> les différences qui se manifestent dans notre groupe puissent faire l'objet de

Verbatim recueilli + no d'expression	Analyse 1 des manifestations de la diversité	Est-il possible que :
<p>C'est la clé (en parlant de l'aide apportée par les autres élèves). L'enfant autiste quand il est désorganisé, c'est parce qu'il a une raison. Oui je suis l'enseignante mais eux aussi sont là et personne n'avait travaillé sur comment lui parler avant cette année; par exemple de lui demander de nous regarder quand on lui parle. Il a montré qu'il est capable de parler... Je pense qu'on n'a pas le choix sinon on va toujours adapter tout. On est dans une micro-société dans la classe. »</p> <ul style="list-style-type: none"> • 103 : « Oui oui, il a été réintégré les cinq dernières semaines, mais seulement l'avant-midi, et là cette année ça va super bien. Sa réussite par rapport à l'an passé, c'est l'approche. On est une gang et on va agir. C'est sûrement ça qui fait la différence. » • 107 : « La technicienne était découragée, elle disait qu'il n'y avait rien à faire avec. Si y décide de pas travailler, y travaille pas; quand elle est arrivée, elle a vu : coups de pied, morsures, coups de poings... Là, cette semaine elle avait presque les larmes aux yeux car il n'a fait aucune anicroche, il a passé les six périodes dans la classe, il a même participé à l'édu, chose qu'il n'avait jamais fait et n'a pas fait de crise. Il a participé. Il a participé au cercle de communication... T'as pas le choix de mettre les autres dans la responsabilité. » • 115 : « Pendant le reste de l'année, si c'était toujours l'intervenante qui était intervenue, il aurait peut être répété la situation. » 	<ul style="list-style-type: none"> • Les différences nous obligent à sortir des sentiers battus. • Les différences qui se manifestent doivent faire l'objet de discussion avec ceux qui en sont témoins (conscientiser les enfants). • Les différences ne sont pas toujours drôles, mais elles peuvent changer. 	<p>discussion?</p> <ul style="list-style-type: none"> • la diversité qui se manifeste interpelle parfois des limites raisonnables?

Verbatim recueilli + no d'expression	Analyse 1 des manifestations de la diversité	Est-il possible que :
<p>Violaine</p> <p>2</p> <ul style="list-style-type: none"> • 31 : « Ben moi je trouve que c'est beaucoup de responsabilités sur le dos des autres élèves. Ce n'est pas à eux de faire des arrêts physiques. » • 109 : « Oui il y a des enfants qui ont des responsabilités mais la violence je suis pas capable! C'est pas aux enfants de séparer ça, non... Il faut que les autres enfants soient en sécurité mais c'est sûr qu'il faut qu'ils soient aidants. » 	<ul style="list-style-type: none"> • La diversité qui se manifeste interpelle parfois des limites raisonnables. 	<ul style="list-style-type: none"> • la violence présente dans plusieurs séquences du film aie pris beaucoup de place dans ton traitement de l'information?
<p>Doris</p> <p>8</p> <ul style="list-style-type: none"> • 41 : « De ce que j'ai vu, il n'y a rien d'adapté pour lui, ça le provoquait et ça l'amenait dans un comportement inacceptable. L'an passé, j'avais un enfant autiste et il avait parfois des comportements qui paraissaient inexplicables parce que je n'en voyais pas la source. Il y a des choses à faire en tant que prof pour savoir quoi faire aussi. » • 45 : « On voyait qu'il a un intérêt pour la musique et ça aurait pu être exploité un peu plus. Ce que j'ai aimé, ce que je ne saisisais pas avec mon élève l'an passé, c'est qu'un autre élève peut être aidant mais pas toujours le même élève par exemple. J'ai trouvé aussi qu'il y avait du maternage. Ce n'est pas à un élève à faire ça. » • 65 : « Il y avait quelque chose qui provoquait ses comportements. » • 81 : « Il faut que le groupe soit sécurisé; si elle les laissait, c'est parce que son groupe était prêt. Avec mon élève, c'était ma responsabilité. Au départ, c'était la mienne mais... » • 89 : « Oui j'en ai un. Sa tension monte et on ne sait pas pourquoi. L'autre 	<ul style="list-style-type: none"> • Les différences qui se manifestent ont un sens. • Les manifestations de la diversité interpellent une responsabilisation de tous, mais sans faire appel au maternage. • Les manifestations de la diversité exigent un travail sur le sentiment d'appartenance. • Il faut réfléchir à ces différences qui se manifestent pour ajuster l'action. • La diversité comprend certes les problèmes de comportements, mais d'autres manifestations aussi. 	<ul style="list-style-type: none"> • la diversité qui se manifeste interpelle parfois des limites raisonnables? Comment le groupe peut-il nous aider à saisir ces limites?

Verbatim recueilli + no d'expression	Analyse 1 des manifestations de la diversité	Est-il possible que :
<p>jour, il a fait 20 minutes de balle de tension. On voyait qu'il avait vraiment de la colère. Les autres jours, je me parlais. J'en suis pas rendue encore à impliquer le groupe parce que mon groupe est nouveau et je le connais plus ou moins. Je ne l'isole pas mais il s'isole lui-même pour l'instant. »</p> <ul style="list-style-type: none"> • 153 : « Quand tu demandes à ton groupe : qu'est-ce qu'on peut faire quand un tel comportement survient? Tu vas avoir plein de solutions et ce sera pas juste de l'ignorance. » • 167 : « Des fois, on réagit au lieu d'agir; nous-même, on a besoin de respirer avant d'intervenir; on est plus aptes. Les 3 R - retrait, réflexion et ... Le cas que j'ai, au début de l'année, il me rentrait dedans, j'étais envahie par ça et je me suis dit je vais l'avoir! Il faut que je vive avec sa différence. Ça va peut-être prendre les deux ans mais il va falloir qu'on soit bien. Parce que je suis pas habituée (?). Au début, il venait me chercher... » • 181 : « Ça peut être sur n'importe quel niveau. Au début de l'année, j'ai une élève qui aimait ses crayons et les embrassait presque. Là il y a des pas de faits. C'est des différences présentes et il faut en tenir compte. En première année, quand un va savoir lire plus qu'un autre, là aussi il va y avoir des différences. Le comportement je suis d'accord, il y a toutes sortes de différences, de handicaps physiques. » 		
Jovette	8	
<ul style="list-style-type: none"> • 43 : « On voyait toujours l'aspect ludique : les jeux. Mais l'enseignant devait passer sa matière, il devait se passer autre chose à un moment 	<ul style="list-style-type: none"> • Les différences ne sont pas toujours drôles, mais elles peuvent changer. 	<ul style="list-style-type: none"> • le style d'enseignement présenté dans plusieurs

Verbatim recueilli + no d'expression	Analyse 1 des manifestations de la diversité	Est-il possible que :
<p>donné? »</p> <ul style="list-style-type: none"> • 51 : « À un moment, j'ai décroché de la routine de la classe pour m'accrocher à autre chose, et quand un élève a dit : celui de qui j'avais peur, c'est devenu mon meilleur ami. La routine c'est sûr qu'elle n'est pas filmée, on ne voit pas les interventions, on voit uniquement le résultat des interventions de l'enseignante. » • 55 : « Veut, veut pas, c'est sûr qu'elle enseigne au tableau elle aussi. » • 61 : « Ça a été dit aux enfants... » • 111 : « Je pense que le coup de pied a été de trop pour tout le monde. » • 121 : « Suite au coup de pied, on n'a pas vu l'intervention. Ce qui me choque c'est que personne n'est venu le consoler... C'est peut-être mon cœur de mère aussi là. Il a-tu le nez qui saigne, quelque chose? Les enfants le perçoivent très facilement. J'enseignais au même étage que l'adaptation... Mais ils apprennent à vivre avec ça et dans ce temps-là on ne parlait pas vraiment de diversité et ils les saluaient et les aimaient. » • 159 : « J'aimerais juste te dire de ne pas culpabiliser si ça ne fonctionne pas; j'en ai retiré une après 18 mois de violence et de blessures graves. Je me suis dit : c'est elle ou c'est moi. Pis je suis encore là! Il faut faire attention à ne pas décrocher malgré la bonne volonté et les belles qualités. » • 163 : « J'ai pas tout essayé mais oui de ce que je connaissais, j'avais atteint ma limite. » 	<ul style="list-style-type: none"> • La diversité qui se manifeste interpelle parfois des limites raisonnables. 	<p>séquences du film ait pris beaucoup de place dans ton traitement de l'information?</p>
Martine	6	
<ul style="list-style-type: none"> • 63 : « Je sais pas Peter ça correspond à quel âge mental mais c'est quoi les 	<ul style="list-style-type: none"> • Les différences qui se manifestent ont 	<ul style="list-style-type: none"> • nous ayons de la difficulté à

Verbatim recueilli + no d'expression	Analyse 1 des manifestations de la diversité	Est-il possible que :
<p>moyens de s'exprimer qu'il possède? C'est peut-être parce qu'il n'avait pas de mots pour le dire qu'il avait de tels gestes... »</p> <ul style="list-style-type: none"> • 67 : « Quelqu'un doit intervenir pour qu'il trouve le moyen de s'exprimer, les frustrations c'est quotidien. » • 123 : « J'ai enseigné plusieurs années avec le centre de jour dans la même bâtisse; c'était des déficients de légers à moyens, c'était très bien vécu. Quand il y avait du bruit, on fermait la porte. Les enfants connaissaient ces enfants, ils faisaient attention, ils n'étaient pas dans la classe, quelques enfants étaient intégrés dans les classes mais pour certaines activités seulement. Ça [le vidéo], je trouve ça de l'intégration extrême. Il n'y avait pas de support. À mon avis ça se fait d'une certaine façon. » • 165 : « On parle de retrait, mais un retrait sur une petite chaise dans le coin ça peut être positif, de prendre un temps d'arrêt. Des fois c'est l'enfant même qui me disait j'en peux plus et là tu le retires. T'apprends à gérer tes émotions, ta colère, ton angoisse. Je prends un temps pour respirer et c'est l'enfant qui décide du moment où il revient. » • 175 : « On est dans une société très individualiste. » • 203 : « À notre école, on a les classes multiprogrammes: en 3^e année, sur 24 élèves, j'en ai 15 qui sont reconnus avec des problèmes d'apprentissage et de comportement. Il y en a 4 qui ont de la médication, 3 sont en thérapie, 1 vit un procès pour abus et il y a 8 doubleurs. Ça fait un mois qu'on travaille ensemble, j'ai pas de problème à retirer quelque chose de 	<p>un sens.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les différences nous obligent à sortir des sentiers battus. • Les différences qui se manifestent doivent faire l'objet de discussion avec ceux qui en sont témoins (conscientiser les enfants). • Les différences mal traitées et garochées en classe sont inacceptables. • La diversité exige une préparation. • La diversité dans la société peut vivre tant et aussi longtemps que je ne la vois pas. • Une trop grande diversité peut amener à faire une demande d'aide. 	<p>clarifier ce que veut dire conscientiser les enfants à la diversité?</p> <ul style="list-style-type: none"> • l'enseignant qui souhaite différencier trouve des moyens de contrer les obstacles de notre société?

Verbatim recueilli + no d'expression	Analyse 1 des manifestations de la diversité	Est-il possible que :
ces enfants. Ce sont des enfants agréables. Mais je vais faire comment pour...et sur 24, il y en a 2 assez performants...C'est ça. »		
Suzette	4	
<ul style="list-style-type: none"> • 71 : « Ce qui m'a frustrée, j'avais l'impression que l'enseignante n'était pas aux aguets pour ce qui concerne les comportements de violence. Je ne sais pas comment je réagis. Il me semble que si ça avait été dans ma classe, j'aurais toujours eu un œil sur ce qui se passait. Ça m'a accrochée mais c'était peut-être voulu. » • 75 : « Moi comme quelqu'un qui écoute ce film, c'est venu me chercher de ne pas voir l'enseignante. » • 83 : « Les élèves étaient très patients. » • 199 : « Je veux pas être dépendante du matériel et de me dire il faut que je prenne le temps... » 	<ul style="list-style-type: none"> • Notre manque de contrôle face à certaines manifestations de la diversité provoque un inconfort. • Les manifestations de la diversité nous incitent à prendre du recul face au matériel scolaire. 	<ul style="list-style-type: none"> • des moyens nous aident pour mieux vivre tout l'inconfort qui nous habite dans une période de changement? • le groupe participe à la gestion de cet inconfort? Comment?
Florence	2	
<ul style="list-style-type: none"> • 91 : « J'ai tellement trouvé ça émouvant. Ça porte au questionnement et à la réflexion... Ce film devrait circuler dans les écoles pour voir l'évolution que ça amène. La petite fille à la fin qui dit il a changé mais nous aussi, il a appris et il nous a appris des choses et ce qui m'a frappée, c'est l'incident du coup de pied au visage; jamais il y a eu de vengeance... » • 129 : « Ça repose beaucoup sur l'acceptation à la base des différences, l'acceptation au sens large, l'enseignant et les enfants. On ne peut pas être partout. C'est du travail à long terme, sur les valeurs, pour être des citoyens responsables. Je pense aussi 	<ul style="list-style-type: none"> • Tous les élèves peuvent apprendre de toutes les manifestations de la diversité. • Tous les enseignants, les enfants et les parents doivent être conscients face à la diversité. 	<ul style="list-style-type: none"> • la diversité qui se manifeste interpelle parfois des limites raisonnables? • que le groupe nous aide à identifier ces limites raisonnables? Comment?

Verbatim recueilli + no d'expression	Analyse 1 des manifestations de la diversité	Est-il possible que :
qu'il faut impliquer les parents, j'en ai parlé beaucoup des différences lors de la rencontre avec eux. »		
Héléna	4	
<ul style="list-style-type: none"> • 113 : « Si on ne donne pas de vraies responsabilités aux enfants, il n'y aura pas de changements. Plus tard, si on veut qu'ils acceptent vraiment les différences dans le monde, il faut qu'ils vivent les choses. Il faut les confronter vraiment aux vraies différences qui se vivent dans le monde. Il était triste aussi après le coup de pied, mais il n'en a pas donné quinze non plus. » • 143 : « Lui il nous a appris à penser, puis à réagir. » • 151 : « Par rapport au film, on a toute un Peter, on travaille beaucoup avec. Il y a des comportements qui ressemblent à ceux de Peter dans ma classe et c'est constant et ça mobilise toute la classe. Je me disais tu le gardes avec toi, j'essaye plein d'affaires et je l'ai fait, de l'exclure. J'en suis rendue à mobiliser la classe, moi j'y crois beaucoup de mobiliser l'ensemble du groupe, je vois ça comme ça, une mini société! Je crois que tous ont le droit d'être là. Il a le droit d'être là, tout le monde a des forces mais c'est pas facile à trouver; il y en a que c'est plus évident. » • 157 : « C'est quasiment au-delà de ça. Un élève très dérangeant ou violent c'est un enfant qui à la base n'est pas bien. Tu te sens pas nécessairement bien après un geste violent non plus c'est comme nous... J'ai perdu le fil mais en incluant les élèves c'est pour que tout le monde l'aide parce qu'il en a besoin pour mieux fonctionner. Ça 	<ul style="list-style-type: none"> • Pour réellement comprendre la diversité, il faut la vivre et y être confronté. • Pour réellement comprendre la diversité, il faut développer un sens de responsabilité face à cette diversité. • Les manifestations de la diversité interpellent une responsabilisation de tous. • La diversité mobilise la classe qu'on en parle ou non. • La diversité qui se manifeste interpelle parfois des limites raisonnables. • Indépendamment de la diversité, tous ont le droit d'être en classe. • Les différences qui se manifestent ont un sens. 	<ul style="list-style-type: none"> • le groupe nous donne l'occasion de vivre et d'apprendre à confronter certaines manifestations de la diversité pour devenir de meilleures personnes? • l'apprentissage à la responsabilisation face à la diversité puisse se faire dans un contexte comme notre groupe de travail?

Verbatim recueilli + no d'expression	Analyse 1 des manifestations de la diversité	Est-il possible que :
se fait au cours de l'année. Peter juste son visage au début et à la fin, c'est pas pareil. Ce n'est pas parfait mais c'est de mieux en mieux. Pour moi c'est la base, même s'il est différent, c'est un être humain. Même à ce moment-ci de l'année, il m'aide cet enfant-là, de me dire comment je pourrais réagir de façon efficace, il m'aide à évoluer en étant dans ma classe, il m'aide à être une meilleure enseignante et meilleure personne. »		

• **Le 31^e contexte : Un partage de nos expérimentations**

**Activités pour travailler la diversité ou actions pour adapter les activités
(du 29 août au 23 septembre 2005)**

1.	<p>Activité école : L'ouverture officielle de l'école alternative Un projet école, (...) les enfants ont monté la conférence de presse de A à Z. On a regardé avec eux ce que c'est, etc. Ensuite on a divisé les élèves en cinq équipes multiâges : goûter collation [1], faire le discours et planifier le déroulement de la cérémonie [2], la décoration de l'école (peinture sur les tableaux) [3], les guides de la visite [4], et les lettres d'invitation [5]. Tout est adapté pour les élèves de maternelle qui ne sont pas capables d'écrire mais peuvent très bien donner des idées ou décorer les pochettes de presse par exemple. Chaque équipe peut adapter aux différents rythmes, aux enfants des différents âges. C'est sûr que c'est <i>rushant</i> car on doit <i>se revirer de bord</i> en seulement six jours d'école. Pour les recettes par exemple, on utilise des pictogrammes.</p>	
2.	<p>Allégorie des crayons : J'ai commencé avec l'allégorie des crayons de couleur dont je vous avais parlé. Ils ont colorié la boîte pour montrer que chacun est unique. (Techniques d'impact)</p>	
3.	<p>Ateliers/cliniques:</p> <ul style="list-style-type: none"> • On a donc décidé de faire des ateliers le matin : ils font leur routine et ensuite partent en atelier et pendant ce temps, je peux faire des cliniques pour ceux qui sont en difficulté. • Je veux exploiter les forces avec des ateliers où ils ont des choix. • Multiâge : On a des ateliers ouverts; les portes entre les classes 	

	<p>de maternelle et de 1^{re}/2^e sont ouvertes. On note qui va où et ça nous permet de voir rapidement les intérêts : est-ce qu'un élève va plus souvent en lecture, aime jouer avec les blocs?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je fais de la conscience phonologique avec les maternelle / première. J'ai des petits gars qui ont beaucoup de difficulté à écouter. Florence m'a sorti un atelier de <i>Twister</i>; je vais en clinique avec les petits gars et on fait de la conscience phonologique en jouant. Par exemple : RI / DEAU, c'est un grain de riz et le dos d'une personne. Il faut refaire le mot à l'aide des sons. Ils ne restaient pas en place quand même mais ils ont participé. • En maternelle c'est peut-être plus facile au niveau des choix et des ateliers. • Atelier <i>Je travaille à mon rythme</i> : J'ai introduit aussi des choses qu'avant je faisais plus tard: comme ce travail autonome. L'enfant sait où s'en aller, ce qu'il doit faire en premier, en deuxième, etc. • <i>Clinique du bureau privé</i> : J'ai continué mes cliniques d'aide; les élèves en difficulté venaient à mon bureau privé; ça fonctionne toujours bien, ils apprécient ça. • Atelier jeux : Il y a l'organisation des ateliers, j'utilise les jeux d'équipe. Les élèves doivent lire les règles du jeu en équipe, faire une marche à suivre qu'ils vont ensuite afficher pour les autres élèves. 	
4.	<p>Cafétéria de lecture : Je suis partie de la question : est-ce que je retiens toujours ce que je lis comme adulte? Non parce que ça dépend de mes intérêts! Si je lis quelque chose en administration ou une affaire de mécanique, je ne retiens pas grand chose. Si je lis sur les chevaux ou sur l'horticulture, je vais tout retenir. Les enfants sont pareils comme nous! Il y a des choses qui les intéressent. Comment faire pour qu'ils lisent et qu'ils retiennent? Donc, on a regardé ensemble leurs intérêts en lecture et comment on pourrait faire pour rendre ça plus plaisant. Pis à partir de là, on a fait des mathématiques avec ça, on a fait des classements, on a fait des diagrammes à bandes pour savoir ce qui revenait le plus souvent. Et à partir de là, je mets différents textes avec différents sujets sur une table, des textes sensiblement de mêmes niveaux de difficulté. L'élève passe et fait ses stratégies de lecture pour déterminer le choix d'un texte. Je leur ai ensuite demandé: Comment tu te sens quand tu choisis le texte plutôt que ce soit moi qui l'impose? Ils m'ont répondu : On a le choix donc ça nous intéresse plus de lire ce qu'il y a dans le texte. Des élèves ayant beaucoup de difficulté en</p>	

	lecture, eux aussi voulaient savoir ce qui était écrit! Ils faisaient de gros efforts, et avant moins... [Jolaine explique qu'elle a exploité l'image qu'il existe plusieurs chemins pour grimper au sommet d'un arbre : <i>prendre différentes branches (outils) pour grimper en haut de l'arbre</i> (le but).]	
5.	Cartes de compétences : On a travaillé les compétences mais pas juste les compétences scolaires. On a des cartes de compétences comme par exemple : toujours de bonne humeur, vider mon sac le matin, etc. Ça permet aux élèves d'être reconnus. On a un cartable et toutes les cartes de compétence sont déjà dedans. Ma classe, c'est le thème de l'étang, de la grenouille. J'ai pris l'image : t'es un têtard qui va devenir une grenouille. On est à différents stades mais on va tous devenir une grenouille. Les élèves vont accrocher leurs compétences sur un tableau-grenouille.	
6.	Cartes de fête : On a fait les cartes de fête mais en précisant qu'il faut faire quelque chose qui sera apprécié de l'ami pour qui tu fais la carte, y aller avec ses intérêts.	
7.	Centre d'apprentissage : Centre thématique – Il y a aussi un intérêt pour les champignons, ça a créé un engouement donc mon stagiaire a préparé plusieurs tâches sur le thème.	
8.	Charte des droits et responsabilités : On a aussi fait la charte des droits et des responsabilités avec les enfants: les droits à la maison, à l'école. Et on a travaillé les responsabilités qui accompagnent ces droits. Vous voyez ici la charte de la classe de Florence. La conséquence à un manquement, c'est que tu perds ton droit.	
9.	Ce que j'aimerais apprendre en 1^{re} : Je leur demande aussi « ce qu'ils aimeraient apprendre en première année. Je le faisais mais je le perçois d'une autre façon.	
10.	Coin lecture des enfants : J'ai fait un coin lecture où j'ai demandé aux élèves d'apporter leur livre préféré. Chaque jour, il y a deux ou trois élèves qui viennent présenter leur livre. Ils peuvent dire pourquoi ils le préfèrent et présenter deux pages. Je les lis avec eux. On va chercher dans cette lecture les sons et les voyelles qu'on est en train de travailler. Il y a un élève grouillant, je lui ai laissé le choix... Un autre thème : l'automne ça me passionne! Les élèves pouvaient apporter n'importe quoi, mais pas juste des feuilles mortes...Il y a des chansons, des jeux. Ça permet de réactiver le coin de lecture. On va aussi faire le train avec les wagons des voyelles. Finalement je veux animer mon coin lecture avec leurs préférences à eux.	
11.	Jeu du coin-coin : On a fait le jeu du coin-coin: les élèves avaient	

	un carnet où ils devaient écrire le nom de chaque ami. Dans le coin-coin, il y avait quatre questions : ce que j'aime [1], ma famille [2], mes jeux préférés [3] et mon repas préféré [4]. L'activité a duré deux semaines car on en faisait un peu tous les matins jusqu'à ce que tous les élèves se soient rencontrés et aient complété leur carnet.	
12.	Conte <i>Je suis le meilleur</i> : J'ai exploité le conte; après la lecture, ils devaient me dire ce dans quoi ils sont bons et faire un dessin.	
13.	Discussions avec les élèves sur les différences et la diversité : Il y a eu beaucoup de discussions depuis le début de l'année avec les élèves sur l'origine familiale, le vécu scolaire, le vécu à la maison. Faire accepter les différences : En maternelle, ils regardent ben gros les autres et se comparent. Par exemple, j'ai un élève qui déjeune à l'école car il part très tôt et va être malade dans l'autobus s'il déjeune avant de partir. Il faut faire accepter ça. Maintenant, on l'a expliqué et c'est correct. C'est comme quand c'est le temps de l'histoire, j'en ai deux qui se collent sur moi.	
14.	Discussions avec les élèves sur les devoirs et leçons : Il y a aussi eu beaucoup de discussions avec les enfants sur les devoirs; pourquoi on donne des devoirs; l'expérience des élèves de 2e année était riche; c'était très agréable aussi avec les parents. Il y a même le parent d'un élève de 1 ^{re} année qui a fait allusion à la préparation pour le secondaire!	
15.	L'École des animaux (De Peretti, 1987)	
16.	Entretien individuel en lecture : J'ai vu tous les élèves en individuel et ils m'ont lu un texte à voix haute et là je regarde les stratégies qu'ils utilisent. J'ai fait un portrait de l'enfant en lecture; je chronomètre le temps que ça leur prend pour lire le texte, ça permet de voir la progression au cours de l'année. C'est plus facile de rencontrer l'enfant qui fait une lecture en individuel pour dresser un portrait. Pendant ce temps, les autres élèves sont en lecture silencieuse. Ça me permet donc de cerner leurs stratégies pour voir qui met plus d'énergie. Ça s'échelonne sur deux semaines à peu près.	
17.	Feuille de défi : Pour les devoirs j'ai monté une feuille de défi; à chaque semaine, ils se posent un défi, peuvent choisir ce qu'ils veulent travailler.	
18.	Feuille de route de devoirs : On a fait des feuilles de route et de devoirs adaptées. Il y a quatre feuilles de route pour les deux groupes.	

19.	Feuille questionnaire – goûts~intérêts : Les élèves ont complété un questionnaire sur les goûts et les intérêts. Il y avait des questions sur comment chacun se perçoit dans la classe et à la maison. Et une fiche de connaissance de soi.	
20.	Gestion de classe/fonctionnement de la classe : J'ai aussi impliqué les élèves dans la formulation des règles de fonctionnement de la classe.	
21.	Jeu de simulation Adanac : Ça traite de la naissance du Canada. C'est Luc qui l'a animé dans ma classe. Il y a 5 colonies, des délégués, une table de négociation par rapport à des projets de loi sur la langue, le chemin de fer et l'organisation politique. Les élèves avaient à négocier et on travaillait la compétence au niveau de la coopération. Chaque colonie devait s'inventer un hymne, une armoirie, un emblème floral, un animal et en dernier, ils présentaient ça à chacune des autres colonies. Chacun y allait avec sa force, que ce soit le dessin, la musique, inventer les paroles de l'hymne, certains ont même construit leur armoirie avec du bois. C'était intéressant de voir la motivation des élèves, tout le monde attendait l'univers social. C'était l'activité la plus attendue pour le mois de septembre. Les enfants avaient à expliquer à leurs parents ce qu'était l'activité et je me suis aperçue que les enfants ne voyaient pas le jeu de mot CANADA/ADANAC.	
22.	Journal de bord : <ul style="list-style-type: none"> • Le journal de bord, on le faisait il y a deux ans, mais c'était plus dirigé. Cette année ils écrivent dans leur journal sur un thème qu'on donne mais l'élève choisit ce qu'il veut écrire sur ce thème. • Il va y avoir le journal intime: il s'agit d'écrire une phrase de ce qu'ils ont appris ou aimé pendant la journée. Je ne le lis pas parce que c'est un journal intime mais je vais travailler la structure de la phrase avec eux. Je ne corrige pas les fautes parce que c'est personnel. Mon but c'est de les faire écrire sur ce qu'ils ont le goût d'écrire. 	
23.	Me faire connaître : Je pense que c'est important aussi que nos élèves nous connaissent. J'ai beaucoup parlé de mon chat! Pour moi, ce n'est pas du temps perdu de bâtir la relation. Je voulais prendre le temps pour qu'ils puissent bien me connaître: qu'est-ce que je peux faire pour t'aider? C'est quoi un bon prof? C'est quoi mon rôle dans la classe?	
24.	Mon nom sur mon bureau : Habituellement, je préparais des étiquettes que je plastifiais et l'enfant le coloriait. Cette année, on est allé à l'informatique et on a regardé les différentes polices et la	

	diversité des caractères. Les élèves devaient choisir une présentation. Ils ont fait ça et ensuite on a donné un modèle et chacun a fait son étiquette. Il fallait que ce soit lisible, mais les produits sont tous différents.	
25.	Mon + beau souvenir de vacances : On a fait des choses comme « mon plus beau souvenir de vacances » pour voir c'était quoi leurs intérêts. Je le faisais avant mais là, je m'en sers différemment.	
26.	Mon portrait : Un projet en cours qui s'appelle mon portrait : c'est de l'écriture et du traitement de texte; chacun monte son album. Tout le monde a sa famille et sa maison et ensuite, ils choisissent les catégories qu'ils veulent ou apportent leurs idées (sport, famille). Chacun présente ensuite en sous-groupe, pas à toute la classe.	
27.	Portfolio : <ul style="list-style-type: none"> • Ils ont fait un autoportrait pour le portfolio avec des images de ce qu'ils aiment. C'est vraiment beau, les enfants ont le goût de mettre des choses dedans. • Je n'ai pas inséré beaucoup de choses dans le portfolio mais c'est à la base de mon enseignement. • On a fait un portfolio personnalisé, tout ça... 	
28.	Portrait d'un ami de la classe : Les élèves doivent faire le portrait d'un ami de la classe, comment ils le perçoivent physiquement et ensuite le présenter. Ils doivent aussi parler de soi, ce qu'il a en commun avec les autres amis de la classe.	
29.	Portrait synthèse : Avec les informations recueillies, j'ai fait une feuille portrait de l'élève pour faire un bilan de chacun (en écriture, en résolution de problèmes, ses relations avec les autres).	
30.	Problème : quand un élève n'a pas les préalables : <ul style="list-style-type: none"> • J'avais du matériel de première année alors je l'ai sorti et on a fait des choses. Je ne veux pas qu'ils se sentent à part quand on fait de la lecture de 2e année. • Je leur dis : Toi ton but par exemple c'est de trouver 10 mots que t'es capable de lire. • La première chose, c'est que je décroche des livres et de telle page à tel moment de l'année et ça m'enlève un poids. Je décroche et on va y aller tranquillement au fur et à mesure. • Je veux pas être dépendante du matériel; je me répète qu'il faut que je prenne le temps... • J'ai expliqué aux parents que la feuille de route et de devoirs, ce n'est pas la même chose pour tous. On est deux; Violaine et moi on s'assoit ensemble pour les faire. Toute seule, je ne sais pas si j'y arriverais... On adapte les tâches. Il y a donc 3 ou 4 feuilles 	

	<p>qui circulent en même temps. C'est beaucoup de gestion mais c'est apprécié des parents et les enfants se sentent bien là-dedans.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Certains travaux sont adaptés aussi. 	
31.	<p>Problème face à un enfant qui a de la difficulté à faire la tâche :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Parler des différences car ils ont eu le réflexe de dire : Moi j'ai de la difficulté dans ça, mais par contre je suis bon dans telle ou telle chose. En plus, moi je suis différent. Plus tard je me suis dit que j'aurais du dire à cet élève : T'es différent mais trouve-toi un moyen d'aller plus loin. Pour t'améliorer, utilise les gens qui sont autour de toi, qui ont de la facilité... Demande-leur comment tu peux faire toi pour aller plus loin? [Chercheur: t'attribue ça au fait que t'en as parlé avec les élèves des différences?] Ho oui oui! • Quand j'ai des élèves en difficulté en lecture, leur tâche peut être de surligner des phrases par exemple. 	
32.	<p>Problème face à un élève autiste : Je planifie des journées où il peut rester avec nous; des fois, il fait des choses différentes. On a aussi adapté la démarche des projets.</p>	
33.	<p>Projet à partir des intérêts des enfants :</p> <ul style="list-style-type: none"> • On a commencé un projet sur la nature. Le but c'est justement de connaître la démarche en projet. • On a aussi commencé un projet sur les insectes : on a un vivarium dans la classe. Je suis complètement décrochée de mon matériel, je suis plutôt partie de ce qu'ils aiment et les enfants ont les yeux pétillants! Je les embarque beaucoup plus qu'avec mon manuel. Quand on part des intérêts, le goût d'apprendre et d'aller plus loin est intéressant. • Le thème des insectes me plaisait plus ou moins mais les enfants avaient déjà commencé à ramasser des bibittes et à arriver avec leurs petites bouteilles. Il y a juste les papillons que je veux garder pour le printemps. L'objectif du projet insectes est de développer le vocabulaire. C'est une première pour moi (...) c'est insécurisant parce que je sais pas où je m'en vais, mais je sais qu'on va travailler l'écriture. Cette semaine on a fait «ce que je sais». On a écrit aussi des phrases avec le nouveau vocabulaire, comme par exemple avec le mot mandibule. 	
34.	<p>Questionnaire aux parents : On a remis un questionnaire aux parents pour mieux connaître leurs forces. C'est un gros bottin de ressources. Avant je les questionnais à mains levées...</p>	
35.	<p>Système d'émulation : Pour le système d'émulation, ce sont les élèves qui ont trouvé eux-mêmes les privilèges. De la façon que ça</p>	

	fonctionne, c'est que tous les élèves sont dans une galaxie et parfois, quand ça va mal, ils doivent sortir de la galaxie...	
36.	Tests diagnostiques pour les goûts et les intérêts.	
Effets sur l'enseignante :		
	<ul style="list-style-type: none"> • Il a le droit d'être là, tout le monde a des forces mais c'est pas toujours facile à trouver; il y en a que c'est plus évident. (Éthique?) • Plus tard je me suis dit que j'aurais dû dire à cet élève : T'es différent mais trouve toi un moyen d'aller plus loin. (praticien réflexif?) • Je suis partie de la question : Est-ce que je retiens toujours ce que je lis comme adulte? Non (...) Si je lis sur les chevaux ou sur l'horticulture, je vais tout retenir. Les enfants sont pareils comme nous! Il y a des choses qui les intéressent plus. Comment faire pour qu'ils lisent et qu'ils retiennent? (Questionnements pour sortir des sentiers battus?) • Je suis complètement décrochée de mon matériel, je suis plutôt partie de ce qu'ils aiment : les enfant ont les yeux pétillants! Je les embarque beaucoup plus qu'avec mon manuel. Quand on part des intérêts, le goût d'apprendre et d'aller plus loin est intéressant. (Surprises lorsqu'on sort des sentiers battus?) • C'est une première pour moi et autant la diversité c'est une insécurité parce que moi non plus je sais pas où je m'en vais mais je sais qu'on va travailler l'écriture. (Inconfort?) • C'est étonnant de voir ce qu'ils savent : par exemple, un élève nous a appris ce qu'est un chrysalide. (Étonnement?) • Je me suis demandé s'il y avait un désintéressement pour cette activité...J'en suis là. (Questionnement?) • Moi, ce genre de conversation-là avant, j'en faisais pas! Je leur parlais pas assez (...) et aussi, je réfléchis plus. (Modification de pratiques?) • Avant je me disais : ils prennent ce qu'ils peuvent! Et là je suis en déséquilibre et le soir la tête me travaille. (Modification de pratiques et déséquilibre?) 	
Effets de la réflexion sur l'action		
	<ul style="list-style-type: none"> • Je suis revenue avec les élèves; je leur ai dit que j'avais fait une erreur. (...) Je leur ai donné l'exemple de la première fois qu'ils sont tombés à bicyclette. Ils sont remontés et en ont refait. Ils se sont donné les moyens pour apprendre. Quand t'as un problème tu vas plus loin, tu vas chercher des moyens qui vont t'aider à surmonter ta difficulté. 	

<ul style="list-style-type: none"> • On a regardé ensemble c'est quoi leur intérêt en lecture et comment on pourrait faire pour rendre ça plus plaisant. Pis à partir de là, on a fait des mathématiques avec ça, on a fait des classements, on a fait des diagrammes à bandes pour savoir ce qui revenait le plus souvent. Et à partir de là, donc je mets différents textes avec différents sujets sur une table, des textes sensiblement de mêmes niveaux de difficulté. L'élève passe et fait ses stratégies de lecture pour déterminer le choix d'un texte. 	
Effets des initiatives sur l'élève	
<ul style="list-style-type: none"> • Cinq élèves ont eu de la misère. Ils ont eu le réflexe de dire : Moi j'ai de la difficulté dans ça mais par contre je suis bon dans telle, telle chose. En plus, moi je suis différent. • Je leur ai ensuite demandé: Comment tu te sens quand tu choisis le texte plutôt que ce soit moi qui l'impose? Ils m'ont répondu : on a le choix donc ça nous intéresse plus de lire ce qu'il y a dans le texte. • Les enfants ont les yeux pétillants! Je les embarque beaucoup plus qu'avec mon manuel. Quand on part des intérêts, le goût d'apprendre et d'aller plus loin est intéressant. • C'est un élève à problème de comportement mais qui est très cultivé. Il possède un vocabulaire très recherché sur le thème. Tous les élèves ont accroché. • Un éveil à la diversité : Pendant le conseil de coopération il y en a sur moi, il y en a un autre que je flatte pendant la détente parce que lui il en a besoin. J'explique que toi t'es capable, mais lui je vais l'aider, c'est des petites affaires comme ça. • Une compréhension de la diversité : Ils réfléchissaient et des mains se sont levées. J'ai eu des réponses intéressantes comme on n'est pas tous pareils, moi je suis bonne en art, mais l'autre a une difficulté; par contre, elle est bonne en mathématiques. • C'est drôle parce que les élèves n'ont pas l'impression de faire du français et de travailler depuis le début de l'année. Il n'y a presque pas eu de leçon traditionnelle et pour eux ce n'est pas l'école. 	

- **Le 32^e contexte : Que devons-nous faire maintenant?**

- « C'est pas parce que tu connais les goûts et les intérêts que tu différencies, c'est une première étape. » (**Doris, 448**)
- « Ça part mieux mais ça s'arrête pas là. » (**Jovette, 450**)
- « Je vois encore ben de la gestion parce que c'est pas tout le monde qui va apprendre les mêmes affaires en même temps. » (**Hélène, 458**)

- « C'est toujours au comment que ça bloque, le numéro 1 c'était correct mais la suite moi ça bloque. » (**Violaine, 484**)
- « Que devons-nous faire dans la classe pour maximiser ces portes et que les enfants en profitent? Comment mieux faire en exploitant la diversité? On a un climat qui s'installe dans une perspective de différenciation, mais là qu'est-ce que je fais pour faire apprendre et réussir? Devons-nous être plus conscients de comment nous apprenons? » (**Chercheur**)
- « Ça a de l'allure parce que moi j'ai sûrement tendance à les faire apprendre comme moi j'apprends. » (**Doris**)

Distribution du document « Apprendre » (Appendice G-2) : un recueil de tout ce qui a été dit durant les entretiens en amont de la démarche sur l'apprentissage.

• Le 33^e contexte : Retour sur la journée

Luc propose cette fois des pistes de réflexion pour faciliter le retour sur la journée.

- « J'aimerais ça qu'on prenne de 15 h 10 à 15 h 20 pour écrire dans le journal : ce qui m'a marqué aujourd'hui par rapport à notre groupe. Je vous ai mis un paquet de questions... » (**Chercheur**)
- « Pour élargir les horizons, c'est des déclencheurs; ça permet de voir ce qui se passe ailleurs, ici il y a plein d'idées qui émergent. **Dans ma classe, il n'y a pas de changements qui vont se faire si je ne m'ouvre pas à autre chose, n'échange pas avec les autres.** » (**Suzette**)
- « C'est faisable avec la vie de groupe, exemple Jolaine elle est comme ça. Pis si elle le fait, moi aussi je suis capable de le faire; **on apprend c'est quoi nos forces, nos faiblesses. On est toutes de bonnes enseignantes et on est toutes différentes.** » (**Élise**)
- « Quand tu parles de l'engagement, tout ce qui se passe ici, on ne peut pas faire autrement que de dire qu'on est engagées ! » (**Suzette**)
- « Moi j'ai trouvé ça super de faire un tour de table sans jugements. J'ai aimé avoir des idées nouvelles. **J'apprends peut être en faisant.** » (**Doris**)
- **Après la journée :** Camélia demande à Jolaine de lui réexpliquer sa « Cafétéria de lecture ».
- « C'est le fun ses exemples! » (**Camélia**)

Fin de la journée 4

Annexe 1 :

Manifestation de la diversité Des références au cours de la journée 5

- Enfant violent et tendu
- Enfant rejeté du groupe
- Enfant ayant des difficultés d'apprentissage

- Élève intolérant
- Enfant n'ayant pas les acquis
- Enfant d'une autre culture
- Enfant sous médication
- Enfant doubleur
- Enfant performant
- Enfant autiste
- Enfant dyslexique
- Enfant fatigué
- Enfant qui n'a pas les préalables
- Enfant qui a les préalable
- Enfant ayant des problèmes :
 1. Problèmes émotionnels/abus
 2. Comportements bizarres, comportements hors normes
 3. Problèmes d'organisation
 4. Sur la défensive
- Enfant ayant des troubles auditifs
- Enfant ayant un handicap visuel
- Bons élèves

1. Quelles sont vos observations?

2. Quelles pistes pour l'action?

I-2 : La lettre comme stratégie : un exemple (JC.Lettres.20050919)

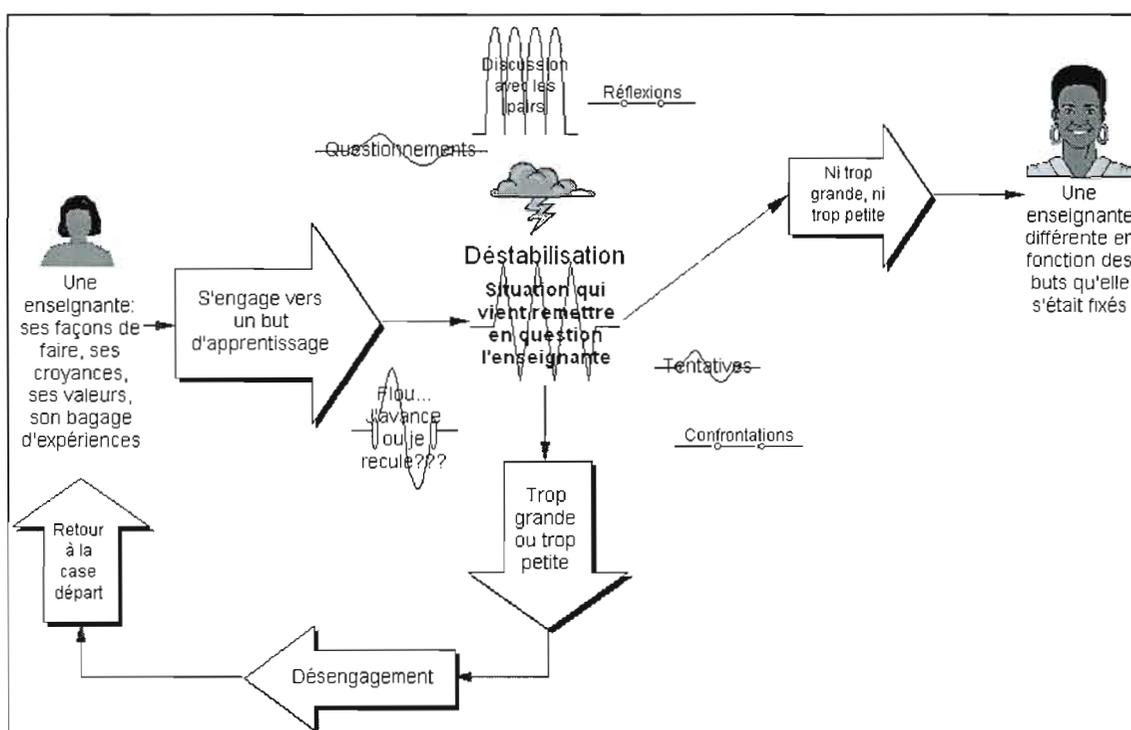
Bonjour André, bonjour Monique,

Hier, j'ai travaillé sur mes données en prévision de la journée 5 prévue pour vendredi... J'ai choisi de vous écrire une lettre pour m'aider à me remettre dedans, une lettre qui raconte finalement ce qui s'est passé à la journée 4 et ce que j'envisage à la journée 5...

Je viens de relire le compte rendu du jour 4 qui s'est tenu le lundi 22 août 2005 ici à l'UQTR. Une participante était absente. Elle m'a téléphoné la veille pour me dire qu'elle venait de passer un test de grossesse, qu'il était positif, qu'elle se savait non immunisée contre la 5^e maladie et qu'elle devait se rendre chez son médecin. Elle me demande de taire la nouvelle. Personne n'est au courant dans sa famille et sa mère enseigne avec les deux autres enseignantes de son équipe.

Au jour 4, j'ai d'abord revu le récit de la journée 3, un récit de 15 pages que j'ai construit à partir du compte rendu et du journal du chercheur. De la construction de

ce récit, je retiens qu'il y a eu au cours de la journée des expressions contradictoires parfois d'une même enseignante entre l'avant-midi et l'après-midi, ou encore, des expressions contradictoires entre ce qui avait été dit dans les journées 1 et 2 et ce qu'elle avait pu dire dans la journée 3. J'ai tablé sur ce constat pour faire comprendre aux participantes que les 3 premières journées ont été déstabilisantes, et du même coup, favorables à des apprentissages réels dans les actions que nous allons entreprendre pour l'année scolaire qui commence le lendemain. Ce schéma de la déstabilisation m'a aidé pour soutenir mon propos.



(Inspiré de Barth (2004b) et de Bissonnette et Richard (2001))

Ce qui m'est apparu important en construisant le récit, c'est qu'il y a du discours qui semble vouloir traduire des aspects incontournables pour une enseignante qui veut différencier :

- **S'ouvrir à nos expériences personnelles :**

Ce qui était expliqué par la nécessité d'apprendre à mieux se connaître avant de pouvoir reconnaître...

- **S'ouvrir à ce qu'on avait pas prévu, à ce qui est différent de ce que j'avais pensé :**

L'idée de décentration pour aller vers l'autre...

- **Combattre ce qui nuit à la souplesse nécessaire pour prendre en compte ce qui est différent de moi :**

1. **Le programme** ou la façon avec laquelle je l'aborde;
2. Il faut apprendre à gérer un **certain inconfort** lié au fait de ne pas toujours savoir ce qui va se produire;
3. **Apprendre comporte du flou**; il ne faut pas se décourager;
4. Clarifier ses **croyances personnelles**?
 - Les préalables ou prédispositions pour différencier : innés ou peuvent se développer? Statiques ou dynamiques???
 - Il semble que le contexte peut jouer sur le fait qu'une personne semble fermée à la différenciation : il y aurait toujours de l'espoir.
5. Il y a une question **de volonté professionnelle...**
 - **Vouloir** être capable de voir les enfants tels qu'ils sont et vouloir s'ouvrir;
 - **Vouloir** développer son jugement professionnel;
 - **Vouloir** être bien dans sa peau;
 - **Vouloir** faire attention à l' « être » autant qu'au « faire »;
 - **Vouloir** devenir plus conscient, ce qui implique une certaine réflexion sur l'action pour voir si mes gestes concordent avec ce que je veux réellement faire;
 - **Vouloir** faire la différence entre rigidité et rigueur.

J'ai ensuite mis en évidence tous les exemples de « premiers pas » qu'elles ont livrés lors de cette 3^e journée. Somme toute, tout cela rassurait du fait que je ramenaient par le récit des exemples d'actions qu'elles avaient réussi à mettre en place entre la journée 2 (5 mai 2005) et la journée 3 (24 mai 2005).

Largement influencé par la construction de *l'îlot de rationalité*, j'ai choisi de reprendre tous les comptes rendus des journées 1, 2 et 3 pour y extraire le discours qui vient soutenir la compréhension que j'ai développée du concept de diversité. Mon but est de faire le point sur le fait que s'inscrire dans une perspective de différenciation, c'est certainement situer le phénomène de la diversité au cœur de sa pratique. Il faut donc avoir une compréhension clarifiée de ce phénomène. En reprenant leurs paroles, j'ai pu facilement présenter la définition proposée dans l'article (avec le schéma, les axes d'analyse, les orientations qui président à sa reconnaissance et les fondements théoriques qui semblent s'y associer) : c'est donc à l'aide d'un méga schéma où j'ai mis au cœur celui qu'on retrouve dans l'article, que j'ai fait la démonstration que leur discours corroborait l'idée que la diversité pouvait se définir comme *l'expression de caractéristiques humaines ou de préférences faisant référence aux expériences déjà vécues de l'apprenant, interpellées alors qu'il aborde les situations nouvelles qui lui sont proposées*. Des exemples utilisés : un enfant provenant d'une famille plus intellectuelle où la lecture est un passe-temps excessivement valorisé et un autre provenant d'une famille analphabète. Que se passe-t-il pour ces deux élèves qui arrivent dans une même classe?

Cependant, nous convenons que même en ayant cette définition clarifiée, nous ne savons toujours pas comment cette prise en compte en classe peut s'articuler... Du schéma et des extraits de verbatim venant l'appuyer, j'ai tiré ensuite 25 énoncés et je leur ai demandé de faire une activité de hiérarchisation des énoncés en pensant à une rentrée scolaire. Les énoncés prioritaires communs aux trois sous-groupes étaient :

1. Connaître les élèves en cherchant à explorer leur diversité

2. Donner le goût d'apprendre.

J'ai compris après cette activité que le lien direct que moi j'établissais entre un projet d'éducation à la citoyenneté et le concept de gestion de classe n'était pas un lien direct pour les enseignantes. Je me suis excusé du fait que je faisais ce lien sans l'explicitier... Et je me suis expliqué. La majorité, mais pas la totalité, a saisi ma compréhension. Hélène a fait cette synthèse.

Dans notre groupe c'est ce qui ressort : La gestion de classe ça doit faire 50 ans que les enseignants en font mais maintenant avec le souci de la diversité, moi, c'est ce que je vais essayer de faire. Connaître ses élèves, oui, mais comment. (Paroles d'Hélène suite à l'activité de hiérarchisation des priorités : CR4.12)

Avant de partir pour le dîner, j'ai pris soin d'avoir un outil pédagogique qui pourrait facilement être utilisé par les enseignantes pour travailler la diversité avec leurs élèves. J'ai donc fait l'heure du conte en racontant l'histoire « *Je suis le meilleur* », une histoire qui somme toute, met en évidence qu'il y a différentes forces chez différents élèves et qu'il faut apprendre à les reconnaître... Ensuite, en équipe école, les participantes ont passé une heure et demie à planifier comment elles pourraient démarrer leur année, comment elles allaient s'y prendre pour apprendre à mieux connaître leurs élèves tout en créant un climat qui favorise l'expression de la diversité...

Avant qu'elles se répartissent en trois sous-groupes, j'ai mis à leur disposition différentes ressources.

1. D'abord, un dossier intitulé « *Citoyen-o-max* » de la trousse « *Pensomax* ». Ce dossier se veut un outil pour aider les enseignants à installer une culture d'échange et d'interdépendance au préscolaire/primaire (tous l'ont reçu).
2. Ensuite, l'article « *Trois bonnes raisons pour ne pas implanter un système de récompenses en classe* », de Chouinard et Archambault (1997). (Tous l'ont reçu).
3. Tous les livres de Caron sur la gestion de classe participative étaient accessibles.
4. La trousse *Pensomax* des commissions scolaires de l'Énergie/de Laval...
5. Gamble, Ferrer et Rainville (1997), *L'éducation aux droits de la personne...* ». Fondation d'éducation des provinces atlantiques.
6. Chemises de documents sur l'apprentissage coopératif.
7. Livres de Paquette et Paré sur la pédagogie ouverte.

Les enseignantes de la commission scolaire 2 se sont principalement intéressées à la production d'une adaptation du conte « L'école des animaux » (De Peretti, 1987 – présenté au jour 1) et m'ont demandé de leur prêter la trousse *Pensomax*.

Les enseignantes de l'école 1 de la CS 1 semblent avoir eu une discussion d'abord sur les systèmes de récompenses. Le titre de l'article a suscité un intérêt; c'est comme s'il arrivait à point. Elles ont ensuite parlé de ce qu'elles avaient fait les années antérieures et cherchaient à voir la pertinence de reconduire certaines actions. La trousse *Pensomax* était à leur table, mais n'a pas été ouverte.

Les enseignantes de l'école 2 de la CS 1 se sont littéralement appropriées deux choses : le conte « Je suis le meilleur » et le guide d'éducation aux droits humains (Ferrer et cie).

L'activité de retour a permis de voir que tout le monde s'enlignait pour essayer différemment de mettre en place des activités permettant d'exprimer la diversité (pour les élèves), de relever ou diagnostiquer les différences des élèves dans la classe (pour les enseignantes).

Sans doute parce que les enseignantes de l'école 2 de la CS1 me connaissent bien et que je les ai accompagné à titre de conseiller pédagogique de 1998 à 2004, rapidement elles m'ont contacté pour que je les soutienne dans le lancement de leur année scolaire avec leurs élèves. Entre autres, j'ai fait une modélisation dans la classe de Camélia (+ou- sept demi-journées) où ensemble nous avons dirigé un jeu de simulation sur la période pré-confédération canadienne. Le jeu de simulation consiste à répartir les élèves en 5 équipes-colonies du XIX^e siècle qui cherchent à trouver un terrain d'entente pour s'unir, histoire de faciliter le commerce entre elles et surtout de se protéger de Gigantum, l'immense pays voisin au sud de ces colonies qui a déjà tenté de les envahir. Somme toute, je poursuivais les objectifs suivants : illustrer la nécessité de soutenir les élèves à faire des productions de qualité même s'ils sont dans un contexte de « jeu »; et d'autre part, soutenir Camélia dans la reconnaissance de la diversité des élèves pour que cette diversité devienne réellement un atout dans chacune des équipes pour produire les différentes tâches interpellées par le jeu. Tout devrait être complété cette semaine... Camélia a bien vu dans ce contexte comment je tentais de construire la pertinence pour l'élève 1) des tâches en équipe, 2) du jeu de simulation et 3) de la nécessité de réclamer des productions de qualité. Et tout cela en faisant le lien avec deux compétences du programme, une transversale et une en univers social (MEQ, 2001a). Cette présence à l'école m'a permis de voir un paquet d'affaires dont je traite dans mon journal du chercheur.

Compte tenu de mes objectifs de recherche qui sont carrément liés à la compréhension de ce qui se met en œuvre réellement dans le quotidien de la classe et

de l'école, je crois très riche qu'au moins un des trois sous-groupes qui forment mon échantillon se sente suffisamment à l'aise de m'inviter dans l'école, de participer avec elles en classe. J'ai lancé l'invitation aux deux autres sous-groupes et je suis très conscient que ça ne peut pas aller aussi vite puisqu'elles ne me connaissent pas vraiment. Le processus est à la fois plus lent et plus réaliste si l'on cherche à évaluer la transférabilité de quelque chose... On verra dans la suite ce qui se produira... Par contre, ce premier groupe me permet d'augmenter la rapidité pour voir une « limite » maximale de ce que nous pouvons faire en différenciation dans un contexte de développement professionnel...

Somme toute, je constate qu'un déclic s'est produit durant l'été... La phase de préparation terminée, je me sens plus détaché, moins pris affectivement par le processus... Le fait d'avoir clarifié que mon cadre théorique est davantage une recherche de compréhension du phénomène que je situe au cœur de la différenciation, en l'occurrence la diversité, me permet maintenant (je trouve) de lâcher prise et de chercher à voir ce que les enseignantes peuvent en tirer et faire dans l'action en classe pour adopter une pratique centrée sur la diversité, pour différencier...

J'ai aussi le sentiment que la prochaine journée sera celle où je pourrai réellement me reculer, écouter et soutenir les prises de conscience sur ce qu'elles auront pu essayer de faire, sur ce qui s'est avéré trop complexe, sur ce qui aura facilité, sur ce qui nuit à ce qu'elles voudraient faire.

Je prévois donc chercher d'ici vendredi un moyen intéressant de permettre :

- 1) Retour sur le récit de la journée 4;
- 2) Face au but fixé à la fin de cette journée, que s'est-il passé dans votre classe au regard de la différenciation?
- 3) Probablement que c'est ici que nous aurons besoin de commencer à mieux tout organiser car la somme des données recueillies réclame maintenant je crois un outil facilitant l'organisation... Peut-être que le lexique leur paraîtra plus pertinent...
- 4) Fixer le but pour la prochaine rencontre...
- 5) Ressentiront-elles le besoin de travailler la dimension « apprentissage »? Les paroles de Violaine à la fin de la journée 4 m'incitent à croire qu'il faut que je sois prêt face à cette éventualité.

Violaine : « Je suis contente c'était plus agressif, là c'est gestion et plus tard apprentissage, pour moi c'est correct comme ça. » (CR4.16)

Voilà... Demain, après mon cours, je me mets sur la planification du jour 5 – d'abord en construisant le récit du jour 4 et ensuite en faisant un listing des prises de conscience qu'il y a dans mon journal au regard du comment mieux planifier les rencontres à partir des incidents qui se produisent dans les journées...

Luc

APPENDICE J

LA STRUCTURE DE LA LETTRE AUX PARTICIPANTES

Structure de traitement des données pour fins d'analyse

Traitement en mode écriture – textes narratifs – La lettre (Clandinin et Connelly, 2000)

Ressortir l'essentiel de la pensée exprimée par les participantes :

1. Les croyances, les valeurs, les intentions et les actions déclarées au regard de la mise en œuvre de la différenciation pédagogique
 2. Les effets de l'expérience
-

Lettre à [Pseudonyme]

[Pseudonyme], [des traits caractéristiques de la personne]

Une citation qui me semble importante et centrale dans les données recueillies

Appel,

1. **Ouverture** : établir le « climat » pour entreprendre cet échange avec elle.
2. **Se connaître** : décrire ce que les données me permettent de comprendre à propos de la personne-enseignante.
 - a. Comment la participante se décrit?
 - b. Comment la participante a-t-elle vécu le processus?
 - c. Comment la participante voit-elle sa pratique en général?
3. **La diversité** des élèves au terme du projet.
4. **Le sens construit autour de la différenciation pédagogique.**
 - a. Les caractéristiques essentielles
 - b. Les exemples de la pratique
 - c. Des obstacles
 - d. Des conditions facilitantes
5. **Des perspectives en enseignement (Pratt, 2005)** : un cadre d'analyse pour nous aider à comprendre le sens et les effets.
 - a. Les valeurs fondamentales qui guident la pratique
 - b. Les croyances pédagogiques
 - c. Les intentions

6. Sur le processus de recherche

- a. Des apprentissages importants qui ressortent
 - i. Au plan personnel
 - ii. Au plan professionnel
- b. Des conditions facilitantes;
- c. Des difficultés

7. Des questions qui peuvent émerger suite au traitement des données.

8. **Apprentissages du chercheur** : ce que j'apprends sur moi au contact des données livrées par la participante.

Comment :

- 1. Traitement de l'entretien en aval : les premiers constats;
- 2. Rédaction d'une première version de la lettre;
- 3. Traitement des autres données recueillies sur une base individuelle pour enrichir la lettre :
 - i. Journal du participant, incluant le paragraphe conclusif
 - ii. Entretien mi-parcours
 - iii. Entretien en amont
 - iv. Observations en classe (Florence)
 - v. Journal du chercheur (communications informatiques)
- 4. Consultation des autres matériaux pour enrichir et nuancer :
 - a. Compte rendu des journées
 - b. Récit des journées
- 5. Lettre finale

APPENDICE K

LES LETTRES AUX PARTICIPANTES : UN EXEMPLE

2006-10-20

1. Lecture de l'entretien post (EP) et du journal (JP)
2. Lecture de l'entretien pré (EPré) et du journal du chercheur (JC)
3. Relecture de Pratt – perspective développementale (234-239)
4. Consultation des comptes rendus (CR3/6/10), de lettres (LA)
5. Relecture de Pratt – perspective de réforme sociale
6. Consultation de Barth (2004b)

2006-10-27

Élise

(Mai 2005 – Source : entretien pré et relecture par Élise)

Elle est issue d'une famille d'enseignants. Elle a baigné dans ce monde. Elle a l'impression d'avoir toujours été certaine de vouloir être enseignante. À un certain moment, elle s'est demandée si ça pouvait être parce qu'elle ne connaissait pas autre chose. Finalement, elle en a été convaincue. Elle a fait de la suppléance à partir de sa 2^e année du baccalauréat dans une autre commission puisque la sienne n'acceptait pas qu'une étudiante fasse de la suppléance. L'année suivante, elle entrait dans sa commission actuelle.

Elle dit ne pas pouvoir répéter une même activité sans l'adapter; elle est motivée par le changement, la nouveauté. Une leçon dans sa classe n'est jamais identique.

Selon elle, un bon enseignant comprend ses élèves. Il doit les comprendre pour réussir à les aimer. Il est impliqué.

Cette dernière nous dit qu' « Un élève qui parle, c'est un élève qui apprend ». L'apprentissage est spontanément associé à la réussite et à la manipulation. Chacun apprend à sa manière, à son rythme. Elle a souvent vécu des moments où elle a vu que ses élèves avaient appris; elle semble relier ces moments à des épisodes où elle a donné des explications individuelles à des élèves.

Un défi pour elle actuellement, c'est de pouvoir être dans sa classe à elle et réussir à mettre ses élèves en projet.

..... : soulignement d'Élise suite à la lecture de la description.

Lettre à Élise

*Élise, à la fois résolue et conciliante,
Une « madame trucs » (EPÉ.76) qui veut comprendre!*

*Je ne sais pas si c'est parce que je suis enceinte pis que j'ai le temps de réfléchir,
mais j'ai fait beaucoup de prises de conscience sur moi-même. Comment moi je suis!
Je me suis rendu compte que j'avais besoin d'être maternée (...) le fait d'avoir une
entrevue au début, après ça les jours de formation pis là, une entrevue à la fin, ça
vient comme... Ramasser tout ça pis ça me fait voir aussi que moi,
j'ai appris. Pis ça c'est tellement le fun! (EPÉ.91)
T'sais avec les élèves, c'est la même chose. (EPÉ.92)*

Chère Élise,

Résolue à apprendre, à comprendre pour faire réussir ses élèves... Et ce, le plus rapidement possible pour, disons-le, sortir du flou... Un « flou » finalement avec lequel tu as été malgré tout très conciliante, suffisamment pour te permettre d'observer qu'avec et malgré lui, tu as appris... Tout un processus n'est-ce pas? Car, tel que tu le dis, « l'apprentissage, ça arrive pas de même : Ah! J'ai compris [le] jour 10! Non! [C'est] parce que t'as fait un cheminement avant. [Et] sans ce cheminement-là, (...) tu ne peux pas apprendre. » (EPÉ.84)

Et un bon enseignant, « un guide (...) qui a comme but ultime l'apprentissage des élèves » (EPÉ.83), il en *veut toujours plus* pour continuer d'évoluer. Certes, *plus* de trucs, d'idées, d'outils, d'exemples (le pratique), mais peut-être aussi *plus* de discussions, de réflexions, de questions, de confrontations, de *flous* (?) ou de *cheminements* (des expériences d'analyse). Qu'en penses-tu? Pour comprendre, pour « optimiser les résultats » (EPÉ.79). Car le travail de l'enseignant exige tellement dans le feu de l'action qu'il me semble utile d'effectuer certaines conciliations pas tout à fait simples en dehors de l'action et avec l'action... Pour mieux réagir et intervenir... Car dans l'action, les décisions se prennent plus difficilement entre « toujours plus » et « toujours mieux », entre « valoriser » et « faire avancer », entre « donner des réponses » et « provoquer des questionnements », entre « sécurité » et « insécurité », entre finalement « résultat » et « processus » pour y arriver... Des dilemmes ou des questionnements qui se retracent dans ton cheminement tout au long du projet de recherche, dans ton expérience d'enseignement aussi je crois...

• **« toujours plus » et « toujours mieux »?**

- ✓ « On se sent parfois dans l'obligation d'aller vite, vite, vite afin d'entrer dans le temps, mais pourquoi? On est mieux d'en faire moins mais mieux... Quoi enlever ou couper? » (JPÉ.1)

- ✓ « Moi, mon but, c'est de toujours [avancer] (...) Là, j'avais fait portfolio, j'avais fait problème mathématique deux ou trois rencontres. T'sais, c'est de tout le temps avoir des outils pour aller un peu plus loin. Pas rester toujours pareil. Non. » (EPÉ.88) **et**
- ✓ « Là quand t'as trop d'affaires, t'sais, t'es même pu capable d'appliquer ce que t'as appris là. C'est ça. C'est trop. » (EPÉ.78-79)
- « **valoriser** » (**sécuriser, reconforter, « Caring »**) **et « faire avancer » (mettre au défi, « Challenging »)?**
 - ✓ « Parfois, nous focussons trop sur les faiblesses des élèves. Où est la ligne d'arrêt? Où devons-nous vraiment arrêter d'essayer? Ouf! Ouf! Selon moi, nous devons valoriser les forces, mais aussi travailler les faiblesses afin de faire avancer nos élèves. » (JPÉ.1)
- « **donner des réponses** » (**communiquer efficacement**) **et « provoquer des questionnements » (guider efficacement)? Ce qui peut s'associer aussi à « sécuriser » et « déstabiliser » :**
 - ✓ Au terme de la troisième journée : « Il me semble que j'ai encore pleins de questions. Je n'en ai pas eu assez... » (JPÉ.5)
 - ✓ « J'ai réalisé que je n'aime pas « pas comprendre ». J'ai besoin de repères. » (JPÉ.13)
 - ✓ « (...) comme moi avoir du flou... j'aimerais ça qu'on me prenne par la main pis qu'on me dise bien là regarde, c'est par là qu'il faut que tu t'en ailles là. » (EPÉ.94-95)
 - ✓ « T'sais que je suis quelqu'un qui aime pas... être dans... Que tout soit pêle-mêle là t'sais. Il faut que ça soit classé. Il faut que je prenne le temps d'organiser mes affaires. » (EPÉ.93)
- « **résultat clair, net, précis, assez rapide** » **et « processus plus flou, plus insécurisant, plus lent » :**
 - ✓ « Je le sais que c'est pas ça nécessairement le but, d'avoir des réponses sur la différenciation, mais je sais que je veux en avoir. T'sais, en discutant avec les autres enseignantes, bien j'imagine aussi que peut-être tu vas pouvoir nous fournir de la documentation, t'sais, tu vas faire une thèse sur ça! (...) Pis après ça, bien de l'appliquer. Parce que c'est quelque chose que je veux appliquer. » (EPrÉ.31) **et à la fin de la première journée, tu conclus : « (...) J'ai hâte à demain pour avoir encore plus de réponses puisque le concept de différenciation est encore flou. » (JPÉ.1 – 1^{er} paragraphe du journal, 2^e et 3^e ligne...!!!)**
 - ✓ Et lorsque je suggère que tes élèves vont vivre eux-aussi des moments plus flous, tu ajoutes : « Pauvres eux autres!! Qu'est-ce tu veux, j'ai passé par-dessus. » (EPÉ.73)
 - ✓ « Sauf que moi, j'ai trouvé ça long là, t'sais! » (EPÉ.54)

- ✓ « J'ai trouvé ça drôle de voir comment ça l'avait évolué... Pis je regardais mon journal. J'ai aimé ça regarder mon journal du début jusqu'à la fin. Pis de voir... Hein! J'avais déjà compris ça à cette étape-là, mais c'était pas clair t'sais encore. Je ne pouvais pas dire : oui je comprends c'est quoi la différenciation, mais j'avais déjà compris ça. J'avais déjà fait un cheminement à partir de... de cette journée-là. Pis là après ça, bien jusqu'à la fin. Mais t'sais j'ai pas l'impression de comprendre c'est quoi la différenciation à 100 % parce qu'il me manque le côté pratique. (EPÉ.9-10) (...) Sans ce cheminement-là, (...) tu ne peux pas apprendre. » (EPÉ.84)

Des dilemmes ou des difficultés donc qui pourraient sans doute s'associer à ces inconforts dont nous avons parlé à la troisième journée, des inconforts qui ne disparaissent jamais totalement du travail enseignant, mais que nous pouvons peut être apprendre à apprivoiser...

« L'inconfort va rester, mais il sera peut-être moins grand. Et ça je suis prête à l'accepter. On apprend à faire confiance à l'inconfort, quand il y a des belles réussites, de les associer à ça... ça fait un peu partie de la différenciation... » (CR3.6.H)

Une hypothèse proposée à laquelle tu réagissais avec d'autres en relevant qu'il était possible que ça nécessite un changement important pour un enseignant, que « ce n'est [peut-être] pas dans sa nature! » (CR3.6.É). « Mais la nature peut changer » disait Martine (CR3.6.M), surtout quand on prend conscience qu'on a des *trucs* pour y faire face (au *flou*) : « t'sais, j'ai besoin d'organiser. Ça me rassure d'être organisée. (EPÉ.94), il faut que je prenne le temps d'organiser mes affaires (...) Qu'est-ce qui m'inquiète? Bien il faut que je le marque. On dirait qu'une fois que je l'ai marqué, pis j'en ai pris conscience, bien c'est déjà moins pire. C'est classé... » (EPÉ.93)

Et ce que tu suggères ici, c'est que les repères dont tu as besoin face à cet inconfort se trouvent à la fois dans une **organisation progressive** de ce que tu comprends [1], et dans l'écriture aussi [2] pour mieux gérer le fait de ne pas tout comprendre immédiatement. Puis tu ajoutes qu'on doit aussi te prendre « par la main pis qu'on me dise bien là, regarde, c'est par là qu'il faut que tu t'en ailles » (EPÉ.94-95) car « je me suis rendu compte que j'avais besoin d'être maternée. » (EPÉ.91)

Est-ce que le maternage dont tu parles consiste à sécuriser? À donner plus de réponses? À réduire ou enrayer le flou, la déstabilisation? « On doit créer un contexte de réussite (sécuriser [1] et déstabiliser [2]) » (JPÉ.4-5), écrivais-tu dans ton journal... Est-ce que l'inconfort ou le flou que tu n'aimes pas particulièrement serait malgré tout nécessaire pour apprendre? « J'ai réalisé que je n'aime pas « pas comprendre ». J'ai besoin de repères. » (JPÉ.13) Est-ce qu'un guide doit donner systématiquement ces repères ou peut-il aussi faciliter l'identification de ses repères

par chacun des apprenants? À quel moment doit-on parler de « maternage » et de « guidage »?

Materner ou guider? Possiblement un autre dilemme...

Materner : Entourer de soins, surprotéger...

ou

Guider : Accompagner, piloter, orienter, aiguiller, mettre sur une piste, éclairer...

(Source : Antidote)

Car, tout au long de l'entretien, tu associes constamment le rôle de l'enseignant à celui d'un guide... Qu'est-ce à dire? Que fait un guide? Doit-il entourer ou aiguiller, surprotéger (face aux insécurités) ou mettre sur des pistes pour que celui qui est guidé en arrive à construire lui-même le bagage dont il a besoin pour comprendre? Sur quoi le guide doit-il aiguiller ou donner des pistes? Davantage sur le contenu ou principalement sur ces différentes façons de penser pour toujours mieux apprendre et comprendre? Donner des réponses ou soutenir celui qui est guidé à toujours mieux *structurer* lui-même *sa pensée*? Donner du poisson finalement ou apprendre à pêcher?

Et peut-être que materner ne prend pas le même sens pour toi que celui qu'on retrouve dans le dictionnaire. Car ce maternage dont tu parles s'associe aux entretiens du début et de la fin, et au processus de coconstruction. Cependant, ces éléments n'ont pas nécessairement été des lieux où le « guide » donnait des réponses claires, nettes et précises n'est-ce pas? Ne pourrait-on pas parler de lieux où le « guide » veillait à ce que « beaucoup d'informations et de questions mijotent dans la tête? » (Inspiré de JPÉ.1) Et dans ce sens, pourrait-on dire que finalement, « **je me suis rendu compte que j'avais besoin d'être maternée guidée, éveillée, questionnée (...)** le fait d'avoir une entrevue au début, après ça les jours de formation pis là, une entrevue à la fin, ça vient comme... Ramasser tout ça pis ça me fait voir aussi que moi, j'ai appris (EPÉ.91)? Car celle qui *a ramassé tout ça tout au long du processus et à la fin* pour *te faire voir que tu avais appris*, c'est bien toi... Certes, l'entretien post était un moment prévu et planifié par le guide, peut être parce que le guide croit qu'il est nécessaire de dire et de redire pour mieux structurer sa pensée; cependant, au cours de cet entretien, ce n'est pas le guide qui a donné ses réponses. « Apprendre, c'est [aussi] parler » (JPÉ.16), disais-tu, et dans cette perspective, un guide planifie des temps ou des moments qui permettront à ceux qui sont guidés de parler, de « ramasser tout ça » pour que tout apprenant « voit qu'il a appris », voit ce qu'il a appris...

Est-il aussi possible enfin qu'un geste posé envers un élève s'inscrive dans l'intention de guider alors que le geste identique pour un autre élève devienne du maternage, dans le sens où ce dernier était en mesure de « structurer sa pensée » de manière plus

autonome en fournissant l'effort pour identifier lui-même ses outils, pour reconnaître ses propres *trucs* pour gérer les inconforts liés à la déstabilisation dont tu parles?⁴⁸

Une situation qui semble avoir été vécue au terme de la 6^e journée, après le travail sur la fourmilière, car pour poursuivre, certaines ont réclamé une rencontre individuelle avant la 7^e journée. Pour ta part, tu précises dans ton journal que « je suis heureuse de ma journée parce que tout était pêle-mêle dans ma tête. Grâce à la journée d'aujourd'hui, j'ai l'impression que les informations se classent dans le bon tiroir. Je ne me sens plus dans le néant. Une rencontre individuelle aurait dû avoir lieu... Il ne faut jamais oublier que l'on différencie dans le but d'apprendre. J'ai réalisé que je n'aime pas pas comprendre. J'ai besoin de repères. » (JPÉ.16). Après cette 6^e journée donc, une certaine sécurité se réinstallait chez toi; pour d'autres, la fourmilière (ou d'autres incidents) avait fait monter significativement le degré de déstabilisation, de telle sorte qu'elles ont réclamé un autre moyen, un moyen supplémentaire pour être guidées plus que maternées, je pense...

Et ce que je te propose, c'est de regarder ensemble ce qui s'est passé lors du retour sur la fourmilière à la fin de cette journée.

Retour sur la fourmilière (CR6.13-22)

Chercheur : <i>Ça a été plus dur? Qu'est-ce qui ressort?</i>	Luc cherche à voir, à savoir...
(CR6.13) Jacynthe : <i>Honnêtement, j'ai pas trouvé ça inspirant. C'est comme de la différenciation fafa!</i>	Point de départ : Jacynthe, Élise et plusieurs autres ne trouvent pas cette situation très riche
Élise : Basic!	
(CR6.13-17) : Discussions, clarifications et négociation de sens Tous n'avaient pas observé la même chose (intéressant!). Serait-ce qu'on comprend d'abord à partir de nos connaissances antérieures? Entre autres, plusieurs n'avaient pas repéré que David, l'élève éprouvant des difficultés, était le seul à voir une erreur de classification des fourmis dans son travail en sous-groupe... Même son prof ne la voyait pas!	
Chercheur : <i>Comment faire accepter le jugement? On peut changer le mot pour controverse; la controverse est-elle importante pour apprendre?</i>	Mettre sur une piste?
Martine : <i>Ça va toujours bien le matin mais là là...</i> (...)	Confrontation?
(CR6.17) Chercheur : (...) <i>Quand on pose une question et que l'enfant</i>	Questionne? Mettre sur une piste?

⁴⁸ Des liens ici avec l'équité dont tu parles, « tu donnes à celui qui en a besoin. » (EPÉ.25)

<i>est obligé de dire, il est en train de faire quoi?</i>	
Élise : Structurer sa pensée.	Un repère qui « se parle »?
Chercheur : <i>Intéressant (...).</i>	Mettre sur une piste?
Élise : Ce que j'arrêtera pas de poser comme question, c'est que le premier niveau c'est la préparation, c'est pas là qu'il apprend.	Une connaissance antérieure qui « dérange » peut-être l'apprentissage en cours? Est-ce que la phase de préparation fait partie de l'apprentissage?
Hélène : <i>Ça en fait partie.</i>	Des directions qui se donnent?
Chercheur : <i>C'est comme quand tu pars en voyage; avant c'est-tu intéressant de dire où est-ce qu'on va aller, qu'est-ce qu'on va aller voir, qu'est-ce que j'amène? La préparation, ça fait-tu partie ou non de l'apprentissage?</i>	
Élise : Oui mais...	Une confrontation? Ici sans en être certain, je me demande si dans ta conception de départ, la motivation n'était pas perçue comme une dimension préalable à l'apprentissage, relevant de l'élève, plutôt qu'intégrée au processus, impliquant aussi l'enseignant???
Hélène : <i>Il faut que tu aies de quoi structurer, [comme ici] on dit le matin c'est important de faire le retour, se rafraîchir...</i>	Ici, le « guide » et d'autres tentent de démontrer que les connaissances
Chercheur : [prendre conscience] <i>d'où ça vient. Si je me garoche direct à classer des dessins [à la tâche], il y a une partie où je dois reculer et regarder pour...</i>	antérieures sont le point de départ d'un apprentissage.
Hélène : <i>Partir de quelque chose.</i>	

<p>Chercheur : Justifie l'importance d'activer les connaissances antérieures des élèves, de faire ressortir les connaissances qui pourraient être erronées et de « planter » progressivement des connaissances utiles pour construire un concept plus complexe éventuellement – <i>Est-ce que je vous ai déjà parlé du prof de musique qui avait découvert que ses élèves inversaient le sens des blanches et des noires? (...) Si je vous avais présenté la tâche d'apprentissage de la fourmilière le premier jour, ouf? Déjà cet après-midi, il y en a qui ont trouvé ça dur. On aurait-tu mouru ?</i></p>	<p>Que parfois aussi, il faut travailler ce bagage en :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ y ajoutant des éléments ou ✓ modifiant des conceptions erronées, <p>pour mieux comprendre plus tard un concept plus complexe... En l'occurrence ici, pourquoi et comment partir de la diversité des représentations pour apprendre et mieux comprendre...</p>
<p>Hélène : <i>Pour différencier, ça prend le climat de classe, la communication. Personnellement, je ne suis pas d'accord avec l'équipe de Jacynthe, c'est des choses qu'on sait théoriquement mais de là à le faire dans la classe, il y a une marge! Arriver à faire tout ça, personnellement je serais assez satisfaite.</i></p>	<p>Confrontation : quelqu'un ose dire qu'il n'est pas d'accord avec la majorité, ose exprimer une différence.</p>
<p>(CR6.18-19) Discussion sur la confrontation, la négociation, la controverse et le climat qui facilitent une ouverture à ces échanges et ces négociations de sens...</p>	
<p>Chercheur : <i>C'est de s'assurer que l'expression puisse se faire. Un climat qui puisse permettre la communication de mes différences, à partir de ce que je sais. Je dis ce que j'en sais au départ. Et là en sous-groupe, il y a une première négociation pour clarifier. C'est un premier travail que tout le monde n'est pas obligé de subir (ouf! J'ai dit ça???) . Ça peut prendre plusieurs formes, c'est une première manière de clarifier ce que j'en comprends... Tu t'en sers pour montrer que vous n'comprenez pas la même chose. Comme j'ai fait ce matin avec les paroles que vous avez dites après le visionnement de Peter... Est-ce que ça veut dire que toutes les réponses sont bonnes?</i></p>	<p>Guide, maternelle ou communique de l'information...</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Est-il possible que les réactions soulevées par la fourmilière rendaient maintenant ces informations plus pertinentes?
<p>Doris : <i>C'est comme le Doc Mailloux.</i></p>	<p>Ouverture sur d'autres contextes : pourrait-on</p>
<p>Chercheur : <i>Et là tu planifies des petites tâches, voyez-vous les discussions, les échanges...et après, allons vérifier si on</i></p>	<p>généraliser ce que</p>

<i>veut tous réussir, faire évoluer. C'est la confrontation qui amène l'évolution. Il faut que j'aïlle vers → les boules de la fourmi, elles restent tu là ou pas là?</i>	nous sommes en train d'apprendre? Confrontations, négociations de sens...
Jacynthe : <i>Je suis très d'accord, mais si j'avais lu un livre sur les fourmis toute seule chez nous, j'aurais pu apprendre aussi comme ça. Pour apprendre faut que ce soit ça ça ça...</i>	
Martine : <i>Je peux apprendre sur les fourmis en regardant une émission, en allant voir une exposition à l'insectarium.</i>	
Camélia : <i>Si on ne passe pas par là, on apprend rien ?</i>	
Chercheur : <i>Quand je vais lire dans un livre, il y a-tu de la controverse ou de la confrontation possible?</i>	Offrir une piste?
Jacynthe : <i>Ça dépend.</i>	
Camélia : <i>Sur ce que tu savais avant.</i>	Camélia construit une réponse?
Chercheur : <i>Si je prends l'exemple des musulmans ou de l'autisme, tiens... j'avais une conception X de l'autisme, mais dans les livres, j'ai été confronté et d'aplomb à part ça. Quand on cherche des moyens pour clarifier, est-ce qu'il y a de la controverse automatiquement?</i>	Luc renforce la réponse de Camélia?
(CR6.19)	
Camélia : <i>Doc Mailloux finalement, il suscite la controverse.</i>	
Héléna : [Et] Ça a fait avancer le débat [la compréhension].	Renforce-t-on l'idée que discussion, échanges et désaccords exprimés permettent de faire avancer la compréhension? « Qu'un enfant qui parle, c'est un enfant qui apprend » (EPréÉ.7)?
(...)	
Jacynthe : <i>C'est ce que t'as fait cet après-midi. Tu l'avais analysé longtemps et tu nous as amenées là!!!</i>	Prise de conscience en cours pour certaines :
Chercheur : <i>Je vous ai préparées pour vous amener là.</i>	Luc a préparé pour faire apprendre, en guidant plutôt qu'en transmettant un contenu???
Héléna : <i>Qu'est-ce que tu veux dire ?</i>	
Chercheur : <i>Est-ce que j'ai mis en place les structures, les tâches pour vous faire prendre conscience de votre diversité... de dire je ne suis pas d'accord. Je crois que c'est la première fois que j'entends de façon aussi claire dans le groupe quelqu'un dire je ne suis pas d'accord.</i>	✓ Est-ce que l'étude des expressions suite au visionnement de

	<i>Peter</i> était un hasard? Y avait-il de la diversité dans ces <i>traces</i> , des sources de malaise aussi?
Hélène : <i>Notre climat se forme aussi.</i>	Oups! Controverse ou confrontation?
(...)	
Chercheur : (...) <i>mais là on commence... Je sais pas. C'est tu trop?</i>	Guide ou maternelle?
Élise : Non ça a remplacé plein d'affaire.	Prise de conscience en cours : un repère se « répare » – « je vais l'écrire et ça va se clarifier »...
Hélène : <i>Qu'est-ce que ça a remplacé?</i> [Renforcement de Luc qui dit que c'est la bonne question à poser.]	
Élise : Je l'ai pas assimilé, mais je vais l'écrire et ça va se clarifier. Comment ça peut se faire, qu'est-ce que c'est, exemple à partir des intérêts, c'est pas de la différenciation en tant que tel mais c'est une amorce.	
Fin de la journée 6	

Alors que d'autres au terme de cette journée seront assez déstabilisées par cette idée de relier « confrontation »⁴⁹ et apprentissage, toi, tu écriras dans ton journal que « les confrontations sont essentielles à l'apprentissage puisqu'elles permettent à l'enfant d'exprimer sa pensée ou de clarifier » (JPÉ.13-14). De plus, en entretien post, tu montres que ta vision de l'apprentissage inclut maintenant de façon évidente une phase de préparation.

Luc : « Une question qui m'intrigue t'sais, quand on se prépare à l'apprentissage, est-ce que ça fait partie du processus d'apprentissage ou c'est quelque chose d'autre? »

Élise : « Bien c'est sûr que oui! C'est comme... Je me prends moi-même comme exemple là. Je l'ai dit tout à l'heure. C'est au jour 6 que j'ai regardé [dans mon journal et] j'ai dit ah oui! Regarde, j'avais déjà des éléments là. J'avais déjà compris de quoi. L'apprentissage, ça arrive pas de même : Ah! J'ai compris jour 10! Parce que t'as fait un cheminement avant. Sans ce cheminement-là, (...) bien tu ne peux pas apprendre. »

Luc : « C'est l'fun. Parce qu'au jour 6, (...), t'en souviens-tu [que] t'étais tout mêlée? »

⁴⁹ J'ai compris plus tard, à l'aide de notre expérience, que le mot « confrontation » est parfois associé davantage à « provocation », de grandes controverses, des désaccords importants qui peuvent provoquer des « ruptures », ce qu'une enseignante veut manifestement éviter dans sa pratique. D'où la déstabilisation de certaines...

Élise : « Non. »

Luc : « Dans l'après-midi, tu disais (...) : Mais là ça, ça fait tu partie ou ça fait pas partie de l'apprentissage? T'sais, t'avais posé la question. Pis là, tu vois aujourd'hui, c'est spontané! Tu dis bien oui, ça fait partie! (...) »

Élise : « Aïe mais t'as une méchante mémoire pour te rentrer... pour te rappeler de tout ça pour chacune... » (EPÉ.83-84)⁵⁰

Et cette compréhension *plus claire* du processus d'apprentissage n'est pas sans importance pour comprendre **quand et pourquoi la diversité est intéressante à valoriser et à exploiter pour apprendre!!!** « Différencier pour apprendre (...) comme deux mots-clés (...) pour aller chercher les différences de chacun des élèves dans le but de les faire apprendre », (EPÉ.12), un lien qui semble très important dans ta nouvelle représentation de la différenciation!

Car, au terme du projet, tu trouves que « c'est beaucoup plus clair (...) » (EPÉ.6), ce que tu attribues beaucoup au travail d'organisation des données des journées 9 et 10. « Moi, ce qui m'a vraiment aidée, c'est le jour 10 (...) les attributs essentiels », une synthèse qui t'a « aidée à [enfin] voir clair (...) » car « j'ai longtemps été dans le néant (...) » (EPÉ.7). Et c'est presque simultanément que tu ajoutes qu'en consultant ton journal, tu as pris conscience que cette compréhension des attributs essentiels avait commencé à s'installer, sans tout comprendre, au cours de la journée 6 (EPÉ.9-10)⁵¹. Finalement, ce que tu as appris et compris semble se résumer au contenu du jour 10, un résultat qui s'est installé progressivement au cours des journées précédentes. Un *cheminement* progressif vers une meilleure compréhension, non sans inconforts, rappelons-le... Apprendre, semble donc vouloir se relier à *structurer sa pensée*⁵², à cette nécessité *d'organiser l'information* pour que ce soit plus clair, pour apprendre et comprendre, ce que tu associes à une intelligence que tout le monde peut avoir ou développer (JPÉ.11/EPÉ.23).

Dans ton journal, tu complètes cette idée que l'intelligence se développe en reprenant l'image des figures géométriques pour témoigner du caractère essentiel d'une prise de conscience à faire faire aux élèves sur cette nécessité d'organiser l'information, de structurer ce qu'on apprend, de penser...

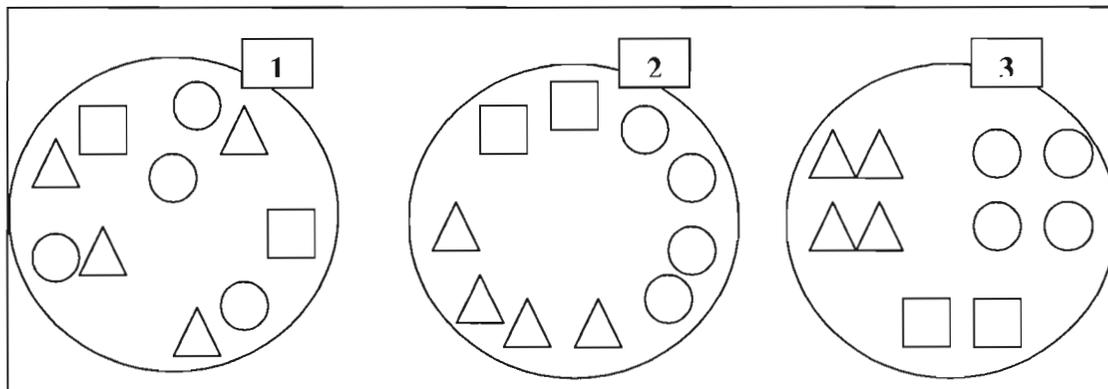
⁵⁰ Selon certaines perspectives sur l'enseignement, un enseignant doit « d'abord comprendre ce que ses élèves comprennent » pour être réellement en mesure de les aider, de les faire progresser (Barth, 2005, p. 175)

⁵¹ Et en regardant attentivement ton journal, on constate que progressivement tu « plantes » des clous, des éléments qui viendront teinter ta compréhension finale. Par exemple, au jour 2, tu écris une phrase qui à mon avis prépare le terrain pour mieux comprendre cette idée de la « force du groupe » qui a émergé au jour 5, et finalement pour arriver au jour 10 à une compréhension renouvelée d'un climat réellement favorable et ouvert aux différences : « Il doit y avoir de l'ouverture et de la tolérance de la part des élèves. Le climat doit le favoriser. » (JPÉ.2 mai 2005)

⁵² Ce qui ne se fait pas en dehors d'un contenu évidemment...

Figure I : Organiser pour soutenir le développement de l'intelligence? De la pensée?

Faire l'activité :



Qu'est-ce qui est le plus facile [à traiter]? (JPÉ.11)

Et présentement, pourrait-on reprendre cette piste pour regarder ton cheminement tout au long du projet de recherche, ton processus d'apprentissage? Car comme tu le dis, « on n'est pas si loin que ça de nos élèves. » (EPÉ.70)

Figure II : Organiser l'expérience (le cheminement) pour soutenir la compréhension

<p>1</p>	<p>2</p>	<p>3</p>
<p>Jours 1, 2, 3, 5 – « C'était flou! » (EPÉ.6)</p>	<p>Jour 6 – « Non, ça a remplacé plein d'affaires. » (CR6.21/EPÉ.41) Jour 7 – « J'ai toujours ma place dans la formation [malgré le congé de maternité] » (JPÉ.14)</p>	<p>Jours 9, 10, 11 – « Tsé, il faut que ça soit rangé dans des petits tiroirs ». (EPÉ.7)</p>

Et ce que je propose, c'est d'aller voir ces concepts ou ces idées qui sont plus clairs maintenant. Tout en sachant que lorsque tu auras complété ton congé de maternité, ce sont les concepts sur lesquels tu voudras te pencher, sur lesquels tu voudras revenir

(*reculer?*) et réfléchir, pour tenter de différencier dans l'action. Et j'ai tendance à croire qu'une représentation plus organisée risque d'être plus utile pour l'action que la représentation plus floue du départ... Ce qui n'enlève en rien les difficultés inhérentes à l'articulation de la réflexion dans l'action, ou de l'action dans la réflexion, ce que tu sembles déjà anticiper... « C'est comme si j'ai fait tout le processus, mais là, il va falloir que je recule [*réfléchisse?*] pour pouvoir avancer [*agir?*]. Ça, ça va être dur. » (EPÉ.75)

Car comme tu le dis, c'est probablement « plus facile quand t'es pas impliqué » (EPÉ.61), ce que tu relèves lorsque tu te vois en train de donner facilement des pistes ou des conseils aux autres participantes, à tes amies de Québec ou à ta belle-sœur.

La diversité, des différences parce que *chaque élève est unique aussi!*

Avant :

« Bien, la plus commune et la moins originale des réponses que tu veux avoir, c'est les forts, les moyens, pis les faibles. (...) Mais qu'est-ce que tu fais avec tous ces élèves-là? T'sais gérer ça, gérer les différences là, c'est pas nécessairement évident pis facile là. Pis des différences, c'est sûr que bien là, on pourrait en nommer une multitude là! (...) au niveau du caractère, au niveau des intérêts, bien les gars, les filles c'est bien différent aussi. Quelles différences il peut y avoir? Le milieu familial. » (EPréÉ.22)

Aujourd'hui :

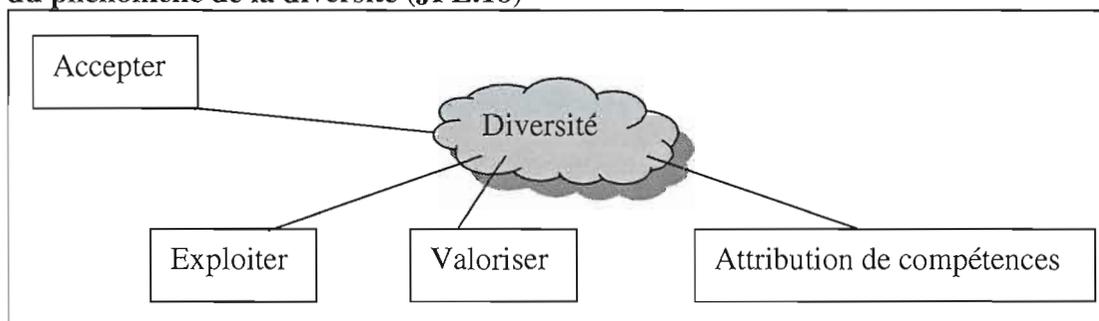
« (...) la diversité des élèves, c'est leurs différences. (...) C'est sûr que c'est la façon d'apprendre des élèves. Leurs intérêts, leurs goûts. Tout ça, c'est des choses qui vont être importantes pour pouvoir les aider. Que t'établisses une relation avec eux autres aussi. (...) C'est ça. J'avais marqué chaque élève est unique!
 (...) Bien c'est que leur vécu est tellement différent. T'sais, t'en as qui viennent de... Aïe mais t'sais, c'est tout là. (...) Bien c'est qu'il y a plein d'éléments. » (EPÉ.44-46)

Et lorsque je cherche à savoir ce qui s'ajoute au terme du projet de recherche, tu précises que « c'est d'être conscient que les élèves sont différents. Puis... D'être conscient que cette diversité-là, bien il faut en faire quelque chose là. T'sais supposons que je dis : il est dont différent! Oui. T'sais tu fais quoi là? » (EPÉ.47) Tu précises rapidement que dans le contexte du congé de maternité, c'est difficile pour toi de voir des moyens pour « en faire quelque chose ». « Il me manque le côté pratique (...) quand je vais recommencer, je vais y aller par petits pas ». (EPÉ.48)

Dans ton journal (JPÉ.18), on retrouve une représentation qui semble témoigner d'une volonté de l'accepter [1], de la valoriser et de t'en servir pour faire des attributions de compétences aux élèves (les forces?) [2] et de l'exploiter [3]. **L'accepter** en cherchant d'abord à se connaître, se comprendre, en travaillant sur soi-

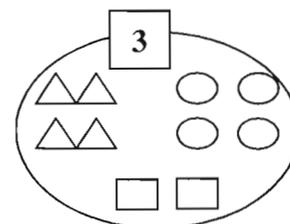
même? **La valoriser par l'attribution des compétences face aux forces des élèves** pour créer un climat favorable à l'apprentissage, à la prise de risque impliquée par cet apprentissage? **L'exploiter** dans les situations d'apprentissage pour comprendre d'où les élèves partent pour se diriger vers ton but, pour comprendre aussi les différences dans le *cheminement* cognitif de chacun? Est-ce que ça fait sens pour l'action???

Figure III : Ta façon d'organiser l'information pour soutenir ta compréhension du phénomène de la diversité (JPÉ.18)



La différenciation : une liste *organisée d'étapes*

Globalement, tout au long de l'entretien, tu te réfères à la liste des attributs essentiels de la différenciation dégagés aux jours 9 et 10. Il semble s'agir pour toi d'une liste organisée d'étapes à franchir en ordre, même si elles sont toujours à retravailler (EPÉ.7). D'autres dans le groupe parlent de *cadre de référence* (LA2.7), de *liste à cocher* (LA3.5), de *repères pour l'action* (LA1.11), ou d'*assises dans l'fond de la tête* (LA9.18).



Jours 9, 10, 11 - « T'sais, il faut que ça soit rangé dans des petits tiroirs ». (EPÉ.7)

Ta liste *organisée d'étapes*



Accepter la diversité, « en cherchant d'abord à se connaître, se comprendre, en travaillant sur soi-même? » (LAÉ.12)

- 1. Se connaître, vouloir se connaître, s'investir et « s'impliquer en ce sens »** (EPÉ.14) – « quand tu veux différencier, c'est parce que tu as un intérêt pour ça donc t'es prêt à travailler sur toi-même. » (EPÉ.7/80). Pour les raisons suivantes :

Doris : « Moi ça a commencé là ma différenciation avec lui quand j'ai vu qu'il était différent. Quand tu cherches à te connaître automatiquement, ça fait que tu fais attention. Quand tu vois un comportement autre, au lieu de dire non, t'as tendance à prendre un recul et être plus réflexif sur ce qui se produit. »

Hélène : « Ça me fait penser au film de Peter. La petite fille vers la fin disait que Peter leur avait amené beaucoup de choses et qu'au lieu de réagir, il leur a appris à penser avant de réagir. C'est un peu ça aussi. »

Élise : « **Donc des exemples de l'enseignant qui cherche à se connaître**, [ce sont des exemples où] [1] **l'enseignant devient plus réflexif**, [2] **a des questionnements**, [3] **peut prendre du recul**. (CR10.10)

2

Valoriser la diversité, par l'attribution des compétences face aux forces des élèves pour créer un climat favorable à l'apprentissage, à la prise de risque impliquée par cet apprentissage? (LAÉ.12)

2. **Travailler de façon constante mais de manière plus importante en début d'année le climat de classe, pour** « mieux connaître les élèves pour pouvoir mieux les aider, dans le but qu'ils apprennent » (EPÉ.7) – « je commencerais par mon climat de classe, toutes les petites activités pour leur montrer comme t'sais que l'information ça se classe, pour leur donner les outils aussi pour travailler en équipe parce que la confrontation, c'est en équipe. Plus organisation après ça différenciation. » (EPÉ.10) Dans ton « plan d'une façon de différencier »⁵³, tu cibles des éléments à prendre en compte pour y arriver :
 - a. S'assurer de la qualité de communication au sein du groupe;
 - b. Développer des habitudes de communication (É-É, P-É, É-P);
 - c. Instaurer un climat favorable à la diversité (accepter que chacun soit différent, droit à l'erreur, etc.);
 - d. Bonne connaissance des élèves;
 - e. Respect. (JPÉ.21-22)⁵⁴

3

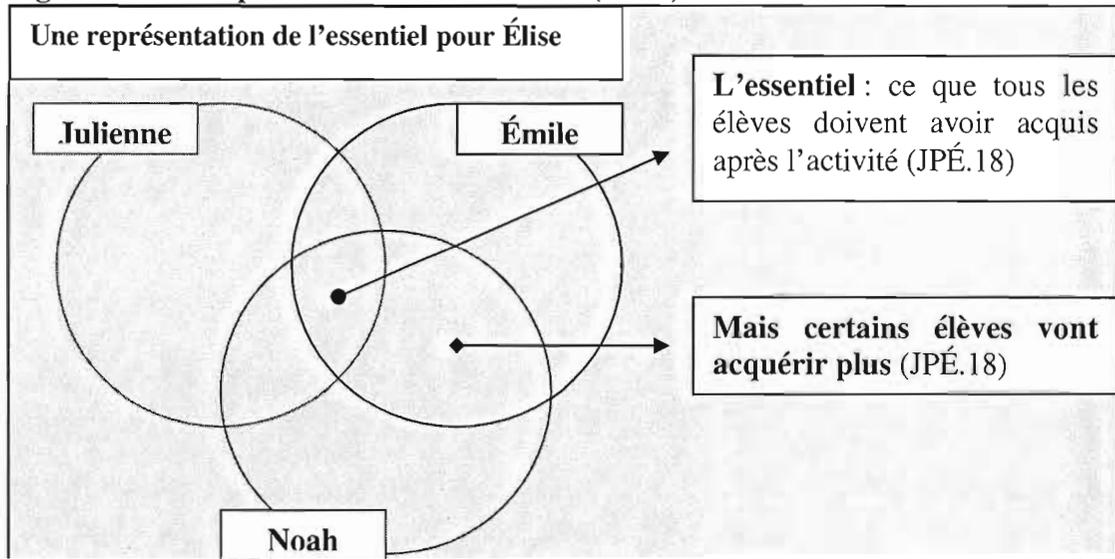
Exploiter la diversité, dans les situations d'apprentissage « pour comprendre d'où les élèves partent pour se diriger vers ton but, pour comprendre aussi les différences dans le **cheminement** cognitif de chacun? » (LAÉ.12)

3. Planifier et « **faire des activités dans le but de différencier, bien... t'sais, la négociation, la confrontation...** » (EPÉ.8), « Pour aller chercher les différences de chacun des élèves dans **le but** de les faire apprendre » (EPÉ.12), et « t'sais, **ça fait cheminer sa pensée** beaucoup, beaucoup. » (EPÉ.18) Il semble important d'abord de :
 - a. **Cibler l'essentiel, le but visé pour tous** les élèves, ce que tu associes à une représentation qui « a été une révélation » (EPÉ.15/JPÉ.18) pour toi. (Voir **Figure IV**)

⁵³ Ta proposition pour planifier, que j'ai intégrée à ton journal de participant (JPÉ.21-22)

⁵⁴ Rappelons que tu as identifié ces éléments bien avant la journée 10.

Figure IV : Ta représentation de l'essentiel (JP.18)



- b. De proposer **des activités « plus larges »**, assez ouvertes, « qu'elles laissent la place aux élèves plus... forts; qui ont plus de facilité d'aller plus loin pis que ceux qui ont plus de difficulté, bien t'sais, ils atteignent le but là. » (EPÉ.16) Dans l'entretien, tu précises que ces activités doivent accorder **une place importante aux traces des élèves** – « les traces là... de comparer, (...) T'sais les élèves des fois, (...) ils se demandent s'ils ont appris. Mais t'sais tu vois les deux là [traces d'avant et après]. Regarde, c'est évident là. Moi ça, ça m'a vraiment [parlé]... » (EPÉ.11).
- c. Et dans ton canevas de planification effectué en novembre je crois, tu ressors d'autres éléments : (JPÉ.21-22)
- i. Partir des intérêts des enfants;
 - ii. Permettre des échanges spontanés sur le sujet;
 - iii. Vérifier et activer les connaissances antérieures sur le sujet par les échanges et des activités;
 - iv. Ouvrir sur plusieurs entrées afin de rejoindre tout le monde;
 - v. Exploiter la formation de groupes de travail hétérogènes;
 - vi. Inciter à la négociation dans la réalisation d'une tâche où ils doivent arriver à un consensus d'équipe. Chacun doit faire valoir son point de vue.
 - vii. Présenter et expliquer au collectif le résultat du travail d'équipe, « une étape qui donne droit à de beaux échanges et même à des confrontations constructives (...) pour arriver à un résultat final. »
 - viii. Revenir sur notre but initial;

- ix. Faire une activité pour voir ce que je sais maintenant et comparer avec les connaissances de départ;
- x. Évaluer le degré d'atteinte (je regarde comment moi j'ai appris);
- xi. Échanger : solutions et améliorations souhaitées.

Soulignons enfin, que tu précises que toute cette compréhension de l'apprentissage, « T'sais, j'ai l'impression que c'est comme bien théorique, mais en même temps, t'sais, je le sais que ça se fait là. Mais je ne l'ai pas fait ». (EPÉ.7-8). Et tu suggères plus loin que c'est en te guidant sur une situation comme la fourmilière que tu pourrais expérimenter dans l'action en classe (EPÉ. 16)

Des conditions essentielles pour différencier :

- ✓ D'abord y croire, voir son importance et être capable de travailler sur soi-même. (EPÉ.34)

Des conditions pouvant faciliter :

- ✓ La collaboration, c'est très aidant mais pas essentiel – « C'est évident que c'est bénéfique sauf que si tu te retrouves dans une école où ça fit pas pantoute, bien il va falloir que tu sois capable (...) Tu peux en discuter avec d'autres enseignants de d'autres écoles. C'est sûr que c'est enrichissant là! Mais on dirait que le mot « essentiel », ça me chicote un peu. » (EPÉ.35)

Ce qui peut faire obstacle

- ✓ De ne pas avoir articulé ta compréhension en lien avec des expérimentations qui se déroulent simultanément – « (...) je ne l'ai jamais appliqué. Mais c'est sûr que t'sais, ça me dit quelque chose, mais (...) de gérer les différences de tous les élèves en même temps. Ça, ça doit être tout un défi! (...) c'est sûr que tu peux pas travailler sur les différences de chacun à 100 % dans la même activité (...) Bien je pense que c'est l'histoire d'une carrière. » (EPÉ.11)⁵⁵
- ✓ Ne « **pas tomber dans l'individualisation. Pas niveler par le bas non plus** ». « C'est clair pour moi que je ferai pas ça! C'est sûr que l'individualisation des fois, moi je pense qu'il peut [y] en avoir. T'sais un élève qui est pas capable d'atteindre ça [ton essentiel], il me semble qu'à un moment donné, il va falloir l'aider particulièrement. Mais, c'est pas juste ça là. (...) Mais ça, tu vois, j'aurais des pas à faire dans ce sens-là, parce que c'est comme la voie facile (...) dans le sens que t'as l'impression de les aider, mais difficile dans le sens que christi, c'est d'l'ouvrage... » (EPÉ.22)

⁵⁵ Et pour te rassurer un peu, selon certaines perspectives sur l'enseignement, il est relevé que la compréhension nécessite « un aller et retour constant entre l'abstrait et le concret » (Barth, 2004, p.162). Ton intuition dans l'expérience est documentée théoriquement : c'est l'fun! Il faudra donc apparemment qu'à ton retour en classe, tu t'aides en faisant des retours constants avec nos traces pour travailler la compréhension...

Sur le processus de recherche

Des apprentissages importants

✓ **Le contact « avec les filles de l'école alternative (...), de voir que c'était comme ça que j'ai toujours voulu enseigner »** – « c'est comme une autre vision de l'enseignement là que... T'sais, que j'espère toucher. Ça m'a comme rapprochée de ça. Beaucoup. (...) Comme Florence, j'aurais tellement aimé aller dans sa classe. T'sais voir comment qu'elle fonctionne pis, ça a l'air tellement merveilleux. T'sais pour moi, c'est comme ça que je vise. T'sais ça m'a fait voir que je n'étais pas si marginale que ça finalement là. Que c'était de quoi qui était très faisable dans une classe au Québec, ici là. » (EPÉ.49) Et tu ajoutes plus loin que l'école alternative, « Ça aide c'est sûr, sûr, sûr, mais t'sais je pense qu'il y a moyen de faire quelque chose [dont] je peux être très fière dans une école «normale» ici des environs. » (EPÉ.50)⁵⁶ Enfin, plus loin, tu ajoutes que « j'ai eu de belles discussions avec Jolaine, (...) elle, je trouve que c'est tellement une personne riche là. (...) une personne ressource. Pis avec Doris bien aussi... » (EPÉ.67)



✓ **Apprendre à planifier ta différenciation** – « Moi j'ai appris comment planifier la différenciation. C'est ça que je voulais. Moi j'avais l'impression que j'allais être une enseignante compétente, une enseignante qui allait maîtriser la différenciation quand j'allais être capable de la planifier. Pour être capable d'en optimiser les résultats. » (EPÉ.79)

✓ **Un certain recul, une réflexion peut être plus importante avant de porter un jugement dans une situation** – « Bien moi, dans ma vie de tous les jours là, je pense que j'ai beaucoup... j'essaie beaucoup de comprendre (...) maintenant que j'ai fait le processus de différenciation : Ah pourquoi qu'il a dit de faire ça lui? (...)T'sais au lieu de dire bien voyons, ça pas d'allure! (...) C'est vraiment ça! (...)Parce que des fois, il y a des affaires qui paraissent... t'sais t'as le goût dire bien voyons donc! T'sais comme de jeter le blâme tout de suite, mais là, t'sais avec... Tu prends un peu de recul pis tu réfléchis... » (EPÉ.26-27), ce que tu reformules plus tard en disant que « c'est que j'essaie de mieux comprendre les gens avant de... Pour mieux comprendre la situation finalement. » (EPÉ.81)

Des conditions facilitantes

✓ **Des attributions de compétence par des collègues que tu respectes, car « on n'est pas si loin que ça de nos élèves »** (EPÉ.70) – « Les onze autres enseignantes, t'sais pour moi, c'est comme... C'est la crème. Faque t'sais avoir des attributions de compétence de la part de ces personnes-là que j'estime beaucoup, bien c'est sûr que ça fait du bien. C'est ça. » (EPÉ.70)

⁵⁶ Cet apprentissage que tu relèves spontanément me semble important au regard de l'analyse des perspectives sur l'enseignement qui suivra...

- ✓ **De vivre en groupe un processus de différenciation qu'on va faire vivre aux élèves** – « T'sais c'est des enseignantes que j'estime (...) pis d'avoir leur opinion... T'sais le fait d'avoir des confrontations. Moi, j'étais pas toujours d'accord pis des fois (...), j'ai changé d'avis pis d'autres fois, bien c'est eux autres qui ont changé d'avis pis des fois bien on a gardé chacun notre avis pis. (...) Mais c'est ça. C'est de la différenciation dans le fond. On a vécu le même processus qu'on va faire vivre à nos élèves. » (EPÉ.72)
- ✓ Et à ma demande tu relèves des activités ou des expériences qui ont été plus déterminantes.
 - Le jour 6 et **la fourmilière**, des activités qui arrivaient aussi après une longue période de « flou » où « j'avais l'impression que je ne comprenais rien; dans le fond, j'étais comme en train de comprendre » (EPÉ.53) - « la fourmilière, ça été super significatif (...) c'est suite à ça que j'ai dit : ah je comprends (...) ça été comme un déclic, ah oui, ça là... » (EPÉ.51). « Je vois plus la différenciation dans la fourmilière que dans Educating Peter » (EPÉ.57)
 - Le jour 10, **la synthèse** parce que « je déteste que tout soit pêle-mêle dans ma tête! » (EPÉ.52)
 - **L'analogie du cube de glace** qui a « aidé à prendre conscience qu'on avait toutes le même objectif : avancer! (...) J'ai dont aimé ça! » (EPÉ.55)

Des difficultés ou des obstacles dans le processus

- ✓ Le flou, la déstabilisation...
- ✓ Apprivoiser certaines nouvelles personnes au début du processus. (EPÉ.66)
- ✓ Le questionnement sur ta place dans le groupe après le retrait préventif en septembre. (EPÉ.68)
- ✓ De ne pas avoir pu articuler compréhension et action simultanément pendant le processus – « (...) j'ai fait tout le processus, mais là, il va falloir que je recule pour pouvoir avancer. Ça, ça va être dur. » (EPÉ.76)
- ✓ Le dossier de l'évaluation demeure flou. (EPÉ.76)

Des attentes

- ✓ **Garder un lien** – pour se visiter par exemple, en parlant de la classe de Florence (EP.81), pour produire aussi une publication (EPÉ.109), ce qui pourrait t'intéresser.

Les perspectives sur l'enseignement : pour mieux se connaître et se comprendre professionnellement...

(...) *un enseignant qui différencie,
souvent c'est un enseignant qui va se surprendre
devant les élèves, de dire ah!* (EPÉ.23)

Valeurs fondamentales

Quand je cherche à savoir quelles sont les valeurs fondamentales qui animent un enseignant qui choisit de différencier, voici ce que tu relèves :

- ✓ L'enseignant **croit à l'intelligence de tous les élèves** – « croit que les élèves sont tous intelligents » (EPÉ.23), d'où la nécessité d'exploiter cette idée du « tableau des spécialités » (EPÉ.24) pour reconnaître les **forces** de chacun dans la classe.⁵⁷
- ✓ L'enseignant doit se préoccuper de **l'estime de soi de ses élèves** – « c'est tellement important l'estime de soi là que... T'sais, il faut que tu crois en tes élèves si tu veux qu'eux autres aussi, ils croient en eux autres. Si personne croit en eux autres, bien... » (EPÉ.24)
- ✓ Il croit à **l'équité** plutôt qu'à l'égalité – « L'équité (...) tu donnes à celui qui en a besoin. (...) Ça, je pense que c'est moi qui l'a sorti. T'sais, tu peux pas être pareil avec tout le monde (...). C'est clair que c'est mon éducation; (...) mes parents ont toujours été justes, mais équitables ». (EPÉ.25).
- ✓ Il **s'étonne** plutôt que de s'indigner, est plus attentif aux jugements qu'il porte – « des fois, il y a des affaires qui paraissent... t'sais t'as le goût dire bien voyons donc! T'sais comme de jeter le blâme tout de suite, (...) Maintenant que j'ai fait le processus de différenciation, tu prends un peu de recul pis tu réfléchis : Ah pourquoi qu'il a dit de faire ça lui? Pis là bien j'imagine que ça va être la même chose avec mes collègues, avec les parents... Ah mais pourquoi tel parent agit comme ça avec son enfant? T'sais au lieu de dire bien voyons, ça pas d'allure! » (EP.27-26)

Et quand je cherche à comprendre si un enseignant qui adhère à ces valeurs et ces principes pour différencier a une position particulière dans un débat de société, je n'obtiens pas vraiment de réponse malgré une certaine insistance (EPÉ.28-32). Cette question cherchait, peut être maladroitement, à savoir si les *valeurs déclarées*, liées à

⁵⁷ Ici, je crois que tu fais allusion aux cartes de compétences de Jolaine (CR5.16.J) – « On a travaillé les compétences mais pas juste les compétences scolaires. (...) On a des cartes de compétences comme par exemple : toujours de bonne humeur, vider mon sac le matin, ça permet aux élèves d'être reconnus pour ça. (...) On a un cartable et toutes les cartes de compétences sont déjà dedans. (...) Ma classe c'est le thème de l'étang, de la grenouille. J'ai pris l'image de : t'es un têtard qui va devenir une grenouille. On est à différents stades, mais on va tous devenir une grenouille. Les élèves vont accrocher leurs compétences sur un tableau-grenouille. » (L.AJ.16)

des réflexions, étaient aussi des *valeurs en action*, pouvant s'articuler et être vécues dans le quotidien, dans différents contextes⁵⁸. Tu conclus la discussion en suggérant « C'est vraiment dur (...) on dirait que je l'ai vu plus à petite échelle. Mais à grande échelle, je pense que j'ai de la misère à voir. » (EPÉ.32)

Quand je te demande de me décrire une bonne enseignante, tu le fais en ces termes :

C'est un **guide** qui veut... qui a comme but ultime l'**apprentissage** des élèves. Que tous ses élèves arrivent à... la réussite. Leur réussite. Pis il y a aussi... Une bonne enseignante, c'est une enseignante qui a du plaisir à enseigner pis qui aime enseigner. Sa force... C'est aussi en lien avec la différenciation. C'est tellement important. (EPÉ.83)

Que pouvons-nous dire sur cette vision de l'enseignement qui t'habite, à partir de ce que ton discours, tes valeurs, tes intentions et tes actions semblent révéler?

Pratt (2005) a travaillé plusieurs années auprès de 253 enseignants, dans cinq pays différents pour en arriver à proposer que les enseignants oeuvrent à partir de **valeurs, d'intentions et d'actions** qui révèlent des façons de voir, des visions ou des perspectives privilégiées pour comprendre l'enseignement. Il dénombre cinq grandes perspectives à partir desquelles un enseignant oriente ou peut orienter sa pratique, et ce, avec des degrés variables de conscience⁵⁹. Globalement, cette construction veut aider l'enseignant qui cherche à mieux comprendre ce qu'il fait et pourquoi il le fait, à se connaître finalement.

Ce qui est très intéressant selon moi dans ce modèle, c'est de prendre conscience qu'il existe une certaine diversité pour réfléchir sur l'enseignement, pour réfléchir son enseignement. Pratt (2005) précise dès l'introduction que son approche présente des perspectives comme **cinq points de vue légitimes**⁶⁰ sur l'enseignement, des points de vue sujets à des variations dans la qualité d'implantation, mais non dans la nature des valeurs sous-jacentes à la perspective... Cette précision est importante. Il n'y a pas de jugement de valeurs sur les perspectives et elles ne sont pas hiérarchisées (de la meilleure à la moins bonne). Elles comportent chacune leurs forces et leurs difficultés

⁵⁸ Dans certains « points de vue » sur l'enseignement, la *profondeur* d'un apprentissage est liée à sa récurrence dans différents contextes, des contextes parfois plus rapprochés l'un de l'autre, mais plus éloignés aussi. Certains parlent de transfert, de recontextualisations. (Arseneau et Rodenburg, 2005, p. 122)

⁵⁹ Ce qu'il faut aussi savoir, c'est que rares sont les enseignants qui n'opèrent qu'à partir d'une seule perspective selon Pratt (p. 204) et ses collaborateurs (Arseneau et Rodenburg, p. 108); il y a une perspective dominante (un peu, moyennement, très) et des perspectives auxiliaires qui figurent à différents degrés en toile de fond. Il y a donc pour chaque enseignante une constellation particulière et presque unique, ce qui comme théorie, cadre bien avec notre ouverture et notre intérêt pour la diversité, n'est-ce pas?

⁶⁰ Tout en prenant la précaution de prévoir qu'il pourrait y en avoir d'autres...

propres. Ce cadre de référence apporte aussi une aide à celui ou celle qui veut comprendre en lui donnant une *base de comparaison*. Comment reconnaître « mon particulier », « ma différence », « ma spécificité » si je ne sais pas ou je ne suis pas conscient de la variété des perspectives que je pourrais rencontrer, de la palette des possibles qui pourraient se rencontrer? J'écrivais à l'une d'entre vous que « je me rends compte que la diversité, elle apparaît quand on se frotte à l'autre » (LA7); et Pratt donne aussi un bel exemple pour comprendre, qu'au-delà de tout cela, c'est en *se frottant* à des perspectives différentes des miennes que finalement je découvre celle qui m'habite davantage et je me comprends mieux comme enseignant.

En 1984, je me préparais à enseigner mon premier cours à Hong Kong. J'étais excité à l'idée de découvrir et d'en apprendre sur ce pays, ce que je partageais à un ami. À ma grande surprise, il a qualifié de naïve cette idée pour suggérer que j'allais plutôt en apprendre davantage sur le Canada. J'ai ignoré sa remarque croyant qu'il ne comprenait pas réellement ce que je lui disais. Mais après avoir enseigné 10 ans dans ce pays, je crois maintenant qu'il avait raison. J'ai appris beaucoup plus à propos de ma propre culture qu'à propos de celle des habitants de Hong Kong. En ayant une manifestation culturelle différente de la mienne sous les yeux, j'avais une « base de comparaison », et pour la première fois, ma propre culture devenait visible. Dans le même sens, les perspectives sur l'enseignement sont des « visions culturelles » de l'enseignement, puissantes, mais aussi des visions ou des cadres de référence invisibles avec lesquels nous construisons le sens dans notre monde. En quelques sortes, elle limite aussi nos perceptions. Jusqu'à ce que nous rencontrions une « base de comparaison », nos cadres demeurent invisibles. Sans « bases de comparaison », elles demeurent invisibles. Il est impossible d'oublier nos perspectives de départ; par contre, il est possible de s'engager significativement dans de nouvelles perspectives. [Traduction libre] (Pratt, p. 37)



La première perspective qu'il a retracée et définie est sans contredit la *perspective de transmission*, une perspective largement répandue en enseignement, qui domine par sa présence dans nos systèmes d'éducation. Mais il en a observé d'autres qui peuvent être figure dominante dans la pratique d'un enseignant :

- ✓ *La perspective d'apprenti* : Modéliser des façons d'être
- ✓ *La perspective développementale* : développer (ensemencer/semer/fertiliser) différentes façons de penser
- ✓ *La perspective de sollicitude* : Faciliter l'autoefficacité
- ✓ *La perspective de réforme sociale* : Viser un monde meilleur

D'abord, avant de poursuivre, si je te demandais spontanément d'identifier la perspective qui joue un rôle prépondérant dans ton enseignement, laquelle ressortirait ici?

Réponse : _____

Je crois qu'en cherchant à donner une réponse spontanément, Élise insisterait pour en mettre plus d'une en partant. Est-ce que je me trompe?

Pour sa part, la perspective de transmission stipule que l'enseignant est d'abord préoccupé par une *communication efficace des contenus à faire apprendre*. Ceux qui s'inscrivent avec efficacité dans cette perspective témoignent d'un grand sens de responsabilité au regard de la préparation (les objectifs, les compétences, la séquence des tâches à proposer, l'évaluation), de l'organisation et de la clarté des présentations et des explications qu'ils proposent aux élèves. En fait, ils s'assurent que les élèves ont des réponses à leurs questions, que les malentendus se clarifient et que les erreurs sont corrigées. Ils sont méthodiques. (Pratt, p. 218-224). Moins portés à reconnaître le caractère parfois relatif des contenus, ces enseignants s'appuient beaucoup sur la croyance qu'il existe des savoirs réels, indépendants de ceux qui les apprennent et de ceux qui les enseignent, et que ces savoirs doivent être appris. Ils croient que l'évaluation des apprentissages peut se penser de manière objective, rationnelle et technique (*Ibid*, 220-221). On retrace aussi souvent chez ces enseignants, lorsqu'ils sont efficaces, une certaine passion ou un enthousiasme pour le contenu (*Ibid*, 219). Pratt suggère aussi que « s'il s'agit de la seule perspective qu'un enseignant ait déjà rencontrée, il est fort probable qu'il soit pratiquement très difficile de considérer une autre perspective comme une façon légitime d'enseigner » [Traduction libre] (p. 225). Il devient donc tout à fait prévisible que plusieurs enseignants québécois s'inscrivent de manière dominante dans cette façon de concevoir l'enseignement⁶¹, et qu'à défaut d'avoir pris le temps de réfléchir et d'analyser leur pratique en fonction de leurs préférences ou de leur vécu, ils opèrent dans cette perspective. De plus, actuellement, et encore plus dans le contexte du « Renouveau pédagogique », cette perspective de l'enseignement n'a pas nécessairement bonne presse. Ce qui pourrait expliquer aussi les écarts observés chez plusieurs enseignants entre les discours, les *théories déclarées*, et la pratique réelle, les *théories en action*.

Souvent, nous ne pratiquons pas ce que nous prêchons; il existe des divergences entre les croyances et les intentions déclarées d'une part, et la façon d'agir d'autre part. Nos *théories déclarées* sont discordantes avec nos

⁶¹ Nous avons tous plus souvent qu'autrement vécu notre scolarité dans ce modèle. À moins d'avoir vécu une expérience très singulière et marquante en lien avec une autre perspective, je crois que nous avons d'abord tendance à croire que l'enseignement consiste à transmettre, à *communiquer efficacement des contenus à faire apprendre*...

théories en action (...) [Traduction libre] (Arseneau et Rodenburg, 2005, p. 106)

Pourtant, il s'agit bel et bien d'une perspective d'enseignement qui a existé, qui existe encore pleinement, et qui lorsqu'elle est articulée avec rigueur et passion, donne aussi de très grands et de très beaux résultats (Boldt, 2005). Comme toute perspective, répétons-le, elle a ses forces et ses défis.

Et ce que je pressens, c'est qu'Élise opère dans certains contextes à partir de cette perspective tout en étant aussi particulièrement intéressée, attirée ou engagée dans deux autres perspectives. Car comme Pratt le suggère, « il est impossible d'oublier nos perspectives de départ; par contre, il est possible de s'engager significativement dans de nouvelles perspectives. » [Traduction libre] (Pratt, 2005, p. 37).

D'abord, je sens la perspective de transmission plus particulièrement quand tu parles de tes propres formations, de ton propre apprentissage, et à l'occasion, dans des phrases qui peuvent s'apparenter à des conceptions initiales d'un enseignement où l'on tente de transmettre efficacement des contenus aux élèves.

- ✓ « (...) bien j'imagine aussi que peut-être tu vas pouvoir nous fournir de la documentation, t'sais, tu vas faire une thèse sur ça! » (EPréÉ.31)
- ✓ « J'ai réalisé que je n'aime pas « pas comprendre ». J'ai besoin de repères. » (JPÉ.13)
- ✓ « J'ai hâte à demain pour avoir encore plus de réponses puisque le concept de différenciation est encore flou. » (JPÉ.1)
- ✓ « On se sent parfois dans l'obligation d'aller vite, vite, vite afin d'entrer dans le temps [transmettre vite, vite, vite]... » (JPÉ.1)

Mais rapidement, on sent dans ton discours, dans tes réactions et dans ta façon de traiter les informations (et dans ton journal entre autres), une ouverture *significative* à la perspective développementale, qui semble aussi devoir s'associer assez souvent à la perspective de sollicitude.

Nous soutenons que ces perspectives sont intimement liées et qu'un enseignant doit opérer à partir des deux pour être efficace dans l'une comme dans l'autre. C'est-à-dire qu'une des perspectives se retrouve au premier plan quand l'autre s'inscrit en arrière-plan. (...) Ces deux perspectives visent à changer des conceptions (c'est-à-dire à comprendre) dans un climat de confiance et de respect. [Traduction libre] (Arseneau et Roderburg, 2005, p. 129)

Globalement, cette perspective développementale se nourrit d'une vision constructiviste de l'apprentissage; ce point de vue sur l'enseignement incite à s'intéresser davantage au développement de la pensée, au raisonnement et au jugement de l'élève plutôt qu'à des performances (*Ibid*, p. 111). Pratt (2005, p. 48)

relève que la croyance fondamentale qui influence l'apprentissage et donne une direction à l'enseignement dans cette perspective est celle « qui veut que les connaissances antérieures et les façons de pensée sont les déterminants essentiels de ce que toute personne apprendra subséquemment » [Traduction libre]. On parle d'une perspective qui s'intéresse aux apprentissages en profondeur comparativement à des apprentissages superficiels [« *Deep approaches to learning* » vs « *Surface approaches to learning* »] (Arseneau et Rodenburg, p. 112; Pratt, p. 235).⁶² En s'inscrivant dans cette perspective, l'enseignant croit que la compréhension d'un concept se fait et se raffine par un processus itératif (en spirale) de construction et d'interprétation qui part obligatoirement de ce que l'apprenant comprend au point de départ. Le *dialogue cognitif* soutient ce processus en permettant le développement et le partage d'un sens commun pour un concept. Et dans ce processus, l'enseignant se voit davantage comme un *guide*, « qui aide l'apprenant à développer un certain contrôle personnel, qui donne accès à des ressources, et qui soutient le développement des compétences nécessaires pour être toujours plus autonome dans l'apprentissage (par exemple : situer et récupérer de l'information; fixer des buts; gérer le temps; questionner; développer la pensée critique; développer stratégies métacognitives) » [traduction libre] (*Ibid*, p. 132). Et dans cette perspective sur l'enseignement, un leitmotiv semble omniprésent :

« *Don't tell them : let them figure it out* » [Ne dites rien, laissez les chercher!]; tellement qu'on ajoute :

« *When you feel they are taking too long and feel you should intervene – don't. Give them even more time* » [Quand vous ressentez qu'ils prennent trop de temps et que vous devriez intervenir, ne le faites pas. Donnez leur plus de temps!] [Traduction libre] (Arseneau et Rodenburg, p. 143)

Le rôle premier de ce guide consiste donc à mettre en doute ou remettre en question [*to challenge*] la compréhension ou les façons de penser de ses élèves (Pratt, p. 236). Et chemin faisant, ce guide doit aussi être prudent, être vigilant pour ne pas nuire à la volonté des apprenants d'expérimenter par l'expérience et la parole ces nouvelles façons de penser. Vigilant pour ne pas nuire à la prise de risque impliquée par l'apprentissage. « Car en cherchant à modifier son rôle d'enseignant, d'expert de contenus (Perspective de transmission) à un facilitateur du développement de la pensée (Perspective développementale), l'enseignant court toujours le risque de retomber dans ce rôle d'expert, de donner des réponses et d'inhiber le travail cognitif,

⁶² Deux approches face à l'apprentissage que Barth (2004, p. 173) décrit ainsi : « Dans l'apprentissage profond, on rapproche consciemment ce qu'on étudie des connaissances qu'on a déjà, en essayant de comprendre le but de l'activité par rapport au contexte dans lequel cette activité est étudiée. L'apprentissage superficiel est caractérisé par une approche plus mécanique; on essaie de compléter la tâche selon les consignes données, avec l'intention de simplement mémoriser et reproduire le contenu, sans chercher à distinguer les principes qui organisent l'ensemble, ni d'en approfondir la compréhension. »

la structuration de la pensée de l'élève » [traduction libre] (Pratt, p. 238). C'est beaucoup dans ce contexte que les auteurs suggèrent la nécessité d'une perspective auxiliaire de sollicitude.

Comment cette description résonne-t-elle pour toi? De mon côté, je sens qu'il y a une sensibilité très grande de ta part à ce regard, cette vision sur l'enseignement. « **Structurer sa pensée** » est un repère qui semble être important pour toi; d'ailleurs, on sent que dès que tu vis des insécurités, tu as depuis longtemps trouvé des moyens pour t'aider à structurer ce qui se passe : écriture, organisation des informations, expliquer à ton *coloc* pour comprendre (EPÉ.19). De plus, quand on observe ton journal, on voit qu'à la fin de chaque journée, tu essaies de définir et redéfinir les concepts. Cette préoccupation s'associe très bien au *processus itératif de construction et d'interprétation* associé à l'apprentissage dans une perspective développementale. Sans compter aussi une certaine propension à schématiser l'information, à tisser des liens pour mieux comprendre.⁶³ Il est intéressant aussi de soulever à quel point tu étais touchée par ta prise de conscience du fait que déjà au jour 6, les bases de ta compréhension « *plus claire* » de la différenciation s'étaient installées et s'écrivaient, même si ce n'était alors jamais aussi clair que lors de la synthèse. Tu semblais en entretien post fort étonnée, amusée et agréablement surprise. Ce qui pour moi s'associe à quelque chose qui résonne, quelque chose qui t'allume, quelque chose qui t'inspire ou pourrait t'inspirer. D'autres expressions me semblent devenir encore plus claires quand on les comprend comme des expressions qui proviennent de la bouche de quelqu'un qui pourrait accorder une grande valeur à la perspective développementale.

Le dialogue pour apprendre à penser :

- ✓ « Un enfant qui parle, c'est un enfant qui apprend! » (EPrÉ.7)
- ✓ « (...) les confrontations sont essentielles à l'apprentissage puisqu'elles permettent à l'enfant d'exprimer sa pensée ou de clarifier » (JPÉ.13-14), « ça fait cheminer sa pensée beaucoup, beaucoup. » (EPÉ.18)
- ✓ « [1] l'enseignant devient plus réflexif, [2] a des questionnements, (...) » (CR10.10.É)
- ✓ « Apprendre, c'est parler! » (JPÉ.16)

Un processus itératif :

- ✓ « Sans ce cheminement-là, (...) tu ne peux pas apprendre. » (EPÉ.84)

Apprentissages en profondeur « *Deep approaches to learning* », ce qui implique une préoccupation pour l'organisation et la structuration des liens entre les contenus, pour la qualité des apprentissages (en profondeur) plutôt qu'une quantité (en surface). (Arseneau et Rodenburg, 2005, p. 126)

- ✓ « On n'est mieux d'en faire moins mais mieux. » (JPÉ.1)

⁶³ Ce qui est intéressant, c'est que ta lettre, la 9^e à s'écrire, est la 1^{re} lettre où je sens le besoin d'inclure des schémas... Et je tripe... encore...

- ✓ « Il faut que je prenne le temps d'organiser mes affaires. » (EPÉ.93)
 - ✓ « (...) j'ai l'impression que les informations se classent dans le bon tiroir. Je ne me sens plus dans le néant. » (JPÉ.16)
 - ✓ « (...) c'est beaucoup plus clair (...) » (EPÉ.6), ce que tu attribues beaucoup au travail d'organisation des données des journées 9 et 10. « Moi, ce qui m'a vraiment aidée, c'est le jour 10 (...) les attributs essentiels », une synthèse qui t'a aidée à [enfin] voir clair (...) » car « j'ai longtemps été dans le néant (...) » (EPÉ.7)
 - ✓ Apprendre, semble donc vouloir se relier à *structurer sa pensée*, à cette nécessité d'*organiser l'information* (LAÉ.10);
 - ✓ La différenciation : une liste *organisée d'étapes* (LAÉ.13);
 - ✓ « Là quand t'as trop d'affaires, t'sais, t'es même pu capable d'appliquer ce que t'as appris là. C'est ça. C'est trop. » (EPÉ.78-79)
- Remettre en question, questionner, mettre au défi** (« *to challenge* ») tout en étant prudent et réconfortant (Lien ici avec la perspective de sollicitude – (*Caring* – sécuriser, être attentionnée).
- ✓ « On doit créer un contexte de réussite [sécuriser (1) et déstabiliser (2)] » (JPÉ.4-5)
 - ✓ « Parfois, nous focussions trop sur les faiblesses des élèves. Où est la ligne d'arrêt? Où devons-nous vraiment arrêter d'essayer? Ouf! Ouf! Selon moi, nous devons valoriser les forces, mais aussi travailler les faiblesses afin de faire avancer nos élèves. » (JPÉ.1)
 - ✓ « Je vois plus la différenciation dans la fourmilière⁶⁴ que dans *Educating Peter* » (EPÉ.57)⁶⁵

D'après mes lectures et mon analyse, la perspective développementale résonne et t'inspire pour agir sur ta pratique. Mais cette perspective est loin d'être dominante actuellement dans les écoles québécoises. Quoique le renouveau pédagogique et le modèle d'intervention de l'enseignement stratégique (Tardif, 1992)⁶⁶ nourrissent les enseignants de croyances, d'intentions et d'actions associées à cette perspective, on entend toujours à mon avis beaucoup plus de « *théories déclarées* » que l'on ne voit de « *théories en action* ». Et dans ce sens, je comprends mieux pourquoi la rencontre de certaines participantes t'« a fait voir que tu n'étais pas si marginale que ça



⁶⁴ La fourmilière est un scénario d'apprentissage que les auteurs inscrivent dans une culture socioconstructiviste de l'apprentissage. « *Educating Peter* » a été produit dans une perspective de réforme sociale valorisant un idéal d'inclusion.

⁶⁵ Pour t'aider à comprendre, il m'apparaît assez judicieux de croire qu'une personne qui opère à partir d'une perspective dominante de sollicitude m'aurait dit : « je vois plus la différenciation dans *Educating Peter* que dans la fourmilière ». L'une d'entre vous qui opère avec une dominance assez grande de sollicitude disait « Je lisais ce qui est ressorti du film *Peter*... tsé... sérieux, je l'ai lu tellement là (...) Pis, ça venait vraiment me rejoindre pis à chaque jour [avec une collègue], on en parle du p'tit Peter! » (LA9.7).

⁶⁶ Particulièrement valorisé dans certaines commissions scolaires, dont la tienne je crois...

finalement là. Que [d'articuler une autre vision que celle de la transmission], c'était de quoi qui était très faisable dans une classe au Québec, ici là. » (EPÉ.49) Car dans ce groupe, il y a des personnes qui opèrent avec une dominance de sollicitude et de réforme sociale. Dans le plus grand groupe, on retrouve aussi une personne qui opère beaucoup à partir d'une perspective d'apprenti aussi. Et ton attrait pour la perspective développementale associée à un attrait certain pour la perspective de sollicitude t'incitait à apprécier le fait de voir d'autres visions de l'enseignement qui s'articulent dans l'action, ce que tu associes aussi à la « *richesse* » qu'une personne peut avoir.

Somme toute, ce qui est intéressant avec ces perspectives, c'est qu'elle nous donne des outils de plus pour [1] *devenir plus réflexif*, [2] *se questionner* et [3] *prendre du recul* (CR10.10.É) - pour mieux nous comprendre et mieux comprendre les autres enseignants autour de nous. Elles nous permettent de voir et de comprendre des différences et des ressemblances avec l'autre, elle nous aide aussi à **repréciser** constamment les intentions, les valeurs et les actions qui peuvent résonner et nous aider à mieux cibler de nouvelles pistes à développer pour continuer d'améliorer la cohérence dans notre pratique, la cohérence entre nos « *théories déclarées* » et nos « *théories en action* ».

Qu'en dis-tu? S'ouvrir et s'enrichir de la diversité... De la diversité des perspectives d'enseignement aussi... Tant qu'à y être!

Apprentissage du chercheur – Qu'est-ce que j'apprends sur moi en contact avec toi?

*Luc, à la fois résolu et [moins] conciliant,
Un « monsieur trucs » (EPÉ.76) qui veut comprendre!*

Je ne sais pas si c'est parce que je suis au doctorat pis que j'ai le temps de réfléchir, mais j'ai fait beaucoup de prises de conscience sur moi-même. Comment moi je suis.

Je me suis rendu compte que j'avais besoin d'être guidé (...)

- 1- *le fait d'avoir fait le point en février 2002 (au début),*
- 2- *après ça de m'être inscrit en démarche de recherche pour explorer la diversité avec d'autres, pis là,*
- 3- *de prendre contact avec vous par le biais de mes lettres à la fin, ça vient comme...*
- 4- *Ramasser tout ça pis ça me fait voir aussi que moi, j'ai appris.
Pis ça c'est tellement le fun! (Inspiré de EPÉ.91)*

Tellement le fun et difficile parfois... Car faire des prises de conscience sur moi-même, c'est aussi apprivoiser des dimensions qui parfois, mériteraient que je « prenne encore plus de recul »... Et ce que j'ai appris avec toi, Élise, c'est que face à son

idéal, Luc n'est pas très *conciliant* avec lui-même... *Résolu* à contribuer à des changements majeurs dans notre système d'éducation, et ce depuis fort longtemps, Luc avance, cherche à comprendre, s'outille de tous les *trucs possibles et imaginables* pour soutenir ceux qu'il accompagne à envisager eux aussi de manière *significative* ces changements. Et chemin faisant, il comprend aussi que ces changements qui traduisent son utopie, il doit peut être les envisager aussi à *plus petite échelle*, en l'occurrence pour lui-même. Car, dans une *perspective dominante de réforme sociale*, un enseignant dirait autrement ce que tu disais à propos de l'articulation de tes valeurs fondamentales. « C'est vraiment dur (...) on dirait **que je l'ai vu plus à grande échelle. Mais à petite échelle**, je pense que j'ai de la misère à voir » (Inspiré de EPÉ.32).

Contrairement à ce que tu aurais pu penser je crois, la perspective développementale n'est pas ma vision dominante sur l'enseignement. Et je dois expliquer car, en t'écrivant, je me reconnaissais. C'est beaucoup en regardant la nature des moyens utilisés et des fins poursuivies qu'on saisit les différences fondamentales entre les perspectives; des différences qui ont un impact sur la façon de voir l'apprentissage et qui donnent des directions différentes à l'enseignement. Or, Pratt (2005, p. 52) nous dit que les fins suivantes sont poursuivies de manière prédominante dans chacune des quatre premières perspectives :

1. Perspective de transmission → La maîtrise des contenus;
2. Perspective de l'apprenti → le développement progressif et le plus authentique possible de savoir-être en contexte, nécessaire pour l'action;
3. Perspective développementale → le développement et l'enrichissement des façons de penser, de l'outillage cognitif pour être en mesure de toujours mieux structurer sa pensée;
4. Perspective de sollicitude → une autoefficacité accrue liée à la relation étroite et critique qui existe entre l'estime de soi et l'apprentissage.

Pour leur part, les enseignants s'inscrivant dans une perspective de réforme sociale ne cherchent qu'à « avoir un impact sur la société pour accomplir leur mission d'enseignement » [traduction libre] (*Ibid*, p. 52). Et pour y arriver, ces enseignants sont prêts à exploiter tous les moyens possibles et imaginables, y compris les fins des autres perspectives, pour que cet idéal qui les habite se traduise par et grâce à leur enseignement dans des impacts réels sur la société! Ouf! Et dans ce sens, je me reconnais moi aussi comme un « *monsieur trucs* », qui déniche et qui grappille ici et là tout ce qu'il peut trouver pour que l'expérience permette d'avancer vers l'idéal (École des animaux/Atelier expérientiel sur l'estime de soi/Tâches à partir des connaissances antérieures livrées dans l'entretien pré/exploitation des incidents critiques qui se produisent dans l'expérience du groupe/Educating Peter/La fourmilière/ Analogie du cube de glace/Concept d'attribution de compétence/Témoignage/Cadre de référence sur les stratégies cognitives/Image des

figures géométriques pour traiter et organiser l'information/Production d'un ouvrage pour de vrai/Lettres synthèse/etc.).

(...) observez que dans une perspective de réforme sociale, les fins (buts) des autres perspectives (...) deviennent les moyens envisagés pour l'actualisation des changements sociaux, au-delà des limites des participants ou de l'environnement d'apprentissage. [Traduction libre] (*Ibid*, p. 52)

Et c'est en me *frottant* aux neuf premières participantes, par l'écriture des lettres, que j'en arrive plus clairement aujourd'hui à me comprendre, à **repréciser** cet idéal, et à saisir pourquoi je cherche constamment à tout comprendre pour mieux intervenir... Le changement social! Un changement qui par l'ouverture réelle aux différences à l'école, par l'exploitation de la richesse des différences à l'école, vise à ce qu'éventuellement, les différences aient réellement le droit d'exister et de s'afficher dans nos sociétés qui se disent ouvertes et respectueuses de tous les citoyens... Passer finalement des *valeurs déclarées* aux *valeurs en action* pas seulement à l'école, mais bien dans la société aussi... À l'une d'entre vous, je terminais la lettre en le formulant aussi de la manière suivante :

Mais il me semble que dans un système qui se dit d'**éducation**, rien, absolument rien, et encore moins des contenus ou des notions à faire apprendre devraient amener un élève à se déprécier, à se sentir inférieur à la majorité des êtres humains... Et pourtant... (...) Aujourd'hui, je dirais qu'avec cette lettre, « moi, mon rôle, c'était de vous aider à mieux investir pour faire apprendre tout en respectant et protégeant la dignité de chacun des élèves..., mais pas plus... Faire mieux sans nécessairement faire plus ». (LA8.20)

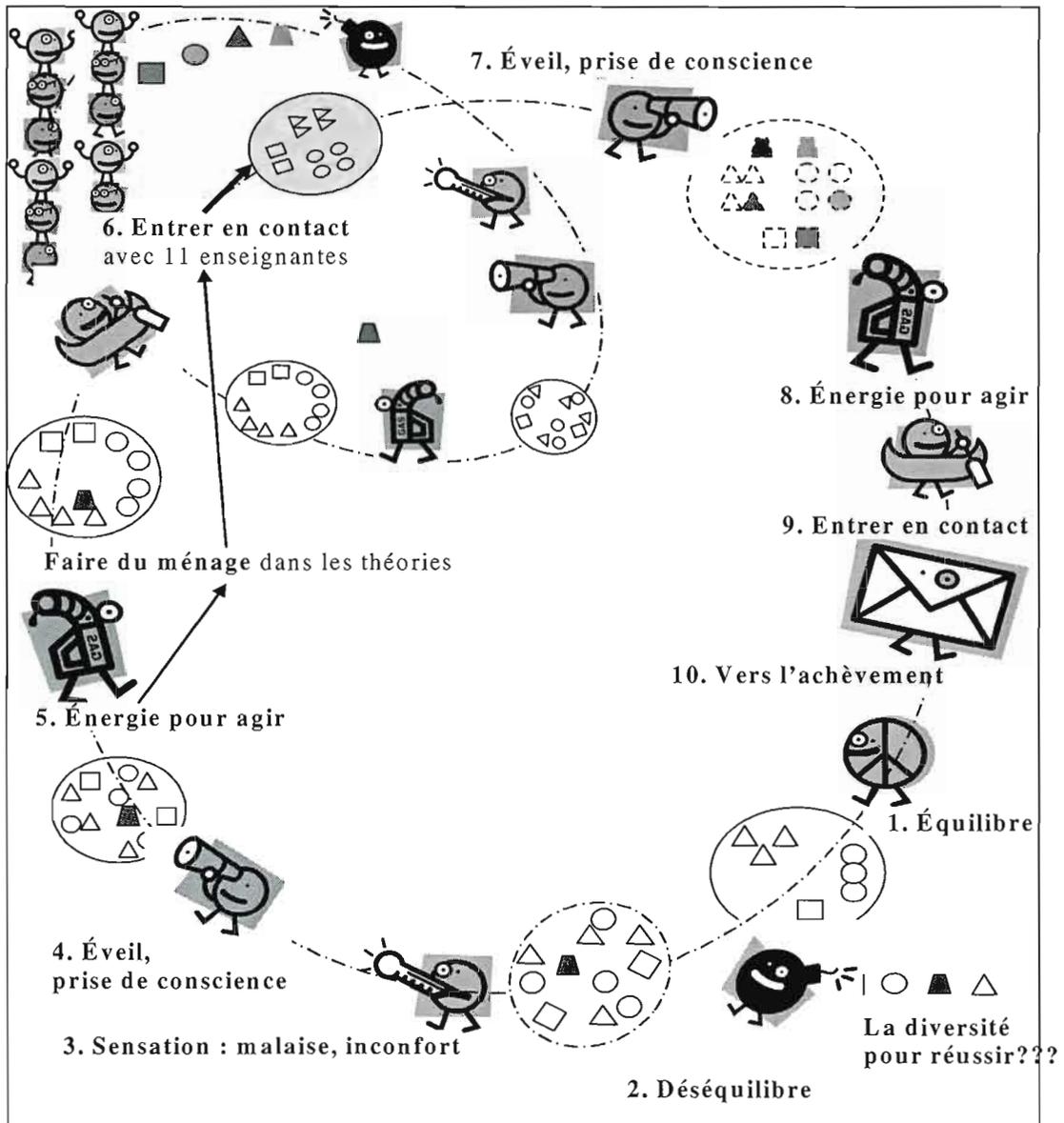
Et en t'écrivant, en écrivant cette 9^e lettre, *j'étais réflexif* par rapport à toi, mais par rapport à moi aussi. *Des questionnements* surgissaient. Et *je tentais de prendre un certain recul* par rapport à cet idéal, par rapport à mon rôle aussi. Tout cela pour tenter de mieux me connaître.⁶⁷ Et je me demandais sérieusement si « moi, mon rôle, ce n'était pas **aussi** de m'aider à mieux investir pour faire apprendre tout en **me** respectant et protégeant **ma** dignité... » Car dans l'action, la tâche d'écriture est à la fois riche et lourde. Elle comporte elle aussi des décisions qui se prennent parfois difficilement, entre « toujours plus » et « toujours mieux », entre « valoriser » et « faire avancer », entre « donner des réponses » et « provoquer des questionnements », entre « sécurité » et « insécurité », entre finalement « résultat » et « processus » pour y arriver... Des dilemmes ou des questionnements qui se retracent donc dans mon cheminement tout au long de cette étape que j'ai décidé de rajouter au

⁶⁷ Car, il s'agit de propositions judicieuses pour travailler cette dimension : « **Donc des exemples de l'enseignant qui cherche à se connaître**, [ce sont des exemples où] [1] **L'enseignant devient plus réflexif**, [2] **a des questionnements**, [3] **peut prendre du recul**. » (CR10.10.É)

processus de recherche, de rajouter à l'expérience que nous avons vécue... Et présentement, je suis fatigué et je me demande si Luc aurait pu être plus conciliant envers lui-même dans l'accomplissement de cette tâche... Vers son idéal... Les lettres avaient-elles réellement besoin d'être aussi longues, aussi denses, aussi fidèles à vos propos? Aviez-vous réellement besoin de voir tous ces extraits de verbatim pour accorder de la crédibilité à ce que je propose comme analyse? Avais-je réellement besoin d'aller autant en profondeur pour comprendre et rendre compte devant la communauté scientifique lors de la soutenance de la thèse? Des questions, mais peu de réponses présentement...

Sauf que résolu à maintenir le cap sur l'idéal, je croyais que ce retour était, au même titre que ceux que vous faites avec les enfants, une étape essentielle du processus pour « ramasser », pour vous aider à « voir que vous avez appris » et pour tenter de vous aider aussi à faire un pas de plus en direction d'un changement social que je sens que vous partagez à votre façon... Parfois de manière plus ou moins consciente certes, mais présent quand même à différents moments dans la majorité des « *valeurs déclarées* ». Et dans le cycle de mon expérience, cette étape était nécessaire pour que je puisse éventuellement me retrouver dans un certain état d'équilibre, ce que je tente d'illustrer à mon tour par un schéma apparenté à celui que j'ai utilisé pour illustrer ton cheminement.

Figure V : Organiser mon expérience (mon cheminement) pour soutenir ma compréhension



Et ici, pour être conciliant avec moi-même, plutôt que d'expliquer mon schéma, je vais tout simplement m'inspirer de cette perspective qui t'attire, qui résonne en toi, pour me dire :

Ne dis plus rien Luc, laisse Élise chercher! [« Don't tell her: let her figure it out »] (Adaptation de Arseneau et Rodenburg, p. 143)

Et rapidement, je me dis aussi : Guidons quand même un peu l'interprétation du schéma en fournissant *quelques repères...* L'écriture des lettres [9], à la lumière de mon processus doctoral qui s'échelonne de février 2002 [1.] à bientôt j'espère [11. ou 1. finalement], m'apparaissait nécessaire autant pour vous que pour moi. Dans une expérience, il y a un *achèvement* [10], un processus de clôture dans le grand processus qui permet à tous ceux qui ont vécu le contact [6.] de revenir à un nouvel équilibre [11. ou 1.]. Ce contact avait été suscité par un premier déséquilibre [2.] [mais il y en a eu plein d'autres partout!!! Et il y a eu les vôtres aussi en 6.] ...⁶⁸

Tout en me permettant de poursuivre le travail sur mon idéal de réforme sociale, la lettre s'inscrit aussi dans ce travail d'achèvement que je dois faire pour retrouver (espérons-le) un certain équilibre que j'ai perdu en m'inscrivant dans une démarche de recherche doctorale sur la mise en œuvre de la différenciation pédagogique... Ouf... Ouf... Car c'est en **entrant en contact** par les lettres [9.] **et en tissant des liens entre les lettres** que ma réponse à ce questionnement que nous partageons se structure vraiment, ce que j'avais pressenti *au contact* des données que vous m'avez livrées [7].

Par nos contacts, je ne m'éveille pas autant à la diversité des autres qu'à ma propre unicité, qu'à la reconnaissance de ces différentes dimensions de ma personnalité que je souhaite apprendre à mieux accueillir, sans avidité ni aversion, avec équanimité ou sérénité... Pour mieux aider, mieux entrer en contact avec l'autre et mieux accueillir les dimensions de sa personnalité qui deviennent visibles quand je regarde sereinement... Car comme l'avait si bien formulé Doris dès la journée 4 :

C'est dans le regard de l'autre qu'on est différent.

(CR4.12.D) Et l'on pourrait dire :

C'est aussi par mon regard que l'autre exprime des différences...

Ce à quoi tu sembles faire allusion dans cette dernière phrase que tu écrivais au terme du projet : « Le fait de bien saisir les éléments essentiels de la différenciation m'aide à faire des prises de conscience sur mon attitude d'enseignante et de guide. » (JP.paragraphe conclusif)

Et en passant, cet achèvement dans l'expérience ne veut pas dire la disparition de nos contacts!!! Moi aussi, j'espère que nous aurons plein d'autres contacts...

⁶⁸ En attendant le prochain déséquilibre [12 ou 2. finalement] qui m'engagera vers de nouveaux contacts... Ouf.

Merci Élise d'avoir partagé ton unicité pour nous permettre à tous de mieux comprendre le sens de cette diversité qui nous préoccupe... Pour faire réussir les élèves... Avec toute la dignité humaine dont nous avons chacun besoin pour avancer...

Luc

Ta synthèse finale

Je me considère maintenant une enseignante qui va différencier parce que...

« Je comprends maintenant mieux ce qu'est la différenciation pédagogique. Chaque enfant est différent et nous devons nous attarder à cette différence afin de le faire cheminer dans le but d'apprendre. Le fait de bien saisir les éléments essentiels de la différenciation m'aide à faire des prises de conscience sur mon attitude d'enseignante et de guide. » (JPÉ.20)

APPENDICE L

DES TRACES DE L'ACTION EN CLASSE

À la septième rencontre, Jolaine présente une séquence d'enseignement sur le système digestif qu'elle a réalisée ainsi que des traces des apprentissages de ses élèves de deuxième année.

Extrait du journal de bord de Jolaine, Enseignante en deuxième année du premier cycle

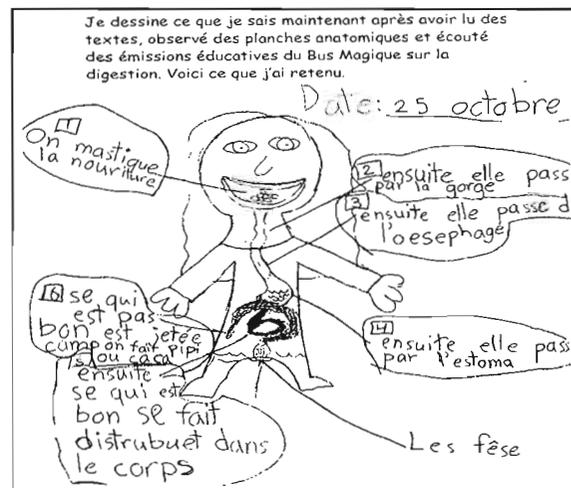
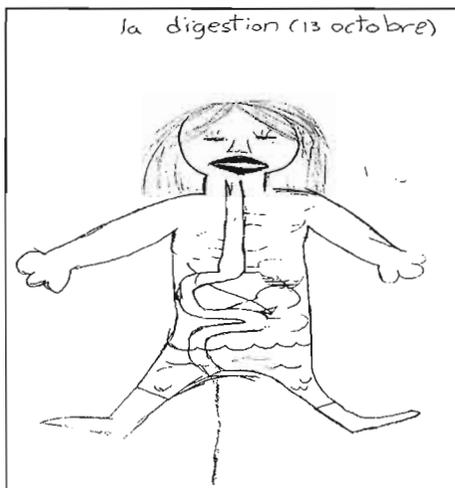
« Après la sixième rencontre, j'ai tenté une nouvelle expérience avec mes élèves. Dans mon manuel, on présentait un module sur la digestion. Au lieu de l'aborder comme je l'aurais fait auparavant, j'ai décidé de m'inspirer du document que tu nous avais donné sur la fourmilière (Sensevy et al., 2002). J'ai donc demandé aux enfants de faire un dessin du chemin que prennent les aliments lorsque nous mangeons. J'ai laissé les enfants écrire ou dessiner pour accomplir la tâche. J'ai fait inscrire la date en haut de la feuille en précisant que lorsque le module serait terminé, nous allions revenir sur ce dessin. Les enfants m'ont dit qu'ils avaient aimé faire ce premier dessin.

Par la suite, j'ai demandé aux enfants où nous pourrions prendre des informations pour faire grandir notre savoir. Ils ont suggéré les livres, les vidéos, Internet, les adultes... Nous avons donc utilisé toutes ces ressources pour apprendre. Lorsque nous avons terminé la cueillette de données, j'ai demandé aux enfants de refaire un nouveau dessin en y ajoutant les informations qu'ils avaient découvertes. J'ai été très surprise de voir la grande différence dans les nouvelles productions. Les enfants ont fait la comparaison entre les deux dessins. Ils ont expliqué leur nouveau dessin à un ami. Ils ont aussi discuté des apprentissages qu'ils avaient faits en équipe. En circulant, j'ai constaté que trois ou quatre élèves avaient oublié plusieurs informations importantes dans leur dessin.

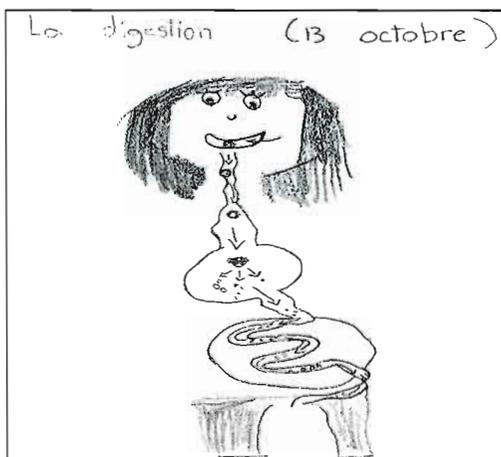
J'ai donc demandé aux enfants de faire un cercle concentrique comme nous l'avions fait lors de la première rencontre. Je me suis placée devant un élève et tous les enfants ont eu à expliquer le chemin que prennent les aliments. J'ai fait tourner le cercle 4 ou 5 fois, puis je suis revenue en dyade avec l'ami du début. Celui-ci avait eu de la difficulté à m'expliquer le phénomène de la digestion. La deuxième fois, son explication était beaucoup plus complète et plus claire que la première. J'ai alors demandé un temps d'arrêt et j'ai demandé à mon élève pourquoi il avait réorganisé ses informations. Cet élève est un élève dysphasique et il a de la difficulté à s'exprimer. J'ai été très surprise qu'il me dise clairement qu'il avait ajouté des informations car il avait mieux compris en écoutant les autres. J'ai alors conclu: On apprend donc en écoutant les autres qui nous entourent ». (JPJ.6-7)

Des productions d'élèves

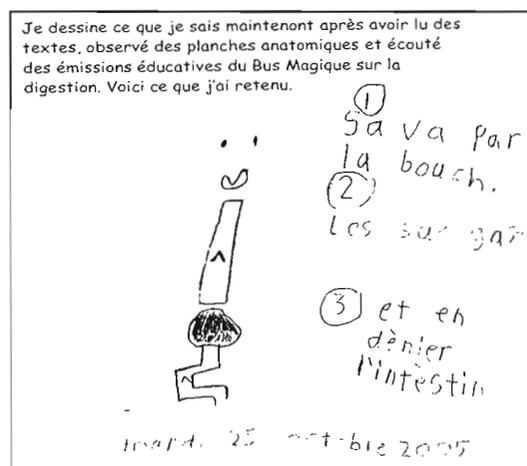
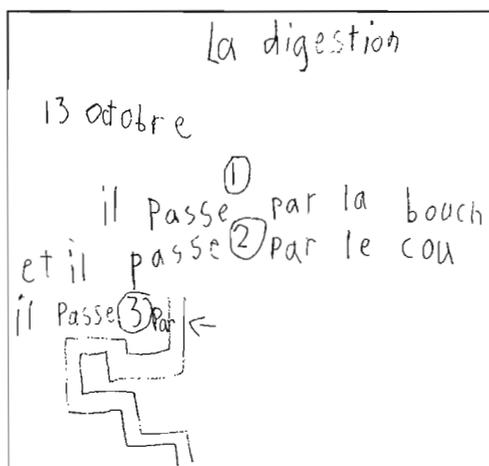
Élève 1 : « C'est une petite fille très intelligente et très douée dans tous les domaines d'apprentissage. Cependant, elle a un caractère qui est quelque peu opposant. J'ai travaillé très fort avec elle sur la socialisation car elle ne voulait pas aller vers les autres. Elle n'acceptait pas non plus d'aider les autres avec les compétences qu'elle possédait. Je dirais que cette caractéristique était moins présente vers la fin de la deuxième année. Elle semblait plus ouverte aux idées qui ne venaient pas d'elle et était plus disposée à aider de temps en temps. » (JC.Lettres.20061216.J)



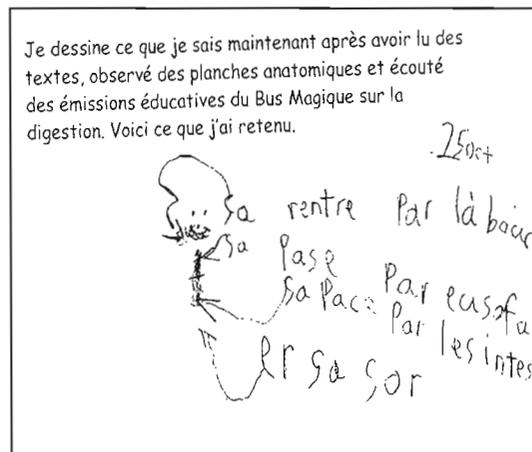
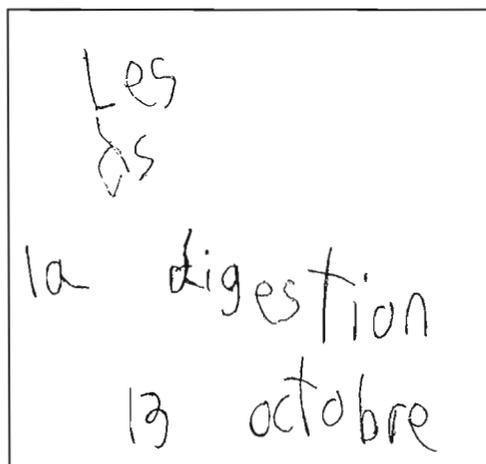
Élève 2 : « C'est une petite fille très ouverte face aux autres. Elle est très généreuse autant envers les garçons que les filles. Pour elle, les apprentissages scolaires se font facilement. Les élèves allaient souvent la consulter pour ses compétences en résolution de problèmes. Elle était toujours très contente de les aider et on voyait qu'elle en retirait une belle fierté. » (JC.Lettres.20061216.J)



Élève 3 : « C'est un garçon très stimulé dans sa famille. Il est très curieux et pose beaucoup de questions. Comme je te l'avais dit dans d'autres lettres, j'utilisais beaucoup la métacognition avec eux. Et bien, grâce au *modeling*, il était capable de reproduire cette façon de faire lorsqu'il aidait un ami. Il était très ouvert et toujours disposé à aider les autres. Il était très fort en mathématiques et en lecture, mais il acceptait l'aide des autres en écriture car c'était plus difficile pour lui. » (JC.Lettres.20061216.J)

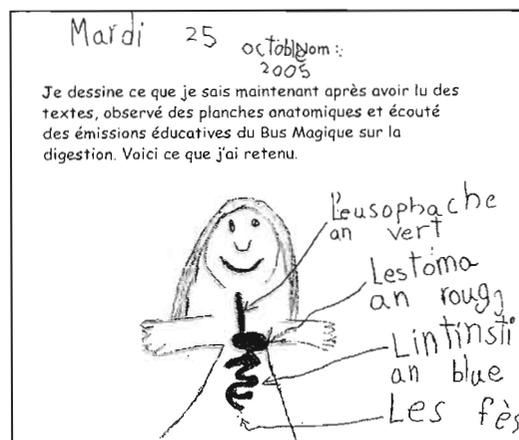


Élève 4 : « C'est un petit garçon avec un cœur en or. Il était toujours de bonne humeur. Cependant, il avait beaucoup de difficultés en lecture, en écriture et en résolution de problèmes. Je pense que c'est lui qui a le plus utilisé les compétences de chacune pour mieux comprendre et améliorer ses compétences. Il n'était pas gêné de dire qu'il ne comprenait pas et les autres étaient sensibles à sa grande ouverture. J'ai souvent utilisé ses compétences sociales pour aider ceux qui en avaient besoin. » (JC.Lettres.20061216.J)



Élève 5 : « C'est une petite fille très douce et très curieuse. Elle est d'un calibre moyen quant aux apprentissages scolaires mais elle est très sensible et possède un bel esprit de créativité. Je te dirais que je me reconnais un peu en elle. Je percevais beaucoup de similarités mais elle était cependant plus extravertie que je ne pouvais l'être à son âge et même encore. Très curieuse, elle alimentait souvent les discussions et poussait les autres à vouloir en savoir plus sur un sujet. » (JC.Lettres.20061216.J)

ine Ladigestion
13 octobre
La bouche
Le cou
Le ventre
Les fèse



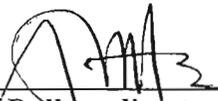
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

DOCTORAT EN ÉDUCATION (Ph.D.)

Programme offert par l'Université du Québec à Montréal (UQAM)

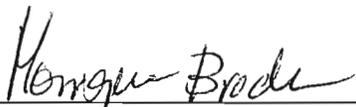
en association avec

l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT)
l'Université du Québec à Montréal (UQAM)
l'Université du Québec en Outaouais (UQO)
et l'Université Concordia



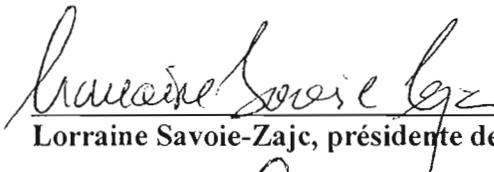
André Dolbec, directeur de thèse

Université du Québec en Outaouais



Monique Brodeur, co-directrice de thèse

Université du Québec à Montréal



Lorraine Savoie-Zajc, présidente de jury

Université du Québec en Outaouais



Daniel Martin, examinateur UQ

Université du Québec en
Abitibi-Témiscamingue



Sandra Weber, examinatrice externe

Université Concordia

Thèse soutenue le 20 juin 2007