

University of Alberta

**Diversité et minorité : pistes pour soutenir et orienter la mise en œuvre de
la différenciation pédagogique en milieu francophone minoritaire albertain**

by

Chantal Viens

A thesis submitted to the Faculty of Graduate Studies and Research
in partial fulfillment of the requirements for the degree of

Maîtrise en science de l'éducation

in

Études en langue et culture

Campus St-Jean

©Chantal Viens

Spring 2010

Edmonton, Alberta

Permission is hereby granted to the University of Alberta Libraries to reproduce single copies of this thesis and to lend or sell such copies for private, scholarly or scientific research purposes only. Where the thesis is converted to, or otherwise made available in digital form, the University of Alberta will advise potential users of the thesis of these terms.

The author reserves all other publication and other rights in association with the copyright in the thesis and, except as herein before provided, neither the thesis nor any substantial portion thereof may be printed or otherwise reproduced in any material form whatsoever without the author's prior written permission.



Library and Archives
Canada

Published Heritage
Branch

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Bibliothèque et
Archives Canada

Direction du
Patrimoine de l'édition

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file *Votre référence*
ISBN: 978-0-494-71244-3
Our file *Notre référence*
ISBN: 978-0-494-71244-3

NOTICE:

The author has granted a non-exclusive license allowing Library and Archives Canada to reproduce, publish, archive, preserve, conserve, communicate to the public by telecommunication or on the Internet, loan, distribute and sell theses worldwide, for commercial or non-commercial purposes, in microform, paper, electronic and/or any other formats.

The author retains copyright ownership and moral rights in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

AVIS:

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque et Archives Canada de reproduire, publier, archiver, sauvegarder, conserver, transmettre au public par télécommunication ou par l'Internet, prêter, distribuer et vendre des thèses partout dans le monde, à des fins commerciales ou autres, sur support microforme, papier, électronique et/ou autres formats.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms may have been removed from this thesis.

While these forms may be included in the document page count, their removal does not represent any loss of content from the thesis.

Conformément à la loi canadienne sur la protection de la vie privée, quelques formulaires secondaires ont été enlevés de cette thèse.

Bien que ces formulaires aient inclus dans la pagination, il n'y aura aucun contenu manquant.


Canada

Examining Committee

Dre Martine Cavanagh, éducation, Campus St-Jean

Dr Luc Prud'homme, éducation, Université du Québec à Trois-Rivières

Dre Rochelle Skogen, éducation, Campus St-Jean

Dre Lucille Mandin, éducation, Campus St-Jean

DÉDICACE

*Nos souvenirs gardent en nous les gens que nous
avons aimés et que nous aimerons toujours.*

*Je dédie cette thèse à la mémoire de ma mère,
ma très chère et adorée Lulu, partie tout*

doucement en décembre 2007.

*Merci de m'avoir légué cette passion qui m'anime
et qui m'a guidée tout au long de ce projet.*

À mes filles Éliane et Chloée,

puissiez vous nourrir cet héritage

qui sommeille en vous et le laisser guider votre vie.



Chantal Viens, Costa-Rica, 8 décembre 2007

ABSTRACT

This theoretical study concerns the Francophone population educated in Alberta through the Conseil scolaire du Centre-Nord (CSCN). It outlines various options that can be used to orient and assist teachers with the implementation of differentiated learning in this context. The first part of this study identifies the characteristics of the diversity that has emerged within the demographic served by the CSCN. In response to the needs created by this new diversity, its second part then proposes differentiated learning concepts to guide teachers tasked with managing changing heterogeneous classroom and school settings. Given the numerous perspectives on differentiated learning, the study explores the contributions of various experts in the area in order to select the most appropriate theoretical concepts for understanding and addressing the new realities in order to provide an array of best-practices that can be used to understand and support the challenges present in the Francophone educational environment.

RÉSUMÉ

Cette étude théorique cherche à préciser des pistes pouvant soutenir et orienter la mise en œuvre de la différenciation pédagogique afin de répondre aux besoins créés par la diversité en milieu minoritaire francophone. Nous dressons tout d'abord le portrait des populations scolaires de langue française en se référant à une situation en Alberta, soit celle du Conseil scolaire du Centre-Nord (CSCN), pour ensuite définir les divers aspects de sa diversité et ainsi identifier certains défis qui lui sont propres. Étant donné les nombreuses perspectives portant sur la différenciation pédagogique, nous avons choisi de la définir sous plusieurs angles afin de bien l'expliquer. Nous évoquons également les apports d'auteurs œuvrant dans le domaine, dans le but de cibler les pistes pouvant soutenir et guider la mise en œuvre de la différenciation pédagogique en milieu éducatif francophone minoritaire et ainsi faire face aux défis créés par la diversité de ses populations.

REMERCIEMENTS

Ce projet de maîtrise a constitué pour moi, praticienne de l'enseignement, un premier pas dans le monde de la recherche, monde qui m'a beaucoup inspiré autant par sa rigueur que par sa générosité.

Je tiens tout d'abord à remercier ma directrice de thèse, Martine Cavanagh, pour son travail incroyable d'accompagnement. Merci également pour les heures innombrables qu'elle a consacrées à la réussite de ce projet, de la révision de mes premiers brouillons aux nombreux temps de discussion afin de guider ma démarche; de son encouragement dans les moments creux aux derniers mots qui ont clos la réussite de ce projet. Martine, tu as été un mentor exceptionnel.

La vie a placé sur mon chemin un complice avec qui il fait bon vivre. Merci à Marcel Hamann pour son appui et surtout pour la place qu'il a su créer dans notre vie afin que je puisse compléter ce projet.

Un merci tout spécial à Marie-Hélène Guay, chercheuse et conseillère pédagogique en Montérégie, pour le partage de son expertise et pour sa générosité. Son engagement face à la mise en œuvre de la différenciation pédagogique a été une inspiration constante et ses mots d'encouragement ont souvent été le phare qui m'a permis de voir la lumière au bout du tunnel.

À Luc Prud'homme de l'université du Québec à Trois-Rivières, qui s'est retrouvé sur ma route afin de partager sa passion pour la gestion des différences. Je le remercie d'avoir su apporter son expertise à ma démarche et d'avoir accepté de faire partie de la soutenance en tant qu'examineur externe.

Je remercie également Rochelle Skogen de m'avoir partagé son enthousiasme pour la recherche qualitative et d'avoir participé au comité de soutenance. Merci à Lucille Mandin d'avoir généreusement accepté de présider le comité de soutenance et d'y avoir apporté sa si belle énergie.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
PREMIER CHAPITRE : PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE	4
1. CONTEXTE : L'ÉVOLUTION DE LA POPULATION FRANCOPHONE EN MILIEU MINORITAIRE	4
1.1 Survol historique de la communauté francophone albertaine	4
1.2 Changement démographique de la population francophone depuis 2001. .5	
1.2.1 <i>Croissance de la population francophone en Alberta</i>	6
1.2.2 <i>Provenance de la nouvelle population de langue française en Alberta</i> ..7	
1.2.3 <i>Composition de la nouvelle population de langue française en Alberta</i> 9	
1.3 Impacts du changement démographique sur les communautés francophones de l'Alberta	11
1.4 Impact du changement démographique sur les écoles du CSCN.....	14
1.4.1 <i>Défis au niveau de l'infrastructure</i>	15
1.4.2 <i>Défis au niveau du recrutement du personnel</i>	16
2. DIVERSITÉ DE LA POPULATION ÉTUDIANTE EN MILIEU MINORITAIRE FRANCOPHONE	17
2.1 Différentes perspectives de la diversité.....	17
2.2 Hétérogénéité des élèves francophones de l'Alberta selon la perspective de Przesmycki	19
2.2.1 <i>Hétérogénéité du cadre de vie des élèves</i>	19
2.2.2 <i>Hétérogénéité du processus d'apprentissage</i>	31
3. IDENTIFICATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE	35
DEUXIÈME CHAPITRE : LA MÉTHODOLOGIE	37
1. ORIENTATION MÉTHODOLOGIQUE	37
1.1 Enjeux de la démarche utilisée.....	37
1.2 Type de recherche	38
1.3 Démarche utilisée.....	39
1.4 Limites de la recherche	42

TROISIÈME CHAPITRE :	
CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE.....	44
1. LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE :	
UNE THÉORIE À DÉFINIR.....	44
1.1 Définition de la terminologie relative à la différenciation pédagogique.....	45
1.2 Survol historique de la gestion de la diversité.....	46
1.2.1 <i>De la Chine ancienne à l'ère de «l'éducation nouvelle».....</i>	<i>46</i>
1.2.2 <i>L'ère de l'éducation nouvelle</i>	<i>47</i>
1.2.3 <i>Les méthodes actives de Charles Binet.....</i>	<i>48</i>
1.2.4 <i>Du plan Dalton au système de Winnetka</i>	<i>49</i>
1.2.5 <i>L'école nouvelle de Célestin Frenet</i>	<i>50</i>
1.2.6 <i>L'enseignement individualisé de Dottrens.....</i>	<i>50</i>
1.2.7 <i>L'arrivée des écoles de secteur.....</i>	<i>51</i>
1.2.8 <i>Les approches de Postlewait, de Keller et de Klausmeier.....</i>	<i>52</i>
1.2.9 <i>La réforme Haby en France.....</i>	<i>52</i>
1.2.10 <i>La pédagogie de la maîtrise de Bloom</i>	<i>53</i>
1.2.11 <i>Les premiers écrits sur la différenciation pédagogique</i>	<i>54</i>
1.2.12 <i>Des années 80 à nos jours</i>	<i>54</i>
1.3 Perspectives théoriques de la différenciation pédagogique.....	55
2 LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE :	
DE LA THÉORIE À LA MISE EN ŒUVRE.....	58
2.1 Apport de Perrenoud relativement à la mise en œuvre de la différenciation pédagogique.....	58
2.1.1 <i>Principes de mise en œuvre.....</i>	
2.2 Apport de Tomlinson relativement à la mise en œuvre de la différenciation pédagogique.....	61
2.2.1 <i>Apport théorique.....</i>	<i>61</i>
2.2.2 <i>Apport pratique</i>	<i>66</i>
2.3 Apport de Caron relativement à la mise en œuvre de la différenciation pédagogique	69
2.3.1 <i>Apport théorique.....</i>	<i>69</i>
2.3.2 <i>Apport pratique</i>	<i>73</i>
2.4 Apport de Guay relativement à la mise en œuvre de la différenciation pédagogique	73
2.4.1 <i>Apport théorique.....</i>	<i>74</i>
2.4.2 <i>Apport pratique</i>	<i>83</i>

QUATRIÈME CHAPITRE : DISCUSSIONS ET RÉSULTATS	85
1 DÉFIS CRÉÉS PAR L'HÉTÉROGÉNÉITÉ EN MILIEU SCOLAIRE FRANCOPHONE	85
1.1 Défis liés à l'hétérogénéité linguistique des populations étudiantes	86
1.2 Défis liés à l'hétérogénéité culturelle des populations étudiantes	87
1.3 Défis liés à l'hétérogénéité du cadre scolaire	88
1.4 Défis liés à la formation des enseignants	88
2. LIENS ENTRE LES PISTES PROPOSÉES ET LES DÉFIS DU MILIEU MINORITAIRE FRANCOPHONE	89
2. 1 Des principes qui justifient la pertinence de la mise en œuvre de la différenciation pédagogique en milieu minoritaire	90
2.2 Des recherches qui établissent que la différenciation pédagogique est un bon choix pour le milieu minoritaire francophone	91
2.3 Des outils pratiques qui favorisent la mise en œuvre de la différenciation pédagogique en milieu minoritaire francophone.....	93
2.4 Un modèle qui appuie la mise en œuvre	93
CONCLUSION	96
Bibliographie	99
Annexe A	106
Annexe B	109

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Augmentation du nombre d'immigrants parlant français en Alberta entre 1996 et 2006.....	7
Tableau 2 : Pourcentage de migrants et d'immigrants de langue français en Alberta en 2006.....	8
Tableau 3 : Provenance des immigrants de langue française en Alberta en 2006.....	10
Tableau 4 : Provenance des migrants de langue française en Alberta en 2006.....	11
Tableau 5 : Nombre de clients desservis par le Centre d'accueil et d'établissement entre 2005 et 2008.....	12
Tableau 6 : Provenance des nouveaux arrivants ayant utilisé les services d'Accès Emploi en 2007.....	13
Tableau 7 : Pourcentage d'augmentation de la population des écoles du CSCN en 2007-2008.....	15
Tableau 8 : Population des écoles du CSCN en 2007-2008.....	27
Tableau 9 : Nombre de nouveaux élèves issus de l'immigration en proportion du nombre de nouveaux élèves au CSCN en 2007-2008.....	28

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Modèle de mise en œuvre de la différenciation pédagogique (A).....	75
Figure 2 : Modèle d'une situation d'apprentissage.....	78
Figure 3 : Modèle de mise en œuvre de la différenciation pédagogique (B)	93

INTRODUCTION

L'enseignement comporte de nombreux défis avec lesquels le personnel enseignant doit composer au quotidien. Pour les enseignants dans les milieux éducatifs francophones minoritaires, d'autres défis propres à leur réalité viennent s'ajouter à ceux-ci. En effet, pour la majorité des élèves francophones vivant à l'extérieur du Québec, l'école prend souvent le rôle d'une institution qui ne transmet pas uniquement le savoir, mais qui également soutient le développement de l'identité francophone à travers la culture et la langue françaises. En tant qu'enseignante en milieu minoritaire francophone en Alberta depuis plus de 15 ans, nous avons rapidement pris conscience, au début de notre carrière, non seulement de la diversité linguistique de nos élèves, mais aussi de celle de leur sentiment d'appartenance à la francophonie canadienne. Pour certains, la langue française et l'identité francophone constituent des éléments solides intégrés dans leur vécu familial et social, tandis que pour d'autres, le français est une langue parlée seulement à l'école et présente peu de liens avec leur réalité quotidienne. Par ce fait-même, ils ne s'identifient pas ou peu à la francophonie canadienne. Or, on sait qu'en milieu minoritaire francophone, l'identité culturelle est au cœur même de la réussite linguistique des élèves. Cette situation crée des écarts importants au niveau des habiletés linguistiques des élèves et influence par le fait même, les diverses composantes de l'apprentissage d'une langue en milieu scolaire, que ce soit au niveau de la compréhension, de la lecture ou de l'expression orale ou écrite.

Ayant le souci de vouloir rejoindre les élèves dans leur diversité, nous sommes rapidement éloignée des outils pédagogiques « prêts à enseigner » afin d'opter pour des approches qui nous permettaient de les rejoindre dans leur diversité linguistique. Quelques années plus tard, nous avons pris connaissance de la différenciation pédagogique par l'entremise des formations de Jacqueline Caron (2003). Étant donné que nous étions déjà ouverte à l'idée que les élèves soient différents et qu'ils aient droit à un enseignement qui tienne compte de leurs

différences, un intérêt s'est développé pour ce que nous percevions comme étant une « approche » de l'enseignement qui nous donnait des outils pratiques afin de gérer la diversité. Toutefois, la différenciation pédagogique telle que présentée paraissait plutôt complexe et rigide dans sa mise en œuvre. On nous parlait d'atelier arbre, de clinique de remédiation et de décloisonnement. On nous invitait à varier les contenus, les processus, les productions et les structures tout en tenant compte des intelligences multiples. Il fallait également afficher un tableau quotidien de programmation dont le menu était soit ouvert, soit fermé. Relativement à toutes ces possibilités, il était difficile de savoir par où commencer. Nous nous souvenons d'avoir ressenti un sentiment d'incompétence par rapport à nos propres pratiques pédagogiques. Nous avons également observé que peu de pédagogues du CSCN qui avaient suivi les formations avec Caron, ont poursuivi le projet de mise en œuvre de la différenciation pédagogique, la qualifiant de trop complexe et utopique. Cependant, notre conviction profonde que chaque élève dans la salle de classe devait cheminer au maximum de ses capacités, et surtout la certitude que c'était notre responsabilité professionnelle de les accompagner dans leur cheminement, ont été validées par certains aspects théoriques de la différenciation pédagogique.

Au fil du temps, au défi de la diversité linguistique et identitaire du milieu minoritaire francophone en Alberta s'est ajouté celui de la diversité culturelle. En effet, le changement démographique résultant des conditions économiques fleurissantes de la province au cours des dernières années a changé la composition des communautés francophones, créant un milieu d'enseignement de plus en plus hétéroclite. Cette situation a également créé plusieurs défis dans les milieux éducatifs. C'est cette diversité croissante à la fois sur le plan linguistique, identitaire et culturel qui a guidé nos études au niveau de la maîtrise et qui nous a également poussée à explorer davantage le concept de la différenciation pédagogique. Les dernières années passées en milieu scolaire nous ont permis de mettre en pratique plusieurs actions de différenciation pédagogique qui se sont majoritairement déroulées dans le cadre isolé de la salle de classe. Toutefois,

notre intérêt pour le respect de la diversité nous a guidée vers la découverte des grands principes de cette façon de concevoir l'enseignement. Ce même intérêt nous a également menée à la conclusion que la différenciation pédagogique pourrait s'avérer un allié important de la gestion des besoins créés par la diversité des populations étudiantes francophones en milieu minoritaire. Cependant, plusieurs pédagogues semblent perplexes quant au réalisme de sa mise en œuvre, la percevant comme étant complexe et utopique. C'est cette perplexité qui a guidé cette recherche et qui nous a poussée à explorer la mise en œuvre de la différenciation pédagogique. Étant donné les caractéristiques et les défis du contexte minoritaire francophone de l'Alberta, nous sommes d'avis que la différenciation pédagogique pourrait aider les milieux éducatifs à répondre aux besoins de leur clientèle scolaire qui semble en constante mutation.

Cette recherche aura donc comme but premier d'identifier des pistes pouvant soutenir et orienter la mise en œuvre de la différenciation pédagogique en milieu scolaire francophone afin de répondre aux besoins créés par la diversité de ses populations scolaires. Pour ce faire, nous définirons tout d'abord les caractéristiques de ces populations en Alberta, en utilisant la région gérée par le CSCN comme indicateur, dans le but d'identifier les défis créés par cette diversité. Nous avancerons ensuite l'idée de la différenciation pédagogique comme étant une solution possible à la gestion de cette diversité. Étant donné la grande quantité de perspectives qui circulent autour de la différenciation, tant du point de vue théorique que pratique, nous tenterons tout d'abord de la définir sous différents aspects. Nous tenterons par la suite de cerner les aspects de sa mise en œuvre qui seraient les plus aptes à répondre aux défis propre à la diversité du milieu éducatif minoritaire francophone.

PREMIER CHAPITRE

PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

Le milieu minoritaire francophone de l'Alberta a connu un grand changement démographique aux cours des dernières années. Ce changement a transformé le visage des communautés francophones et de leurs milieux éducatifs, portant ainsi la question de la diversité au cœur de leurs préoccupations. Ce premier chapitre traitera d'abord du changement démographique des populations francophones de l'Alberta et de ses impacts sur les communautés et les milieux éducatifs, pour ensuite définir les aspects de la diversité de cette nouvelle population.

1. CONTEXTE : L'ÉVOLUTION DE LA POPULATION FRANCOPHONE EN MILIEU MINORITAIRE ALBERTAIN

Dans le but de comprendre l'évolution de la population francophone en milieu minoritaire albertain, nous en ferons tout d'abord un survol historique. Par la suite, nous expliquerons comment le changement démographique qu'a connu la province depuis 2001 a affecté les communautés francophones ainsi que leurs milieux éducatifs.

1.1 Survol historique de la communauté francophone albertaine

L'adoption d'une perspective historique de la population francophone en milieu minoritaire albertain nous permet de mieux comprendre les défis reliés aux milieux éducatifs de ses communautés. Il existe, au Canada, plus d'un million de francophones vivant à l'extérieur du Québec, dont environ 68 000 en Alberta (Statistique Canada, 2006). Les francophones ont d'ailleurs joué un rôle important dans la création de cette province. En effet, ce sont les coureurs des bois qui ont apporté la langue française dans l'Ouest canadien au 17^e siècle, suivis des communautés religieuses et des missionnaires de langue française venus s'occuper des Canadiens français et des Métis (Cadrin et Couture, 2000). Bien que les francophones représentaient une majorité linguistique au milieu du 19^e

siècle, l'arrivée massive d'immigrants européens à la fin de ce même siècle et les politiques d'assimilation de l'Assemblée législative du Territoire du Nord-Ouest ont fait d'eux une minorité. En 1892, une loi a fait de l'anglais la langue d'usage officielle de l'Assemblée des Territoires du Nord-Ouest et la seule langue d'enseignement permise. Cette même loi a été adoptée lors de la création de la province de l'Alberta en 1905 (Palmer et Palmer, 1990). C'est à ce moment que la lutte pour l'enseignement en français a débuté. Cette dernière a duré plusieurs décennies, les réussites passant de l'enseignement en français pendant une heure par jour au début du 20^e siècle à l'acquisition du droit d'enseigner toutes les matières en français en 1976 (Munro, 1992). Ce n'est qu'en 1993 que les Franco-Albertains ont obtenu le droit à la gestion scolaire (Lacombe, 1996). Les premiers conseils scolaires francophones ont vu le jour en 1994. Pendant toutes ces années, les francophones de l'Alberta ont continué à revendiquer leurs droits de vivre et de s'éduquer en français. Plusieurs communautés francophones ont été créées et ont su installer des institutions qui affirment la présence du français en Alberta. Malgré ces gains, la survie des francophones en milieu minoritaire est loin d'être un fait acquis en 2009. Cazabon (2005) la présente comme étant plutôt une liste de combats, notamment le combat pour la reconnaissance du statut officiel du français et son usage dans la vie publique ainsi que celui pour l'équité du financement des institutions scolaires. La bataille pour la survie du français en Alberta est loin d'être terminée. En plus d'avoir à s'engager dans ces luttes, les Franco-Albertains ont dû composer avec des changements démographiques importants qui sont présentés dans ce chapitre.

1.2 Changement démographique de la communauté franco-albertaine depuis 2001

L'Alberta a connu une croissance démographique rapide au cours des dernières années. Plusieurs francophones d'autres régions du Canada et de la francophonie mondiale sont venus se greffer à ses communautés francophones.

Les cinq dernières années ont vu l'arrivée d'un grand nombre de migrants¹ et d'immigrants² qui ont changé à jamais le profil de la communauté francophone.

1.2.1 Croissance de la population francophone en Alberta

Les grandes villes de l'Alberta connaissent, depuis quelques années, un « boom économique » important qui a transformé le visage des communautés francophones de cette province. Plusieurs personnes choisissent de venir s'installer dans les grands centres de la province afin de trouver un emploi (Statistique Canada, 2006). Selon un article de la revue *Macleans* paru en octobre 2007, la migration des Québécois vers l'Alberta a débuté dans les années 70 et s'est accrue au fil des années. Toutefois, les dernières années ont vu un nombre record de nouveaux arrivants québécois. Ces derniers semblent attirés non seulement par l'économie florissante et les nombreuses occasions qui en découlent (Ramsey, 2007), mais également par les infrastructures francophones déjà mises en place: les écoles et les communautés francophones un peu partout à travers la province ainsi que les services d'appui en français offerts aux nouveaux arrivants.

Les Québécois ne sont cependant pas les seuls à se laisser tenter par les attraits de l'Alberta. Plusieurs migrants francophones des autres provinces canadiennes ainsi que des immigrants de la francophonie mondiale sont venus s'y établir afin de profiter des conditions économiques favorables. En effet, entre 2001 et 2006, la population de l'Alberta est passée de 2 930 072 à 3 256 355, ce qui correspond à une croissance de 10,6%, soit presque le double de la croissance de 5,4% observée au niveau national (Mulatris, 2008; Statistique Canada, 2006). Cette hausse proviendrait de trois facteurs principaux : l'immigration, la migration et la croissance naturelle (Mulatris, 2008; Statistique Canada, 2006).

¹ Nous qualifions de migrant une personne provenant d'une province canadienne et qui s'établit dans une province autre que celle d'où elle est d'origine.

² Nous qualifions d'immigrant une personne d'un pays autre que le Canada et qui vient s'établir dans une de ses provinces.

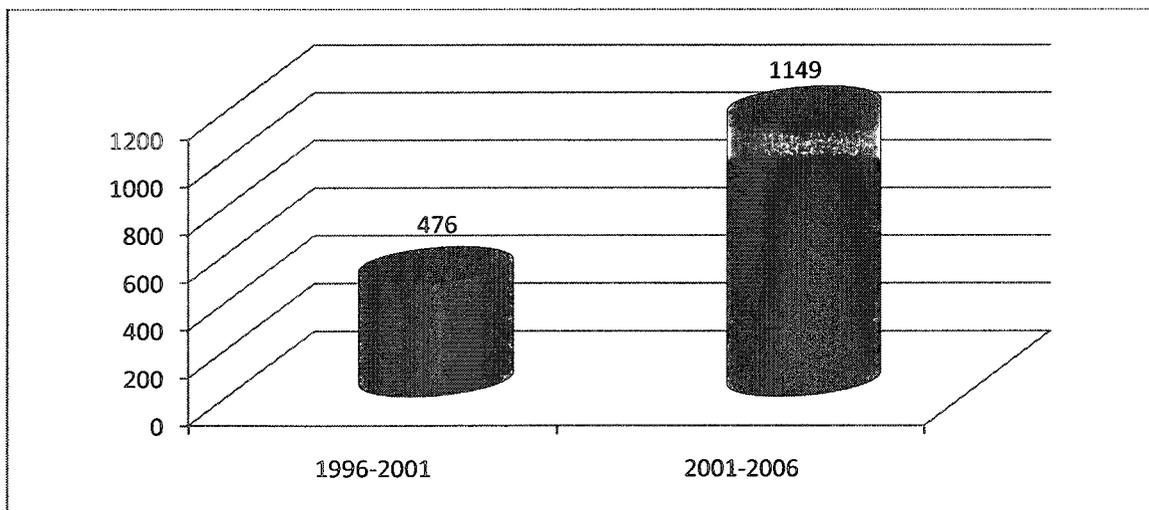
Les communautés francophones ont également profité de cette croissance démographique. Selon le recensement de 2006, il y avait 68 435 francophones en Alberta, concentrés surtout dans les villes d'Edmonton et de Calgary, composant 2,1% de la population totale de la province, comparativement à 2,2% en 2001. Bien que le pourcentage de francophones soit resté le même entre 2001 et 2006, on peut en déduire que la communauté francophone a elle aussi subi une croissance d'environ 10% au même titre que la population de la province. Ces nouveaux arrivants provenaient de différentes parties de la francophonie canadienne et mondiale.

1.2.2 Provenance de la nouvelle population de langue française en Alberta

Les immigrants représentaient, en 2006, 16% de la population albertaine. Parmi ces immigrants, 5% étaient de langue française (Mulatris, 2008). Les statistiques démontrent qu'il y a eu une forte augmentation du taux d'immigrants de langue française entre 2001 et 2006.

Tableau 1

Augmentation du nombre d'immigrants parlant français en Alberta entre 1996 et 2006

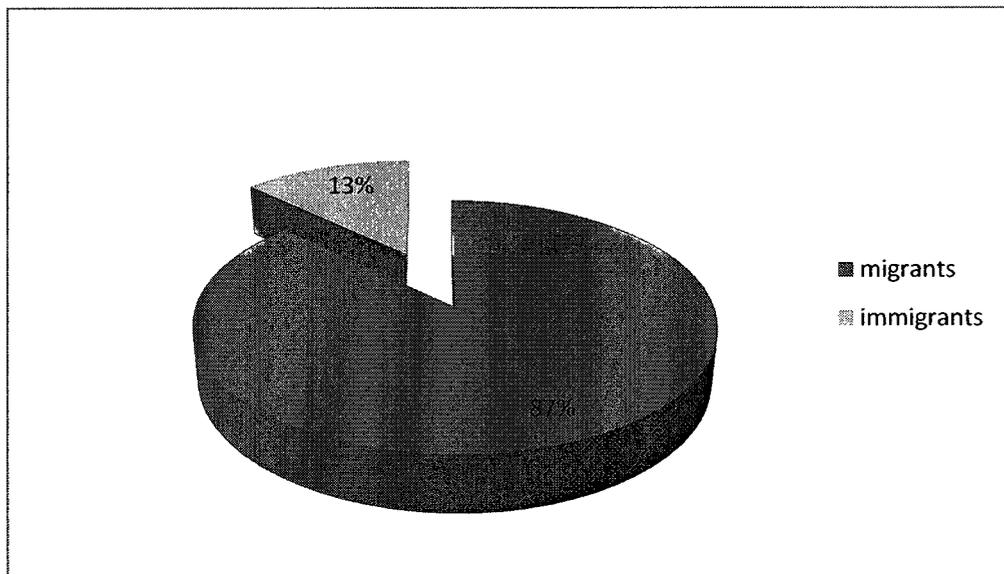


Source : Mulatris, 2008

Le tableau 1 démontre l'augmentation, entre 1996 et 2006, de la population immigrante parlant français en Alberta. Un examen du tableau indique que la population immigrante de langue française a plus que doublé, passant de 476 en 2001 à 1 149 en 2006. Il est toutefois important de noter que ces données sont purement indicatives, car l'Alberta a accueilli beaucoup de francophones après le recensement de 2006. Selon l'organisme Citoyenneté et Immigration Canada, 1 171 immigrants de langue française sont arrivés directement en Alberta en 2007 (Mulatris, 2008). Les communautés francophones ont donc accueilli autant d'immigrants en 2007 que le total des immigrants arrivés entre 2001 et 2006. Toutefois, malgré un nombre important de nouveaux arrivants francophones issus de l'immigration, la migration interprovinciale demeure le principal facteur d'augmentation de la population de la province ainsi que celle des communautés francophones. Le tableau 2 présente le pourcentage de migrants et d'immigrants de langue française venus s'établir en Alberta entre 2001 et 2006.

Tableau 2

Pourcentage de migrants et d'immigrants de langue française en Alberta en 2006



Source : Mulatris, 2008

En observant le tableau 2, on peut conclure que la migration interprovinciale a été la cause principale de l'augmentation de la population

francophone en Alberta entre 2001 et 2006. En effet, parmi les 8 999 nouveaux arrivants, 7 850, soit 87%, provenaient de la migration interprovinciale tandis que seulement 1 149, soit 12%, provenaient de l'immigration. Ces nombres démontrent clairement le rôle majeur qu'a joué la migration interprovinciale au niveau du changement démographique de la population francophone de l'Alberta. Examinons de manière plus détaillée, la composition des nouveaux arrivants de langue française.

1.2.3 Composition de la nouvelle population de langue française en Alberta

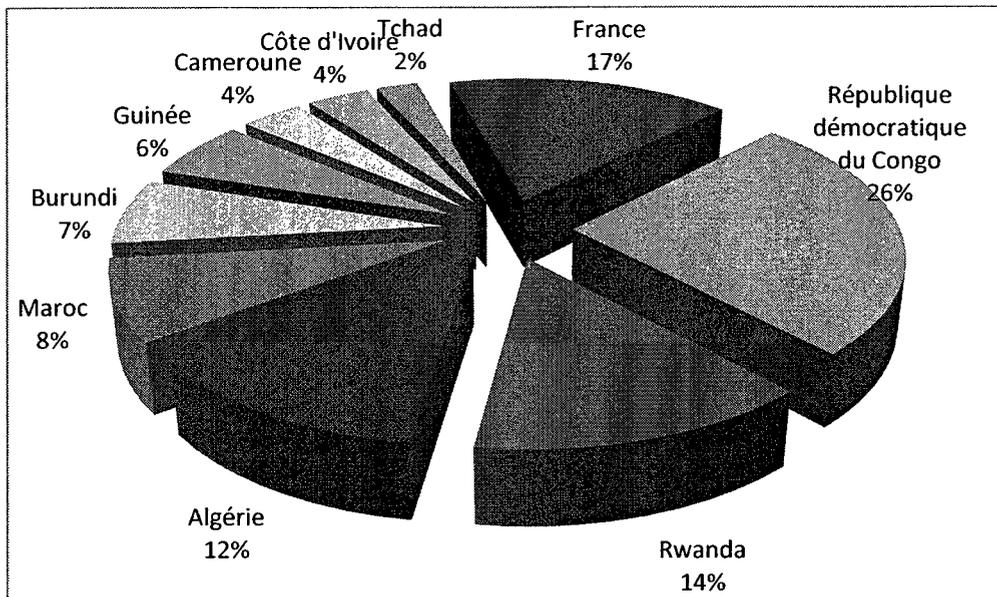
Les nouveaux arrivants de langue française en Alberta ont changé le profil des communautés francophones de la province. En effet, ces derniers proviennent de différentes régions de la francophonie canadienne et mondiale.

1.2.3.1 Pays d'origine des immigrants de langue française en Alberta en 2006

En 2006, un grand nombre d'immigrants ont rejoint les rangs de la communauté francophone de l'Alberta. Ces nouveaux arrivants provenaient majoritairement de divers pays africains. Les informations du tableau 3 nous démontrent l'origine des immigrants parlant français et étant arrivés directement en Alberta entre 2001 et 2006. La majorité des immigrants provenaient des pays d'Afrique, soit 83%, et principalement de deux pays, soit la République démocratique du Congo et le Rwanda. Seulement 17% provenaient de la France. Il est à noter que ce tableau ne tient pas compte des immigrants qui sont au Canada depuis quelques mois ou quelques années et qui font partie des migrants interprovinciaux francophones, étant arrivés en Alberta par le biais d'une autre province. Ces données nous donnent cependant un aperçu de la diversité de la population immigrante de langue française venue s'établir en Alberta. Voyons maintenant d'où proviennent les migrants interprovinciaux.

Tableau 3

Provenance des immigrants de langue française en Alberta entre 2001 et 2006



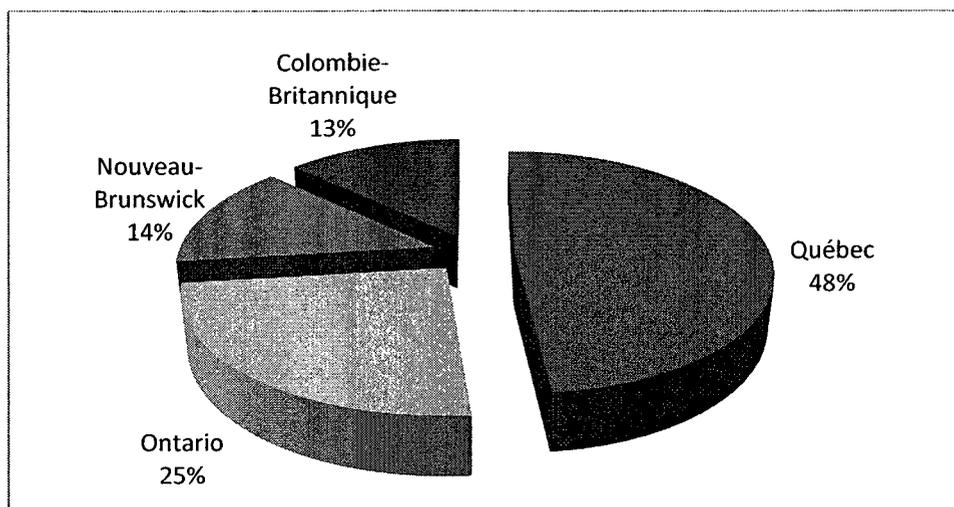
Source : Mulatris, 2008

1.2.3.2 Province d'origine des migrants de langue française en Alberta

Les conditions économiques de l'Alberta ont également attiré un grand nombre de francophones des autres provinces canadiennes, venus eux aussi profiter des nombreuses possibilités de travail qu'offrait la province. Lors du recensement de 2006, la province comptait 9 210 migrants interprovinciaux de langue française, venus majoritairement du Québec, de l'Ontario, du Nouveau-Brunswick et de la Colombie-Britannique. Comme l'illustre le tableau 4, la majorité des migrants provenaient du Québec, soit 3 805 personnes représentant 48% de la population migratoire en 2006. Pendant cette même année, 1 940 provenaient de l'Ontario, soit 25%, 1 085 étaient originaire du Nouveau-Brunswick, soit 14%, et 1 020 provenaient de la Colombie-Britannique, soit 12%. Encore une fois, ces données ne reflètent pas le fait que beaucoup d'entre eux sont venus s'établir dans la province après le recensement de 2006.

Tableau 4

Provenance des migrants interprovinciaux de langue française en 2006



Source : Mulatris, 2008

L'arrivée massive de tous ces nouveaux arrivants a eu plusieurs impacts sur les communautés francophones de la province, principalement celles en milieu urbain, portant ainsi la question de la diversité au premier plan.

1.3 Impacts du changement démographique sur les communautés francophones de l'Alberta

Selon une enquête de l'Association canadienne-française de l'Alberta (ACFA) portant sur l'immigration francophone dans cette province, le changement démographique rapide de la population a ajouté aux défis déjà présents au sein des communautés francophones de la province.

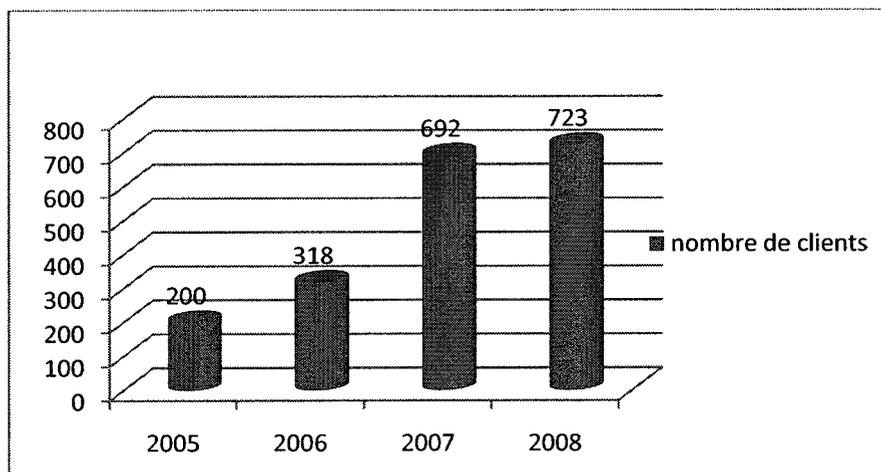
...les effets de cette croissance récente des flux migratoires francophones sont tels que non seulement une vitalité francophone nouvelle se développe en Alberta, mais aussi qu'aux défis propres à une communauté francophone minoritaire s'ajoutent de nouveaux défis entraînés par une migration et une immigration non programmés (Mulatris, 2008, p. 3).

Parmi ces nouveaux défis, l'ACFA mentionne dans son « Plan de développement global (2004) », l'importance de mettre en place des structures d'accueil et d'établissement pour les nouveaux arrivants francophones et d'assurer

leur intégration économique, culturelle et sociale afin que ces derniers ne soient pas assimilés par les communautés anglophones (Association canadienne française de l'Alberta (ACFA), 2004). Plusieurs nouveaux regroupements ont vu le jour afin de répondre aux besoins de cette nouvelle population, entre autres, le Centre d'accueil et d'établissement d'Edmonton, un organisme gouvernemental sous la tutelle de l'ACFA, qui aide les nouveaux arrivants et leurs familles à s'établir en Alberta. Sa clientèle se compose d'environ 25% d'immigrants provenant de l'extérieur du Canada et 75% de migrants interprovinciaux. Depuis sa création en 2004, ce centre a vu sa clientèle plus que tripler.

Tableau 5

Nombre de clients desservis par le Centre d'accueil et d'établissement entre 2005 et 2008



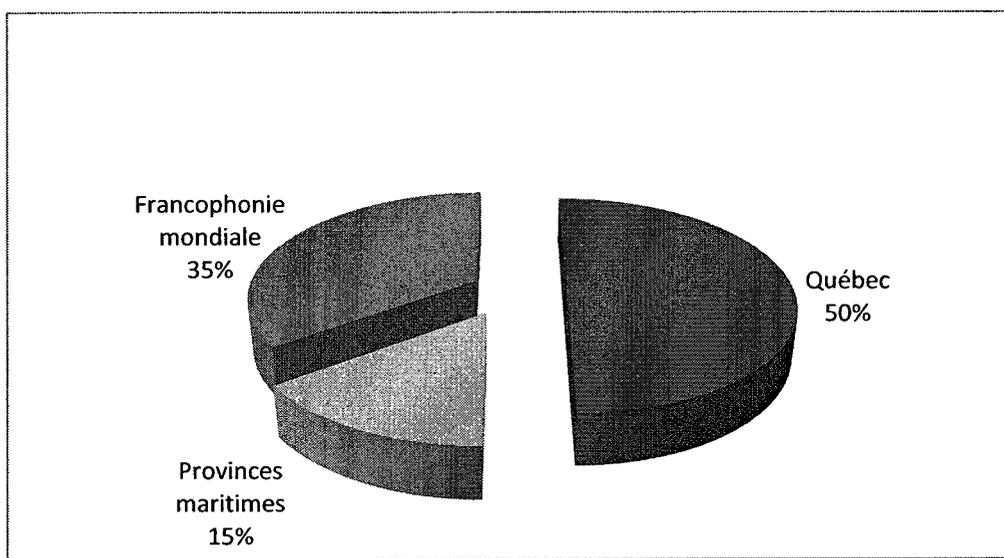
Source : Mulatris, 2008

Comme nous le précisons les données du tableau 5, il y a eu une forte augmentation de la clientèle que dessert le Centre d'accueil et d'établissement depuis sa création en 2005, allant de 200 clients à 318 en 2006. La clientèle a plus que doublé en 2007, passant de 318 à 692 clients pour ne connaître qu'une légère augmentation en 2008 avec 723 clients. Toutefois, on voit que durant les deux dernières années, un grand nombre de migrants et d'immigrants sont venus s'établir en Alberta.

Un autre organisme de la région d'Edmonton, Accès-emploi, assiste les nouveaux arrivants francophones dans leur recherche d'emploi. Selon sa directrice, Suzanne Corneau, les Québécois représentaient environ 50% des migrants de langue française qui sont arrivés en 2007 et qui ont utilisé leurs services. Un autre 15% provenaient des provinces maritimes, principalement du Nouveau-Brunswick, et 35% comptaient parmi les immigrants de la francophonie mondiale.

Tableau 6

Provenance des nouveaux arrivants francophones ayant utilisé les services d'Accès Emploi en 2007



Source : Accès Emploi, 2007

Tel qu'illustré dans le tableau 6, ces données nous donnent plus de précision non seulement par rapport au pourcentage de gens ayant utilisé les services d'Accès Emploi, mais également par rapport à la provenance de ces nouveaux arrivants de langue française. L'achalandage de ces deux organismes d'appui aux nouveaux arrivants nous donne un aperçu des services que les communautés francophones de la province ont dû mettre en place afin de subvenir aux besoins des nouveaux arrivants. Les communautés scolaires francophones de la province ont dû également s'ajuster aux changements démographiques de leurs communautés.

1.4 Impacts du changement démographique sur les écoles du CSCN

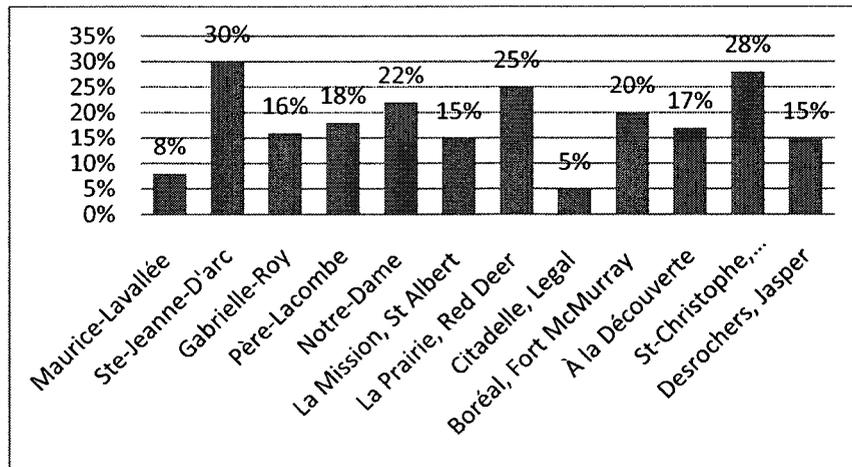
Le changement démographique qu'ont connu les communautés francophones s'est également reflété dans les milieux scolaires. Les écoles francophones de la province ont dû elle aussi s'ajuster aux impacts découlant de l'arrivée de cette nouvelle population. Voyons comment les écoles d'un de ces conseils, le Conseil scolaire Centre-Nord (CSCN), ont été affectées par ce changement démographique.

Le CSCN, le plus grand des cinq conseils scolaires francophones en Alberta, gère les écoles francophones de la région d'Edmonton, de St-Albert, de Legal, de Fort McMurray, de Red-Deer, de Wainright et de Jasper. Ce conseil a vu sa population estudiantine croître de façon vertigineuse en trois ans, soit de 21% pour l'année 2006-2007, de 8% pour l'année 2007-2008 et de 0,5% pour l'année scolaire 2008-2009 (Lemire, 2008). Ces chiffres se traduisent en un total de presque 30% d'augmentation en trois ans. Durant l'année scolaire 2007-2008, les écoles ont dû s'ajuster à un changement de population variant entre 8% et 30% (Statistiques du CSCN, 2008)³. Les données du tableau 7 nous permettent de constater que certaines écoles ont connu une forte croissance pour l'année 2007-2008. L'école Ste-Jeanne-D'Arc, située à Edmonton, a connu la plus forte croissance démographique avec une augmentation de 30% de sa population scolaire, suivie de l'école St-Christophe de Wainright et de La Prairie à Red Deer, qui ont connu une augmentation de leurs populations de 28% et 25% respectivement. Les écoles Notre-Dame, Père-Lacombe et Gabrielle-Roy ont vu leur population étudiante augmenter de 22%, 18% et 16 % tandis que la population de l'école Boréal à Fort Mc Murray a connu une augmentation de 20%. La population de l'école À la Découverte a augmenté de 17% et celles de Desrochers à Jasper et de La Mission à St-Albert ont toutes les deux augmenté de 15%. Les écoles Maurice-Lavallée et Citadelle ont connu la moins forte hausse de

³ Bien que le CSCN ait connu une baisse de 3% de ses effectifs scolaires pour l'année scolaire 2009-2010, il n'en est demeuré pas moins qu'ils ont présentement 27% plus d'élèves qu'en 2006, ce qui représente une augmentation considérable.

population, avec une augmentation de 8% et 5% respectivement. Il est à noter que les écoles élémentaires situées dans la région d'Edmonton ont eu, en moyenne, une augmentation de 20% de leurs populations.

Tableau 7
 Pourcentage d'augmentation de la population des écoles du
 CSCN en 2007-2008



Source : Statistique du CSCN, 2008⁴

Cette croissance, bien que réjouissante pour les écoles du CSCN, a toutefois créé plusieurs défis, notamment au niveau de l'infrastructure et du recrutement du personnel.

1.4.1 Défis au niveau de l'infrastructure

L'augmentation rapide de la population étudiante a créé tout un défi au niveau de l'infrastructure; il faut d'abord pouvoir accueillir physiquement tous ces nouveaux élèves. Un rapport sur les besoins en infrastructure du CSCN conçu par David Caron et présenté à l'hiver 2008, démontre les diverses adaptations possibles d'ici 2011 afin de répondre aux besoins physiques de cette population grandissante (Caron, 2008). Une nouvelle école a vu le jour dans le nord-est de la ville en septembre 2007. Le rapport prévoyait l'ouverture d'autres écoles, notamment une école secondaire à St-Albert et deux nouvelles écoles

⁴ Merci au CSCN de m'avoir donné accès à leurs banques de données.

élémentaires, une dans le sud de la ville et une autre à Sherwood Park, une banlieue située à l'est d'Edmonton. Deux nouvelles écoles secondaires ouvriront leurs portes en septembre 2009, une école secondaire à St-Albert, tel que mentionné dans le rapport de Caron, et également une école de premier cycle du secondaire dans la région sud-est de la ville afin de dégorger l'école secondaire actuelle de cette région, soit l'école Maurice-Lavallée. Entre temps, les écoles ont été obligées de s'accommoder des circonstances en utilisant tous leurs locaux à pleine capacité et en ajoutant des classes mobiles.

1.4.2 Défis au niveau du recrutement du personnel

Le recrutement du personnel pose un autre défi pour les écoles du CSCN. Ce conseil scolaire a dû embaucher 45 enseignants en 2006-2007, et 49 enseignants pour l'année scolaire 2007-2008. Il n'y a cependant pas assez de diplômés en éducation, francophones et formés en Alberta, pour répondre aux besoins entraînés par la croissance économique. On doit donc se tourner vers le Québec pour trouver des enseignants, mais ces derniers ne connaissent pas nécessairement les enjeux de l'enseignement en milieu minoritaire francophone. Les recherches mentionnent également la pénurie de spécialistes, soit les orthopédagogues, orthophonistes, psychologues, ergothérapeutes, pouvant travailler en français (Gilbert, LeTouzé, Thériault et Landry, 2004)

Outre la croissance rapide de la population étudiante qui a occasionné des défis au niveau de l'infrastructure et du recrutement du personnel pour les écoles francophones du CSCN, il est important de considérer que ces nouvelles populations étudiantes proviennent de différentes régions de la francophonie canadienne et mondiale et que certaines écoles ont vu un changement radical dans la composition de leurs populations scolaires. Ces dernières sont en effet d'une grande diversité. Voyons maintenant différents aspects de cette diversité.

2. DIVERSITÉ DE LA POPULATION ÉTUDIANTE EN MILIEU MINORITAIRE FRANCOPHONE

Le défi majeur découlant du changement démographique rapide des populations étudiantes en milieu minoritaire francophone demeure la diversité de ces nouveaux étudiants. Afin de mieux comprendre cette diversité et les défis auxquels sont confrontées les populations scolaires, nous verrons d'abord comment se caractérise la diversité à travers différentes perspectives que l'on retrouve dans la littérature spécialisée. Il est également important de comprendre comment se manifeste la diversité des élèves francophones en milieu minoritaire. À partir de la perspective de Przesmycki (2004) selon laquelle la diversité se définit sous différents aspects comprenant chacun plusieurs volets, nous dresserons un portrait des communautés scolaires du CSCN afin de mieux comprendre les différentes composantes de la diversité des élèves en milieu minoritaire francophone.

2.1 Différentes perspectives de la diversité

Burns identifie sept éléments qui décrivent la diversité en éducation :

- il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse;
- il n'y a pas deux apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps;
- il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude;
- il n'y a pas deux apprenants qui résolvent les problèmes de façon similaire;
- il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même répertoire de comportements;
- il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêt.;
- il n'y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts (Burns, 1971, p.148-149).

La diversité fait maintenant partie du quotidien des milieux scolaires et elle touche différents aspects de la vie des élèves. Selon Dalley et Roy,

En milieu minoritaire canadien (...), la population des classes est de plus en plus diverse en raison de la présence de différentes classes sociales, de variétés linguistiques, de divergences raciales, ethniques et culturelles, de besoins spéciaux et d'enfants issus de famille bilingue. (Dalley et Roy, 2008, p.10)

Donc qu'entendons-nous par diversité? Il est difficile de parvenir à une typologie satisfaisante qui pourrait nous donner une définition précise Dans le domaine de l'éducation, Prud'homme, Dolbec, Brodeur, Presseau et Martineau définissent la diversité comme suit :

... l'expression de caractéristiques humaines, de schèmes incorporés ou de préférences faisant référence aux expériences déjà vécues de l'apprenant, interpellé alors qu'il aborde les situations nouvelles qui lui sont proposées. (Prud'homme *et al.*, 2005, p.12)

Quant à Meirieu (2004), il définit la diversité des élèves en partant du fait que les mécanismes fondamentaux de la construction du savoir sont à peu près tous les même pour chaque individu. Toutefois, ce sont les stratégies que chacun met en place pour y parvenir qui diffèrent. La diversité se retrouve donc au niveau du mode d'apprentissage. Dans un autre ordre d'idée, De Vecchi (2000) définit la diversité au niveau de différentes représentations mentales ou conceptions que se font les individus d'un sujet donné. Selon lui, la diversité se rapporte surtout au contenu et non aux méthodes utilisées. Astolfi (1992) pour sa part, porte son attention sur la diversité au niveau de l'hétérogénéité cognitive des élèves, et prétend que chaque élève possède un système de pilotage qui lui est propre et qu'il manie de façon plus ou moins consciente. De là l'importance pour l'enseignant et les élèves d'être conscients de leurs fonctionnements cognitifs ou métacognitifs.

Przesmycki (2004) utilise le terme hétérogénéité, un synonyme de diversité, que l'on peut mettre en opposition avec homogénéité lorsqu'on parle des caractéristiques diverses d'une population étudiante. Selon elle, l'hétérogénéité se définit à partir de deux aspects se rapportant aux cadres de références des élèves, soit le cadre de vie des élèves ainsi que leur processus

d'apprentissage. Les deux aspects comprennent plusieurs volets qui permettent de voir l'hétérogénéité dans son ensemble et d'identifier les nombreux facteurs qui composent l'unicité de chaque élève. Dans le contexte du milieu éducatif minoritaire francophone, la définition de Przesmycki nous fournit des pistes intéressantes nous permettant de mieux cerner les enjeux de ces populations étudiantes. Voyons d'abord comment Przesmycki définit l'hétérogénéité.

2.2 Hétérogénéité des élèves francophones de l'Alberta selon la perspective de Przesmycki

La définition détaillée que donne Przesmycki (2004) de l'hétérogénéité des élèves nous permet d'en identifier les différentes composantes. Selon elle, l'hétérogénéité se caractérise par les incidences de l'appartenance socioéconomique et socioculturelle des élèves, ainsi que de leurs cadres psychofamiliaux et scolaires. Sa définition englobe deux aspects majeurs, soit le cadre de vie de l'élève et son processus d'apprentissage. Chacun de ces aspects se rapporte aux différents cadres de références de l'élève. Le cadre de vie se compose de quatre volets: l'appartenance socio-économique, l'origine socioculturelle (langage et valeurs), le cadre psychofamilial (souple, rigide, incohérent) et le cadre scolaire. Le deuxième aspect de sa définition est beaucoup plus complexe et comprend le processus d'apprentissage dont les volets sont: la motivation, l'âge, le rythme d'apprentissage, les stades de développement opératoire, la gestion des images mentales, les modes de pensée, les stratégies d'appropriation, les modes d'expression et de communication ainsi que les prérequis des élèves à leur arrivée dans le monde scolaire. Cette définition de l'hétérogénéité que nous donne Przesmycki (2004) nous permet de cibler les différentes composantes de l'hétérogénéité chez les élèves. Appliquée aux milieux scolaires francophones de l'Alberta, elle nous permet d'identifier les différents aspects de leur hétérogénéité.

2.2.1 Hétérogénéité du cadre de vie

Selon Przesmycki (2004), l'hétérogénéité du cadre de vie de l'élève renferme plusieurs volets incluant l'appartenance socioéconomique, l'origine socioculturelle, le cadre psycho-familial et le cadre scolaire. Chacun de ces volets

se distingue lorsqu'on les compare aux caractéristiques des élèves en milieu minoritaire francophone.

2.2.1.1 Hétérogénéité de l'appartenance socioéconomique

L'appartenance socioéconomique fait référence aux différences socioprofessionnelles des parents et aux conditions économiques du milieu où vit l'enfant. Selon Przesmycki (2004), les différences socioéconomiques chez les élèves perpétuent les inégalités des chances de réussite et sont responsables des écarts entre le niveau de connaissance des élèves venant de milieux défavorisés à celui des élèves venant de milieux favorisés.

Cette réalité s'applique aux élèves en milieux minoritaires francophones et plus particulièrement, aux nouveaux arrivants. En effet, comme nous l'avons vu auparavant, la majorité des nouveaux arrivants choisissent l'Alberta afin d'améliorer leur condition de vie et profiter de l'économie florissante. Toutefois, pour plusieurs, la réalité économique est tout un choc. Vivre en Alberta coûte cher. À l'été 2007, Statistique Canada a rapporté que le coût de la vie avait augmenté trois fois plus rapidement en Alberta que la moyenne nationale dans les 12 mois précédents, Edmonton et Calgary ayant enregistré les plus fortes progressions (Mulatris, 2008). Le prix moyen d'une maison unifamiliale à Edmonton au printemps 2008 était d'environ 320 000\$ et à Calgary, 380 000\$. La location d'un appartement familial se chiffrait à environ 1 600\$ mensuellement (Living in Canada, 2008). Cette réalité fait que plusieurs familles nouvellement arrivées se retrouvent dans des situations économiques difficiles. Pour d'autres familles, établies en Alberta depuis plusieurs années, voire plusieurs générations, la situation économique est souvent plus facile étant donné qu'elles ont profité de conditions immobilières plus clémentes. En effet, le prix des maisons en Alberta a plus que triplé aux cours des dix dernières années (Living in Canada, 2000). Ces facteurs économiques jouent un rôle important par rapport à l'hétérogénéité socioéconomique des élèves francophones de l'Alberta.

2.2.1.2 Hétérogénéité de l'origine socioculturelle

Toujours selon Przesmycki (2004), l'origine socioculturelle de l'élève se manifeste autour de deux éléments: les valeurs de son milieu familial et social et la langue dans laquelle il s'exprime. Les valeurs du milieu familial et social sont déterminées, entre autres, par la culture de l'origine ethnique de l'élève. La culture est le véhicule des valeurs morales, religieuses et philosophiques qui participent à la littératie⁵ de l'élève. La langue est également un facteur important de l'hétérogénéité socioculturelle étant donné que les différences entre le niveau de langue de l'enfant et celui de l'école peuvent être un facteur déterminant de la réussite scolaire.

Au niveau des valeurs familiales et sociales, les élèves francophones de l'Alberta démontrent une littératie variée, modelée par la culture de leur province ou de leur pays d'origine. Les valeurs familiales sont souvent très différentes de celles du milieu d'accueil et peuvent même parfois s'opposer à celles du milieu scolaire, ce qui peut devenir source de conflit. Il est également important de mentionner que le contenu enseigné étant marqué culturellement par le milieu d'accueil, les nouveaux arrivants, qu'ils soient migrants ou immigrants, ne se retrouvent pas toujours relativement au code culturel et même linguistique utilisé dans le milieu scolaire. Il est difficile de manipuler des notions abstraites à partir d'exemples ne faisant pas partie de notre environnement culturel ou social. À cette réalité s'ajoutent les enjeux identitaires du contexte minoritaire. En effet, l'identité francophone est un facteur important de réussite linguistique en milieu minoritaire francophone et elle se fonde sur une collaboration étroite entre l'école, le foyer et la communauté francophone présente. Les valeurs familiales en ce qui a trait à la sauvegarde et au maintien de la langue française sont des facteurs importants qui influencent l'apprentissage de l'élève. Or, les familles nouvellement arrivées ne comprennent souvent pas les enjeux linguistiques et

⁵ On entend par littératie la façon dont l'enfant apprend à se lire, à lire les autres et à lire son monde. C'est par cette *lecture* que l'enfant se crée une identité personnelle et apprend progressivement à lire, à réagir et à interagir avec une gamme croissante de contextes. (*Programme d'éducation pour la maternelle – français langue première* ©2008, Alberta Education, Canada p. 13)

culturels des francophones en milieu minoritaire, étant donné qu'ils sont confrontés aux nombreux enjeux de leur intégration dans une nouvelle province.

L'hétérogénéité linguistique des élèves est également un facteur important dans la réussite scolaire. Przesmycki (2004) affirme que, selon l'origine ethnique, l'âge et l'appartenance sociale des élèves, leur code linguistique peut différer du code utilisé à l'école. Cette hétérogénéité linguistique se manifeste à partir de deux caractéristiques principales: la présence d'un vocabulaire restreint et la connaissance de la signification du vocabulaire utilisé en salle de classe. Elle mentionne également l'importance, pour l'enfant, de maîtriser la langue d'enseignement et les difficultés qu'éprouvent les élèves qui ne la maîtrisent pas. Ce dernier point est particulièrement important en milieu minoritaire francophone car on remarque, chez les élèves francophones de l'Alberta, une grande hétérogénéité linguistique, résultant surtout des critères d'admissibilités à l'éducation en français. En effet, étant donné la vaste interprétation des règlements scolaires par rapport à l'admissibilité, les élèves francophones de l'Alberta démontrent un niveau varié dans la maîtrise de la langue française, dépendamment de leur milieu familial. L'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés assure le droit à l'éducation en français aux francophones vivant dans les provinces majoritaires anglophones. On fait référence aux élèves francophones de ces régions, comme étant des «ayant droit». Voici comment la loi définit le statut «d'ayant droit» au Canada.

Élèves ayant droit

Selon l'article 23 de la Charte des droits et libertés sont admissibles à l'éducation francophone tous les enfants de citoyennes et de citoyens canadiens

- dont la première langue apprise et encore comprise est celle de la minorité francophone(...) de la province où ils résident
- qui ont reçu leur instruction, au niveau primaire, en français... au Canada et qu'ils résident dans une province où la langue dans laquelle ils ont reçu cette instruction est celle de la minorité francophone (...) de la province

- dont un enfant reçoit ou a reçu son instruction, au niveau primaire ou secondaire, en français (...) au Canada. Les enfants des parents francophones venus s'établir au Canada à titre d'immigrants ou de réfugiés peuvent aussi être admis à l'école francophone si certaines conditions sont satisfaites.⁶

Bien que la majorité des élèves apprennent le français dès leur jeune âge, plusieurs ont toutefois peu ou pas de connaissances de la langue lorsqu'ils arrivent dans le milieu scolaire. Un des critères d'admissibilité étant la langue parlée des parents et non celle des enfants, pour diverses raisons certains élèves ne parlent que l'anglais à la maison et maîtrisent peu ou pas le français lorsqu'ils arrivent à la maternelle. L'école devient souvent pour eux le seul milieu où ils s'expriment en français (Gérin-Lajoie, 2001, 2008). Les écoles francophones de l'Alberta doivent donc offrir des programmes de francisation aux élèves qui ne maîtrisent pas suffisamment le français à leur arrivée à l'école. Au niveau de la maîtrise de la langue, s'ajoute un autre facteur important, soit celui du registre⁷ utilisé.

En effet, les gens natifs de l'Alberta ont un accent et des expressions qui leur sont propres et un différent niveau de maîtrise de la langue selon leur situation familiale et sociale. S'ajoutent à eux les élèves du Québec, des Maritimes, des différents pays africains et européens, et ceux qui viennent des Caraïbes, tous possédant eux aussi leurs expressions et leurs accents. Il faut aussi prendre en considération le fait que pour plusieurs élèves des pays africains et des Antilles, le français est souvent une langue seconde, voire une troisième langue. Gérin-Lajoie (1993, 2003 et 2008) mentionne qu'auparavant, on mettait surtout l'accent sur l'anglo-dominance des élèves en milieu minoritaire francophone. Toutefois, de plus en plus, c'est la question de la diversité des populations qui prend de l'importance et qui se place au cœur de leurs préoccupations. Il est également important de mentionner que les nouveaux arrivants doivent apprendre l'anglais, langue majoritairement parlée dans les milieux du travail, ce qui

⁶ Conseil scolaire régional Centre-Nord, www.csrcn.ab.ca, Site Web visité le 9 mars 2009

⁷ On entend par registre, le caractère des discours, par rapport à la communication et à ses variations sociales (Grand Robert de la langue française en ligne, consulté le 15 juin 2009)

représente un défi supplémentaire pour l'intégration des familles. L'hétérogénéité socioculturelle, comprenant les valeurs familiales et sociales ainsi que la langue, est un trait fort important chez les nouvelles populations des milieux éducatifs francophones de l'Alberta.

2.2.1.3 *Le cadre psychofamilial*

Le cadre psychofamilial est le système d'organisation mis en place par la famille pour éduquer les enfants. Celui-ci est influencé par l'origine socioculturelle ainsi que par l'appartenance socioéconomique. Il peut être «souple», «rigide» ou «incohérent» (Przesmycki, 2004, p.80). Voici une description de chacun de ces cadres :

- Cadre souple: les règles d'organisation peuvent être discutées et l'enfant a une certaine autonomie par rapport aux règlements, mais dans des limites définies.
- Cadre rigide: les règles d'organisation ne peuvent être discutées et l'enfant doit être soumis à des règlements fixes, peu importe les circonstances.
- Cadre incohérent: les règles ne sont pas claires et changent constamment ou chaque parent utilise un cadre éducatif différent et contradictoire.

Przesmycki (2004) soutient que le cadre psychofamilial est un facteur important de l'hétérogénéité des élèves étant donné que les recherches démontrent qu'un cadre souple favorise le développement cognitif de l'enfant à l'opposé d'un cadre incohérent qui peut lui nuire. La perception qu'a la famille relativement à l'éducation influence également les élèves en ce qui a trait à leur motivation.

Les élèves sont aussi hétérogènes par les stratégies que leurs familles adoptent, plus ou moins consciemment, pour leur avenir. Pour certains, l'emprise de l'image familiale et des stéréotypes véhiculés par leur milieu est telle qu'elle oriente leurs attitudes à l'égard de l'école et des matières enseignées, engendrant rejets ou motivations. (Przesmycki, 2004, p. 80)

Étant donné la grande hétérogénéité socioculturelle de la population francophone de l'Alberta, et étant donné que les francophones proviennent de toutes les régions de la francophonie canadienne et mondiale, on peut déduire qu'il y a également une grande hétérogénéité des cadres familiaux. Il faut ajouter que plusieurs familles nouvellement arrivées doivent composer avec la réalité des longues heures de travail imposées par leurs employeurs. Chez les ouvriers spécialisés dont le travail se situe souvent en région, il est commun de voir des familles où un des parents doit travailler à l'extérieur de la ville pour plusieurs jours, voire plusieurs semaines, laissant à l'autre parent la responsabilité du fonctionnement de la routine familiale et ce, dans un nouveau milieu qu'il ou qu'elle connaît à peine. Le facteur d'isolement de certains parents, souvent coupés du support familial et de leurs communautés d'origine, peut influencer la souplesse ou la rigidité du cadre psychofamilial et même mener à un cadre incohérent.

2.2.1.4 L'hétérogénéité du cadre scolaire

Le cadre scolaire est composé de facteurs physiques et humains qui influencent le milieu éducatif de l'enfant. Parmi les facteurs physiques, on retrouve l'emplacement de l'établissement (milieu rural, urbain, favorisé, défavorisé) ainsi que ses caractéristiques (taille, effectif, conditions matérielles). Les facteurs humains consistent en la formation des enseignants ainsi que leurs attitudes envers les élèves (Przesmycki, 2004). Le cadre des milieux scolaires francophones en Alberta est très varié, autant par rapport aux facteurs physiques qu'aux facteurs humains. Nous prendrons comme exemple les écoles du CSCN afin de présenter les différents éléments de l'hétérogénéité.

- Facteurs physiques de l'hétérogénéité du cadre scolaire

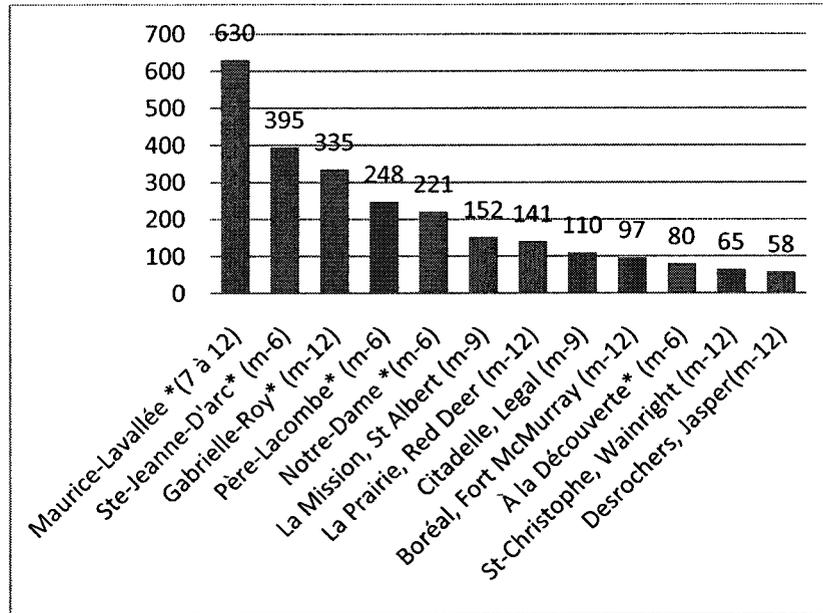
L'emplacement des établissements scolaires et ses caractéristiques font partie des facteurs physiques de l'hétérogénéité du cadre scolaire. En 2007-2008, les 2 524 élèves du CSCN étaient répartis dans douze écoles, dont la majorité était

située en milieu urbain. En effet, parmi les écoles du CSCN, sept sont situées dans la ville d'Edmonton, soit Ste-Jeanne-D'Arc, Gabrielle-Roy, Maurice-Lavallée, Notre-Dame, Père-Lacombe et À la Découverte. L'école La Mission est située dans une banlieue au niveau socioéconomique élevé, soit St-Albert. Il est également important de mentionner qu'en milieu urbain, la zone de résidence des parents détermine l'aire de fréquentation des écoles, ce qui a une certaine influence socio-économique découlant du niveau du quartier où est située l'école (favorisé ou moins favorisé). Pour ce qui est des écoles situées à l'extérieur d'Edmonton, l'école La Prairie se trouve à Red Deer, une ville d'environ 85 000 habitants vivant principalement de l'industrie pétrochimique. L'école Citadelle est située à Legal, une petite ville rurale à l'est d'Edmonton. L'école St-Christophe se trouve à Wainright, à environ 150 kilomètres au nord-est d'Edmonton. Elle dessert majoritairement la population francophone de la base militaire située dans cette petite ville. L'école Boréal, située à Fort Mc Murray, soit à plus de 450 kilomètres au nord d'Edmonton, dessert la population ouvrière de l'industrie du pétrole dans laquelle œuvrent ses habitants. Et finalement, la petite école Desrochers, située dans le parc national de Jasper, dessert la population francophone travaillant principalement dans l'industrie du tourisme. Comme on peut le constater, les écoles du CSCN sont situées dans une grande variété de milieux.

En ce qui concerne les caractéristiques de ces établissements, la taille et les effectifs des écoles du CSCN varient grandement d'une école à l'autre, allant de 58 élèves de la maternelle à la 12^e année à l'école de Jasper jusqu'à 630 élèves de la 7^e à la 12^e année à l'école Maurice-Lavallée. Le tableau 8 illustre les grands écarts dans le nombre d'élèves fréquentant les écoles francophones du CSCN. En effet, la réalité de l'enseignement est tout autre pour une école comme Ste-Jeanne-D'arc, située dans la région d'Edmonton et desservant une population élémentaire urbaine de 395 élèves de la maternelle à la 6^e année, que pour une école comme celle de St-Christophe, à Wainright, dont la population étudiante de 58 élèves s'étend de la maternelle à la 12^e année. Les petites écoles en région doivent avoir recours à des classes multi niveaux afin de maintenir les programmes en place, ce

qui requiert tout un tour de force pour les enseignants qui doivent enseigner jusqu'à trois niveaux scolaires en même temps. Il y a donc une grande diversité en ce qui a trait à la taille des écoles au sein du CSCN.

Tableau 8
Population des écoles du CSCN en 2007-2008



*écoles situées dans la ville d'Edmonton

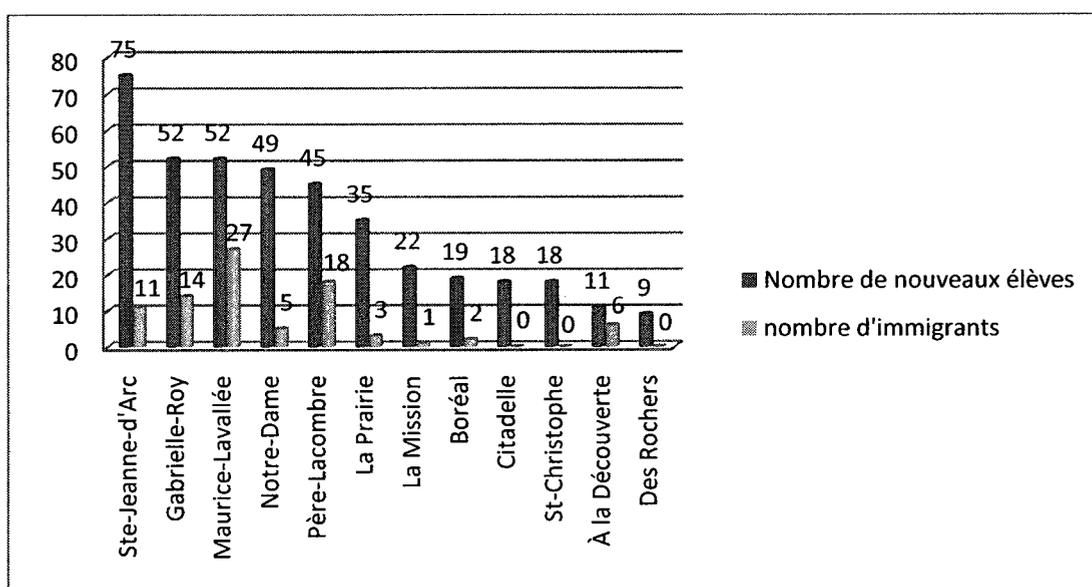
Source: Statistiques du CSCN, 2008

Dans la discussion des caractéristiques des milieux scolaires, le modèle de Przesmycki (2004) se limite à la taille et aux effectifs. Il n'inclut pas la composition ethnique des populations scolaires car ces données devraient, en principe, faire partie du cadre socioculturel. Toutefois, nous sommes d'avis que la composition ethnique des effectifs d'une école est un facteur important de l'hétérogénéité du cadre scolaire. Peu de données précises sont disponibles afin de déterminer la composition exacte de la population des écoles francophones du CSCN, surtout pour ce qui est de la migration interprovinciale. Des 405 nouveaux élèves arrivés durant l'année scolaire 2007-2008, 87 élèves étaient issus de l'immigration, soit 21%. Il n'existe toutefois pas de nombre exact par rapport à la

provenance des migrants provinciaux. Ces chiffres, bien qu'approximatifs, nous donnent néanmoins une idée de la quantité d'immigrants arrivés dans les écoles au cours de cette même année. Les mêmes statistiques révèlent que le pourcentage des nouveaux élèves issus de l'immigration variait entre 0 et 55%, selon les écoles.

Tableau 9

Nombre de nouveaux élèves issus de l'immigration en proportion du nombre de nouveaux élèves au CSCN en 2007-2008



Source : Statistique du CSCN, 2008

D'après le tableau 9, la proportion des nouveaux élèves issus de l'immigration dans les écoles du CSCN varie d'une école à l'autre. Bien que l'école Ste-Jeanne-d'Arc ait reçu 75 nouveaux élèves, seulement 15% étaient issus de l'immigration, soit un total de 11 élèves. Les écoles À la Découverte, Maurice Lavallée et Père-Lacombe auraient eu le plus haut pourcentage d'élèves issus de l'immigration, soit respectivement, 55%, 52% et 40%, suivies de l'école Gabrielle-Roy avec 25%. Il est important de mentionner que les écoles élémentaires À la Découverte et Père-Lacombe sont situées dans des quartiers du Nord-Est de la ville, région moins favorisée au niveau économique. L'école

secondaire Maurice-Lavallée dessert la population étudiante secondaire de l'ensemble d'Edmonton, ce qui explique la grande quantité de nouveaux élèves issus de l'immigration. Les cinq écoles ayant reçu le plus grand nombre d'immigrants se retrouvent donc dans la grande région urbaine d'Edmonton. L'École Boréal, située à Fort McMurray, a reçu deux élèves immigrants sur un total de onze nouveaux élèves, ce qui représente 11% des nouveaux arrivants issus de l'immigration. Parmi les 35 nouveaux élèves de l'école La Prairie de Red Deer, seulement 3 étaient issus de l'immigration, soit 9%. Les écoles de Legal, Wainright et Jasper se trouvent dans des petites villes et n'ont reçu aucun nouvel élève issu de l'immigration pendant l'année scolaire 2007-2008.

Ces données nous présentent un aperçu de la diversité des populations des écoles du CSCN et de leurs différentes réalités, autant du point de vue du nombre et de la composition de leurs populations, que de leur emplacement physique. Examinons maintenant les facteurs humains de l'hétérogénéité du cadre scolaire.

- Facteurs humains de l'hétérogénéité du cadre scolaire

Parmi les facteurs humains de l'hétérogénéité du cadre scolaire, on retrouve la formation des enseignants ainsi que leur attitude envers les élèves. La formation des enseignants englobe non seulement leur formation initiale, mais également le bagage qu'ils accumulent tout au long de leur carrière. Ce bagage de connaissances est très important en situation minoritaire car l'enseignement en milieu minoritaire francophone présente de nombreux défis qui lui sont propres et pour lesquels les enseignants ne sont pas toujours formés.

La réalité (de l'enseignement en milieu minoritaire) est telle qu'elle présente des défis bien particuliers que le personnel enseignant n'est pas toujours en mesure d'affronter seul, étant donné, entre autres, que sa formation tient peu compte du contexte particulier de l'enseignement en milieu minoritaire (Gérin-Lajoie, 2008, p.66).

En effet, selon une revue documentaire à ce sujet réalisée par une équipe de chercheurs de l'Université de Moncton, au Nouveau-Brunswick, plusieurs thèmes semblent revenir constamment dans les recherches lorsqu'on parle des

défis de l'enseignement en milieu minoritaire francophone (Gilbert, LeTouzé, Landry et Thériault, 2004). On y souligne entre autres, le fait que l'école est le pilier principal de la transmission de la culture française, aspect important du développement et surtout du maintien de l'identité francophone, car le milieu communautaire francophone est souvent pauvre au niveau culturel et les écoles francophones sont parfois isolées les unes des autres. Les enseignants doivent donc être conscients de leur rôle comme modèle identitaire afin de favoriser le développement culturel et linguistique des élèves. Les écoles francophones de certaines communautés plus petites doivent avoir recours à des classes à niveaux multiples pour assurer le maintien de leurs programmes. Ensuite, l'étude mentionne le manque de formation initiale par rapport aux enjeux identitaires de l'enseignement en milieu minoritaire francophone. On y évoque également les clientèles de plus en plus hétéroclites, non seulement au niveau culturel, mais aussi langagier, et le matériel pédagogique de langue française mal adapté aux réalités de la communauté. Le matériel en français provient la plupart du temps du Québec et n'est pas adapté aux besoins et surtout à la réalité linguistique et culturelle de la clientèle en milieu minoritaire francophone.

Pour ce qui est de l'attitude des enseignants, elle a trait à la façon dont ils perçoivent la capacité de réussite des élèves. En milieu minoritaire francophone, elle comporte également la perception qu'ils ont d'eux-mêmes en tant que modèle culturel et linguistique. Les résultats d'une étude faite par Gérin-Lajoie entre 2001 et 2004 auprès d'un groupe d'enseignants francophones de l'Ontario et ayant pour but de mieux comprendre la perception qu'a le personnel enseignant en milieu minoritaire francophone de son rôle d'agent de reproduction identitaire sont plutôt surprenants. En effet, les enseignants semblent percevoir que les principales différences entre le milieu francophone minoritaire et le milieu francophone majoritaire se situent au niveau des compétences langagières des élèves et des pratiques pédagogiques qui sont présentées comme étant souvent inadéquates. Selon cette même recherche, les enseignants s'interrogent peu sur les facteurs identitaires de la francophonie minoritaire, soit la transmission de la culture et de la langue françaises. Certains participants disent se préoccuper peu de leur rôle de

modèle de développement linguistique et culturel, sans compter tous les aspects des enjeux politiques qu'implique l'enseignement en milieu minoritaire francophone (Gérin-Lajoie, 2008).

L'hétérogénéité du cadre scolaire, telle que présentée par Przesmycki et comparée aux enjeux de l'enseignement en milieu minoritaires francophone, nous permet de distinguer les enjeux de la population scolaire, non seulement au niveau des facteurs physiques comprenant l'emplacement des établissements et leurs caractéristiques, mais également quant aux facteurs humains qui ont trait à la formation du personnel enseignant et à leurs attitudes envers les élèves.

Les facteurs physiques et humains du cadre de vie des élèves nous donnent plus de détails sur l'hétérogénéité des populations scolaires en milieu minoritaire francophone albertain. Afin de continuer à explorer les diverses composantes de leur hétérogénéité, voyons maintenant les différents volets de l'hétérogénéité de leur processus d'apprentissage.

2.2.2 L'hétérogénéité du processus d'apprentissage des élèves francophones de l'Alberta

Le processus d'apprentissage des élèves est grandement influencé par les différents volets du cadre de vie. Ces éléments font partie du quotidien de tous les milieux scolaires (Przesmycki, 2004, Tomlinson 2000). Ils appartiennent également à la réalité des élèves en milieu minoritaire francophone. Étant donné l'hétérogénéité du cadre de vie des élèves francophones de l'Alberta, il y a également une grande hétérogénéité au niveau de leur processus d'apprentissage. Parmi les différents volets de l'hétérogénéité du processus d'apprentissage des élèves présentés par Przesmycki (2004), nous retiendrons ceux qui sont reliés directement au cadre de vie, soit l'hétérogénéité de la motivation, de l'âge, de la gestion des images mentales, des modes d'expression et de communication, et des prérequis.

2.2.2.1 L'hétérogénéité de la motivation

Dans le contexte scolaire, la motivation signifie le désir d'agir et d'apprendre et elle est la base de tout apprentissage. Elle peut être intrinsèque (née d'un désir d'action) ou extrinsèque (née d'un renforcement extérieur). La motivation comprend plusieurs facteurs variant d'un élève à l'autre, dont certains sont fortement influencés par son cadre de vie. Notons par exemple, le sens que trouve l'élève à l'apprentissage, ses intérêts, son degré d'énergie et l'image qu'il a de lui-même et des autres (Przesmycki, 2004).

Selon Przesmycki, le sens que l'élève donne à l'apprentissage est influencé par le degré de concordance entre ses valeurs socioculturelles et celles de l'école ainsi que par la situation socioéconomique de la famille qui tend à véhiculer certains stéréotypes par rapport au type d'éducation auquel devrait accéder l'enfant. Les intérêts de l'élève sont également influencés par son cadre familial et son degré d'énergie. Par exemple, si l'enfant a un horaire surchargé ou une charge de travail qui n'est pas proportionnelle à ses capacités, il risque de manquer d'énergie pour effectuer ses tâches scolaires. L'image que l'enfant a de lui-même et des autres est influencée par plusieurs facteurs du cadre de vie, entre autres, le niveau socioéconomique, l'appartenance socioculturelle ainsi que son cadre psychofamilial. Tous ces facteurs révèlent que l'hétérogénéité de la motivation de l'élève est influencée par certains aspects de son cadre de vie.

2.2.2.2 L'hétérogénéité de l'âge

Selon les théories de la maturation, le développement cognitif des élèves est le résultat de l'interaction entre ses processus biologiques de maturité et la richesse de son environnement (Piaget, 1967). Au niveau des facteurs biologiques, il est important de mentionner que les élèves qui entrent en première année en Alberta doivent avoir 6 ans avant le 1^e mars de l'année scolaire en cours, ce qui fait de l'âge d'admission de la province la plus jeune au pays. L'environnement de l'élève comprend, encore une fois, les différentes composantes de son cadre de

vie. Ainsi, les facteurs biologiques et environnementaux variés mettent en évidence l'hétérogénéité de l'âge des élèves francophones de l'Alberta.

2.2.2.3 L'hétérogénéité de la gestion des images

Les images mentales sont les évocations des informations qu'intègre un individu. Elles naissent à travers la perception de nos sens et peuvent être auditives, visuelles, olfactives, gustatives ou kinesthésiques (Przesmycki, 2004). Étant donné que dans la culture occidentale, nous utilisons surtout les images visuelles et auditives, ces dernières sont également privilégiées dans le monde de l'enseignement, ce qui sous-tend que les autres groupes ethniques privilégient d'autres types d'images mentales. Compte tenu de la diversité des populations scolaires en milieu minoritaire francophone, l'hétérogénéité de la gestion des images est également présente dans nos milieux scolaires et affecte les élèves issus de l'immigration.

2.2.2.4 La diversité des modes de d'expression et de communication

Chaque élève privilégie un mode d'expression et de communication qui lui est propre et qui varie selon certains aspects de son cadre de vie (Przesmycki, 2004). Le mode d'expression et de communication comprend différents facteurs qui sont:

- le réseau de relation préféré ou la façon dont l'élève préfère travailler (en groupe, individuellement);
- le mode d'expression préféré; l'oral, l'écrit et la gestuelle;
- le degré de guidage accepté, soit la quantité de support dont l'élève a besoin et qu'il accepte dans l'accomplissement d'une tâche;
- la rapidité de réaction, soit la vitesse avec laquelle il peut répondre; certains répondent rapidement sans se soucier des erreurs qu'ils commettent tandis que d'autres ont besoin de plus de temps pour réfléchir.

À tous ces points s'ajoute l'hétérogénéité linguistique des élèves francophones en milieu minoritaire. Il est clair que chacun de ces facteurs sera

influencé par le niveau linguistique de l'élève et par sa capacité à s'exprimer clairement en français.

2.2.2.5 L'hétérogénéité des prérequis

À leur arrivée dans une salle de classe, les élèves maîtrisent différemment les prérequis nécessaires à l'acquisition du programme en cours. Les différentes capacités de mémorisation des élèves viennent s'ajouter à cette hétérogénéité des prérequis. Selon Przesmycki (2004), la diversité des prérequis porte sur les mécanismes de mémorisation qui eux, varient selon différents aspects du cadre de vie des élèves. Ces mécanismes comportent la mémoire à court terme, ou primaire, et la mémoire à long terme, ou secondaire. La mémoire primaire saisit, en quelques secondes, les informations qu'elle confronte aux connaissances antérieures et la mémoire secondaire restructure les informations antérieures dans le but d'intégrer les informations nouvelles. Les nouvelles recherches sur l'apprentissage confirment et affirment que le cerveau a soif de signification et que l'apprentissage est proportionnel aux liens qui s'établissent entre les informations nouvelles et les connaissances antérieures (Caine et Caine, 1997; Kalbfleisch, 1997; Sylwester, 1995).

Les élèves des milieux minoritaires francophones arrivent de différents systèmes scolaires et démontrent une grande hétérogénéité dans leurs acquis. Certains élèves sont également sous scolarisés étant donné qu'ils proviennent de pays en conflit et qu'ils n'ont pas eu la chance d'aller à l'école régulièrement. Ces différences ont des répercussions importantes dans la salle de classe. En effet, selon mes observations comme enseignante en milieu minoritaire francophone depuis près de 15 ans, on peut retrouver, dans un groupe d'élèves de 3^e année, un écart d'habiletés au niveau de l'expression orale, de la lecture et de l'écrit se situant entre la première et la cinquième année. L'hétérogénéité des acquis présente un défi de taille pour les enseignants par rapport à la gestion des différences.

L'hétérogénéité des cadres de vie et du processus d'apprentissage de la population étudiante des écoles francophones en Alberta présente de nombreux défis avec lesquels les éducateurs des communautés scolaires doivent composer dans la réalité de tous les jours. Ce constat nous amène vers un questionnement par rapport à l'enseignement en milieu minoritaire francophone: comment tenir compte de cette hétérogénéité et rejoindre les élèves dans leurs besoins éducatifs?

3. IDENTIFICATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE

Étant donné la grande diversité des milieux éducatifs et de la population scolaire en milieu minoritaire francophone, il est clair que la gestion des différences est maintenant une réalité incontournable. Le milieu éducatif se doit donc de développer un enseignement qui tiendra compte non seulement de l'hétérogénéité de la population étudiante en milieu minoritaire francophone et des enjeux identitaires qui lui sont propres, mais également de l'hétérogénéité de ses milieux éducatifs. Pour ce faire, il est nécessaire de prendre en considération les divers aspects de l'hétérogénéité et développer un milieu d'apprentissage permettant aux élèves de cheminer selon leurs besoins. Cette situation n'est pas unique au milieu éducatif minoritaire francophone car plusieurs auteurs œuvrant dans le monde de l'éducation reconnaissent l'urgence de tenir compte de la diversité des élèves.

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. (Prud'homme *et al.*, 2008, p. 4)

Toutefois, la tâche n'est pas facile si on tient compte du fait qu'enseigner en milieu minoritaire présente déjà de nombreux défis. Comment rejoindre tous les élèves dans ces différences? Nous sommes d'avis que la différenciation pédagogique pourrait permettre aux éducateurs des milieux minoritaires francophones de mieux gérer la diversité. Toutefois, étant donné qu'il existe de nombreuses perspectives autour de la différenciation pédagogique, autant du point

de vue théorique que par rapport à sa mise en œuvre, les choix deviennent parfois difficiles lorsque vient le temps de passer de la théorie à l'action. Ce qui nous amène à formuler la question de recherche suivante :

Comment soutenir le passage de la théorie à la pratique d'une différenciation pédagogique en milieu minoritaire francophone?

DEUXIÈME CHAPITRE : LA MÉTHODOLOGIE

Dans ce deuxième chapitre, nous explicitons le cadre méthodologique de notre recherche. Nous présentons l'orientation méthodologique en précisant tout d'abord les enjeux de la démarche pour ensuite décrire le type de recherche retenu. Finalement, nous décrivons la démarche utilisée ainsi que les limites de la recherche.

1. ORIENTATION MÉTHODOLOGIQUE

1.1 Enjeux de la démarche utilisée

Il est important de préciser tout d'abord que notre recherche porte sur deux concepts clés en éducation sur lesquels la majorité des éducateurs semblent avoir des notions plutôt vagues et imprécises, soit la diversité et la différenciation pédagogique. Ces concepts constituent deux points majeurs de notre recherche:

1. les défis engendrés par la diversité et auxquels les écoles francophones de certaines régions de l'Alberta doivent faire face, étant au cœur même de la problématique;
2. la différenciation pédagogique comme solution proposée à ce problème.

Nous cherchons ici à savoir si le concept de la différenciation est une solution appropriée et souhaitable pour ce contexte particulier. De plus, étant donné les nombreuses perspectives portant sur le concept de la différenciation pédagogique, nous avons tenu à la définir sous plusieurs angles. Toutefois, nous cherchons surtout des pistes pouvant soutenir et appuyer sa mise en œuvre dans le contexte étudié, afin de faciliter le passage de la théorie à la pratique d'actions de différenciation pédagogique. Notre analyse nous a permis non seulement d'identifier les apports de quelques auteurs les plus connus dont la recherche porte sur la mise en œuvre, notamment, Perrenoud (2004, 2005), Tomlinson (1995, 2000, 2004) et Caron (2003, 2008), mais nous avons également découvert ce que

nous percevons comme étant un modèle d'encadrement de mise en œuvre réalisé à travers une recherche-action sous la direction de Marie-Hélène Guay.

1.2 Type de recherche

C'est à travers une perspective qualitative d'ordre théorique que s'est réalisée cette recherche. Ce type de recherche, encore peu souvent entrepris en éducation, s'accomplit à travers une démarche d'analyse conceptuelle et a comme visée de comprendre ou de faire des prédictions à partir d'un sujet donné (Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles et Ropé, 1989). L'objectif principal est donc de théoriser, ce qui signifie «formuler des relations entre les concepts sous forme d'hypothèses dans le but d'en dégager des implications sur le plan théorique ou pratique» (Gagné *et al.*, 1989, p. 19). L'analyse conceptuelle se situe donc au cœur de cette démarche (Gagné *et al.*, 1989; Legendre, 2005). Il est toutefois important de reconnaître que la revue de littérature constitue un autre point majeur. En effet, bien que dans plusieurs types de recherche, la revue de littérature soit une étape appuyant l'interprétation des données, ou fournissant une analyse théorique du problème, dans le cadre de la recherche théorique, la revue de la littérature fournit les données d'analyse (Gagne *et al.*, 1989). Ce type de collecte de données implique de la part du chercheur, une analyse constante qui se fait simultanément à la collecte de ces mêmes données (Merriam, 2002). Aucune division claire entre la collecte et l'analyse des données n'existe, car en fait, les deux stratégies nous amènent à un processus de questionnement qui nous rapproche des réponses possibles. Ellis (1998) fait allusion à ce processus d'interprétation des données comme une spirale herméneutique où chaque mouvement représente une tentative de se rapprocher de ce que nous cherchons à comprendre. Cardinet et Schmutz (1975) et Van der Maren (1984) définissent ce type de recherche comme étant de nature philosophique et qui vise surtout une compréhension pouvant mener à des prédictions. Notre analyse a suivi une démarche inductive, de type logique délibératoire qui, selon Savoie-Zajc (2000, p. 188) «consiste à utiliser le cadre théorique comme un outil qui guide le processus

de l'analyse», et nous a guidée vers la découverte de pistes pouvant répondre à notre question.

1.3 Démarche utilisée

Dans un premier temps, nous avons fait un survol de l'historique de l'éducation francophone en Alberta afin de situer le contexte de la thèse. Cette première partie semblait fort simple car il existe une abondance de livres et d'articles à ce sujet. Mais ce qui nous paraissait très simple au départ s'est vite transformé en véritable casse-tête à partir du moment où nous avons constaté qu'il existait peu de recherches qui dressaient le portrait réel du changement démographique des populations francophones de certains centres urbains en Alberta, entre autres Edmonton. Nous avons donc été appelée à faire la synthèse de données disparates, provenant de quelques articles que nous avons trouvés, de statistiques de diverses sources et de conversations avec certains organismes francophones. C'est donc ainsi que nous avons pu établir que le changement démographique a eu un impact significatif au sein des communautés francophones de la province, principalement celles situées en milieux urbains, et que ces effets se sont également fait ressentir dans les milieux scolaires. Une des conséquences majeures identifiées est en fait la création d'une population très hétérogène, étant donné que les nouveaux arrivants proviennent de différentes régions de la francophonie canadienne et mondiale. Cette nouvelle diversité des populations s'est également reflétée dans certains milieux scolaires qui ont vu un changement radical dans la composition de leur population. Notre expérience du milieu scolaire nous a permis de noter que sur certains plans, soit linguistique, culturel et académique, cette diversité crée des écarts au niveau des habiletés des élèves, ce qui nuit à leur apprentissage. Nous en sommes toutefois arrivée à la conclusion qu'on ne pouvait définir la diversité en se basant uniquement sur des observations partielles et sans fondements théoriques. Ce constat nous a amenée à définir la diversité à travers les perspectives théoriques de différents auteurs œuvrant dans le domaine de la différenciation pédagogique. Cette première étude des concepts théoriques nous a permis d'identifier un modèle pouvant servir de cadre d'analyse

afin de cibler les différentes composantes de l'hétérogénéité des élèves francophones de l'Alberta. Ce modèle élaboré par Przesmycki (2004), a guidé notre analyse et notre définition de l'hétérogénéité à partir de deux aspects, soit le cadre de vie et le processus d'apprentissage des élèves. Chacun de ces aspects comprend plusieurs volets que nous avons définis à partir des données de Przesmycki (2004) pour ensuite les appuyer avec des données provenant d'articles et de statistiques, dans le but de décrire les différents volets de l'hétérogénéité de milieux scolaires francophones albertains. Nous avons utilisé comme exemples les écoles du Conseil scolaire du centre nord (CSCN). C'est ainsi que nous en sommes arrivés à identifier le cœur de notre problématique: comment tenir compte de l'hétérogénéité des élèves en milieu minoritaire francophone afin de répondre à leurs besoins éducatifs? Nous avons proposé la différenciation pédagogique comme une réponse à ces besoins créés par l'hétérogénéité des élèves. Ce processus nous a permis d'en arriver à une première version de la question de recherche : comment mettre en œuvre la différenciation pédagogique en milieu minoritaire francophone?

Cependant, la recherche d'une réponse à cette question nous a amenés au constat qu'une certaine confusion règne autour du concept de la différenciation pédagogique, autant dans le monde de l'éducation que dans celui de la recherche. Le concept de la différenciation pédagogique n'est pas nouveau en milieu minoritaire francophone. En effet, au début des années 2000, plusieurs conseils scolaires francophones de l'Alberta se sont penchés sur ce concept en espérant qu'il serait une réponse aux enjeux de l'enseignement en milieu minoritaire francophone. La chercheuse était à l'époque enseignante avec le CSCN et a reçu une formation avec Jacqueline Caron (2003), auteure québécoise et formatrice spécialisée dans le domaine de la différenciation. Toutefois, bien que certains principes de base de ce concept semblaient pouvoir appuyer la gestion de l'enseignement en contexte francophone minoritaire, le modèle présenté paraissait fort complexe dans sa mise en œuvre et n'a pas donné les retombées espérées. C'est à partir de cette expérience que nous avons établi qu'il était important d'examiner la différenciation pédagogique sous différents aspects à travers une

revue extensive de la littérature afin de pouvoir la comprendre et faciliter sa mise en œuvre. Nous avons premièrement défini la terminologie portant sur la différenciation, ayant constaté d'emblée que les auteurs s'y réfèrent en utilisant plusieurs termes. Nous avons ensuite étudié la perspective historique de la différenciation pédagogique et, comme conséquence, nous avons pu situer la diversité au cœur même des préoccupations des penseurs de la différenciation pédagogique. Dans la prochaine section, nous nous sommes penchée, de façon générale, sur ces principes théoriques. Cette analyse s'est faite à l'aide de l'annexe A, un tableau qui nous a permis de répertorier les perspectives de différents auteurs œuvrant dans le champ de la différenciation pédagogique à partir des deux critères suivants :

1. leurs principes philosophiques;
2. les principes qui guident la pratique.

Dans un premier temps, ce tableau a facilité l'établissement de liens entre la pensée des auteurs. Il nous a ensuite permis de démontrer certains fondements théoriques forts importants. Toutefois, bien que les fondements théoriques d'un concept puissent nous fournir des indices quant à sa mise en œuvre, notre expérience dans le domaine de la pratique nous a conduite vers la réalisation qu'il fallait identifier des pistes plus solides si on voulait pouvoir passer de la théorie à la pratique. C'est à ce moment que s'est précisée la question de recherche qui a pris la forme suivante : Comment soutenir le passage de la théorie à la pratique d'une différenciation pédagogique en milieu minoritaire francophone? C'est ainsi que nous avons choisi d'analyser les apports de quatre différents auteurs travaillant principalement sur la mise en œuvre de la différenciation pédagogique. Parmi ces auteurs, trois sont très connus dans le monde la différenciation pédagogique, soit Philippe Perrenoud, Carol Ann Tomlinson et Jacqueline Caron. Nous avons également découvert un modèle de mise en œuvre développé à travers une recherche-action sous la direction de Marie-Hélène Guay, modèle qui nous paraissait être une piste intéressante. Cette analyse avait comme but premier de faire ressortir les apports de chacun de ces auteurs en ce qui a trait à la mise en

œuvre de la différenciation pédagogique. Nous avons dans un premier temps élaboré une grille, soit l'annexe B, qui souligne les concepts des auteurs à ce sujet et révèle que leurs apports se situent dans deux domaines différents, celui de la théorie et celui de la pratique. Nous avons ensuite comparé les apports de chaque auteur à l'égard de certains défis résultant de la diversité des populations scolaires en milieu minoritaire franco-albertain. De cette comparaison découle la conclusion que chaque auteur étudié nous donne des pistes intéressantes pouvant appuyer la mise en œuvre de la différenciation pédagogique dans le contexte étudié. Toutefois, Guay se distingue des autres auteurs dans le fait qu'elle est la seule à avoir développé un modèle pouvant guider la mise en œuvre de la différenciation pédagogique. Nous avons également tenté de démontrer dans quelle mesure ce modèle constitue une piste de mise en œuvre pouvant appuyer les enseignants en milieu minoritaire francophone dans la gestion de la diversité de ses populations estudiantines.

1.4 Limites de la recherche

Nous avons identifié trois limites principales à cette recherche. La première se situe au niveau des notions utilisées. La diversité en éducation ainsi que la différenciation pédagogique, deux concepts clés de notre recherche, sont des concepts qui restent encore à définir. Notre interprétation de ces concepts est basée sur nos découvertes et notre expérience d'enseignement. Or, l'enthousiasme de la chercheuse pour la différenciation pédagogique était clair au départ de la recherche et a peut-être influencé l'analyse. La deuxième limite consiste en ce que la recherche de type théorique vise, soit une compréhension des concepts à travers l'étude hypothétique de leur relation afin d'en dégager des implications sur le plan théorique ou pratique. Or, bien que ce type d'analyse puisse fournir des pistes intéressantes en ce qui a trait à la compréhension ou à la mise en œuvre d'un concept donné, dans le cas de la différenciation pédagogique, l'écart entre la théorie et la pratique reste à combler. Et troisièmement, cette recherche se limite au contexte particulier du milieu minoritaire francophone albertain, donc certains

des défis identifiés ne sont pas nécessairement généralisables. Il se peut toutefois qu'ils soient transférables à d'autres contextes similaires.

TROISIÈME CHAPITRE

CADRE CONCEPTUEL DE LA RECHERCHE

Pour que soit favorisés les plus favorisés et défavorisés les plus défavorisés, il faut et il suffit que l'école ignore dans le contenu de l'enseignement transmis, dans les méthodes et les techniques de transmission, les inégalités culturelles entre les enfants des différentes classes sociales(...).

L'égalité formelle qui règle la pratique pédagogique sert en fait de masque et de justification à l'indifférence à l'égard des inégalités réelles devant l'enseignement et devant la culture enseignée ou plus exactement exigée (Bourdieu 1966, p.336).

Comment tenir compte de la diversité des milieux éducatifs francophones de l'Alberta? Comment peut-on répondre aux besoins à la fois des favorisés et des défavorisés? Nous sommes d'avis que la différenciation pédagogique pourrait être une réponse à la gestion de la diversité. Toutefois, la complexité de sa mise en œuvre nous amène à la question de recherche suivante : Comment soutenir le passage de la théorie à la pratique en ce qui concerne la différenciation pédagogique en milieu minoritaire francophone? Pour répondre à cette question, il est primordial de comprendre ce qu'est la différenciation pédagogique sous différents angles. Dans ce troisième chapitre, nous nous pencherons tout d'abord sur la perspective théorique de la différenciation pédagogique pour ensuite tenter de la définir au niveau de sa mise en œuvre et arriver à identifier des pistes qui pourraient le mieux soutenir les enjeux de l'enseignement en milieu minoritaire francophone.

1. LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE : UNE THÉORIE À DÉFINIR

La grande quantité de perspectives théoriques portant sur la différenciation pédagogique, et certaines divergences dans les définitions, créent beaucoup de confusion dans le monde de l'éducation (Prud'homme *et al.*, 2005). Afin de mieux comprendre ce qu'est la différenciation pédagogique, nous commencerons

tout d'abord par définir la terminologie pertinente actuelle. Nous ferons ensuite un survol historique de la gestion de la diversité pour mieux comprendre les courants qui ont guidé les débuts de la différenciation pédagogique. Finalement, nous aborderons les différentes perspectives théoriques sur la gestion de la diversité.

1.1 Définition de la terminologie relative à la différenciation pédagogique

Avant même de pouvoir définir ce qu'est la différenciation pédagogique, il faut tout d'abord s'entendre sur les mots pour la nommer. Étant donné que plusieurs termes circulent dans les milieux scolaires, il est important de passer en revue les différentes appellations employées. On entend souvent parler de la différenciation pédagogique (Guay, 2006), la différenciation de l'enseignement (Perrenoud, 1977, Guay, 2006) la pédagogie différenciée (De Lorimier, 1987; Fontaine, 1993; Guay, 2006 ; Legrand, 1994), la différenciation de l'apprentissage (Caron, 2003; Guay, 2006). On retrouve également différentes appellations dans la littérature anglaise, notamment «differentiated instruction» (Guay, 2006; Tomlinson, 1999, 2004), «differentiation», «differentiated classroom», «curriculum differentiation» et «differentiated instruction design» (Prud'homme, 2005). En fait, toutes ces expressions sont des synonymes utilisés pour décrire deux aspects importants:

1. un principe fondamental de la pédagogie;
2. une action ou un modèle d'action qui démontre l'engagement des pédagogues de vouloir ajuster leurs pratiques et l'environnement de la classe aux caractéristiques d'un ou de plusieurs élèves face à un objet d'apprentissage spécifique (Legendre, 2005; Guay, 2006).

Toutefois, selon Legendre (2005) on devrait éviter l'expression différenciation de l'apprentissage ou des apprentissages car, selon lui, le pédagogue ne peut différencier l'apprentissage puisque c'est l'élève qui apprend. Le rôle de l'enseignant, comme nous le verrons plus tard, est d'agir sur les différents aspects d'une situation pédagogique afin de favoriser un

apprentissage chez l'élève. On s'entend donc pour parler de différenciation pédagogique ou de différenciation de l'enseignement. On peut également se référer à ce concept en utilisant l'expression «enseignement différencié» à condition de demeurer conscient qu'il ne s'agit pas d'un enseignement individuel pour chaque élève. La même chose s'applique pour l'expression «enseignement individualisé» qui semble également accepté dans le milieu de la différenciation, tant et aussi longtemps qu'on s'entend pour dire qu'il s'agit d'un enseignement en fonction des individus et non d'un tutorat. Dans le cadre de cette thèse, nous utiliserons «différenciation pédagogique» pour désigner ce grand concept philosophique de la gestion de la diversité en enseignement.

Dans le but de mieux saisir ce qu'est la différenciation pédagogique, il convient de présenter l'histoire de la gestion de la diversité.

1.2 Survol historique de la gestion de la diversité

Le concept de la gestion des différences est loin d'être nouveau. On le retrouve sous différentes formes à travers l'histoire de l'éducation. De la Chine ancienne à notre société contemporaine, ses enjeux ont pris plusieurs formes, modelés sur les besoins des différentes générations d'apprenants. L'histoire de la différenciation pédagogique nous amène à travers les grands moments de l'histoire de l'éducation et nous permet de situer la différenciation pédagogique dans une perspective historique.

1.2.1 De la Chine ancienne à l'enseignement populaire du 18^e siècle

Bien que l'expression «différenciation pédagogique» soit apparue pour la première fois dans la littérature pédagogique dans les années 1970, la notion de différencier ou adapter l'enseignement, sous diverses formes, est présente en Chine au 4^e siècle avant Jésus-Christ dans le traité de Xue Jie de Yue Zheng (Guay 2007). Les écrits du Romain Quintilien au 1^e siècle après Jésus-Christ en font mention également dans l'ouvrage intitulé *De Institutione Oratoria* (Corno et

Snow, 1986). Jean Baptiste de La Salle qui, au 18^e siècle, œuvrait dans les écoles chrétiennes en France, évoque également dans ses écrits, le souci des pédagogues de l'époque de différencier leur enseignement afin de mieux répondre aux besoins des élèves (Guay, 2007). La préoccupation de vouloir adapter l'éducation à l'élève a pris une dimension institutionnelle avec le développement d'un enseignement populaire au 18^e siècle. La première forme de différenciation découle de la naissance des concentrations urbaines suite au développement industriel. En 1800, Destutt de Tracy mentionne que l'école fait de la différenciation institutionnelle (Legrand, 1995). En effet, à cette époque, les institutions scolaires avaient comme mandat de reproduire les deux classes d'individus nécessaires à l'arrivée de la nouvelle ère industrielle: la classe ouvrière et la classe savante. Ainsi débute le système d'éducation à deux niveaux où l'on voit se dessiner l'éducation primaire et secondaire. Chaque type d'institution donnait une formation selon les besoins de la société industrielle. Le type de pédagogie pratiqué était toutefois classique: un maître s'adressant à un petit groupe d'élèves.

1.2.2 L'ère de l'éducation nouvelle

La démocratisation de l'école au 20^e siècle a mené à la scolarisation d'un plus grand nombre d'individus, de là l'émergence des groupes ou classes. Influencé par l'arrivée de la psychologie moderne, le début des années 1900 voit naître l'ère de «l'éducation nouvelle» (Legrand, 1995) et de la psychologie différentielle. Les philosophes, les enseignants et les psychologues s'identifiant comme «progressistes» questionnent le mode d'éducation rigide d'alors, basé sur la mémorisation, où l'instinct naturel des enfants de jouer, de bouger, de parler et de découvrir est supprimé. Les éducateurs progressistes voient l'enfant comme un être social devant être développé globalement. Pour eux, l'école devrait avoir pour but de promouvoir le développement intégral des élèves, autant du point de vue intellectuel, que physique et spirituel (Cohen, 2005). La psychologie différentielle quant à elle, catégorise les élèves de la façon suivante: les observateurs et les réfléchis, les manuels et les intellectuels, les pratiques et les spéculatifs, les

positifs et les rêveurs, les actifs et les passifs, les rapides et les lents, les critiques et les logiques (Lebaume et Coquidé, 2002). Toutefois, l'enseignement continue à être du type magistral: un maître s'adressant à une classe.

1.2.3 Les méthodes actives de Charles Binet

À la même époque, le psychologue français Charles Binet se questionne sur les différents profils d'apprenant et cherche à développer un enseignement qui les rejoint. Ses recherches portant sur les types d'enseignement l'amènent à la conclusion que les élèves dits «débiles» ont de la difficulté à recevoir une pédagogie dite verbale, mais qu'ils sont capables de s'investir dans des tâches où une action réelle sur les choses est sollicitée (Legrand, 1993). Soucieux de vouloir aider ces enfants à satisfaire les exigences du curriculum, Binet voit dans leur manque «d'intelligence» les effets d'un développement arrêté en chemin. Il préconise alors une pédagogie basée sur des expériences concrètes et sur l'intérêt spontané de l'enfant en fonction de son milieu de vie. Binet prétend que l'on doit attendre le développement naturel de l'enfant, ne rien précipiter et faire place à ce que Vygotsky appellera plus tard «la zone proximale de développement⁸» (Vygotsky, 1978). On retrouvera dans les éléments des méthodes actives quelques-uns des grands principes de base de la différenciation pédagogique que l'on verra plus tard, soit:

- connaître les sujets dans leurs spécificités intellectuelles et affectives;
- motiver, c'est-à-dire, personnaliser l'enseignement;
- concrétiser l'apprentissage sous différentes formes, et en particulier par l'usage de la main.

Selon Legrand, l'éducation nouvelle et les méthodes actives seraient les ancêtres de la différenciation pédagogique comme nous la connaissons maintenant (Legrand, 1995). L'éducation nouvelle cherchait à développer chez l'élève des

⁸ La zone proximale est la distance entre le niveau de développement actuel, tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout les problèmes seul et le niveau de développement potentiel, tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout les problèmes lorsqu'il est assisté d'un adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés (Vigotsky, 1978).

attitudes d'autonomie intellectuelle et de respect d'autrui qui se maintiendraient dans sa vie adulte. Cette nouvelle approche que l'on qualifiera de «méthodes actives» de l'enseignement préconise un changement radical de la relation maître-élève. Le rôle du maître se transforme en celui du contremaître; il n'est plus l'objet principal entre le savoir et l'élève, mais bel et bien un facilitateur qui organise sa matière en fonction d'un travail individuel de l'élève.

1.2.4 Du plan Dalton au système de Winnetka

Dans un même ordre d'idées, l'Américaine Helen Parkhurst, enseignante influencée par les recherches de Montessori, développe une méthode d'enseignement innovatrice qui sera mise en œuvre dans les années 1920 à l'école où elle est directrice à Dalton, au Massachusetts (Cohen-Stein, 2005; Gillig, 1999). Connue sous le nom de plan Dalton, cette méthode consiste à diviser le curriculum par matière et par niveau d'instruction en dix contrats mensuels, subdivisés en portions hebdomadaires et en unités de temps par les éducateurs. Il n'y a donc pas d'enseignement collectif comme tel, mais les enseignants demeurent à la disposition des élèves dans les différents laboratoires. Les élèves retrouvent, dans des brochures ou des fiches de travail détaillées, toutes les directives du travail qu'ils ont à accomplir. Tous doivent accomplir le même travail et ce, dans un temps donné. Cette nouvelle pédagogie a suscité un certain enthousiasme en raison de son caractère innovateur, mais elle a également été la cible de nombreuses critiques à cause de la rigidité de son application et du fait que le processus d'enseignement était le même pour tous. Quelques années plus tard, Carleton Washburn, surintendant des écoles du district de Winnetka, en Illinois, reprend les principes du plan Dalton, c'est-à-dire le travail par fiches individualisées (Gillig, 1999). Appelé le système Winnetka, le programme diffère du projet Dalton dans le fait que la matière à parcourir dépend des possibilités de chacun. Il n'y a donc pas d'enseignement formel; l'élève travaille à partir de fiches individualisées et l'enseignant devient un soutien à l'apprentissage.

1.2.5 L'École nouvelle de Célestin Freinet

Célestin Freinet, père du mouvement de l'école Moderne, reprend dans les mêmes années en France, l'idée des fiches de travail, mais y ajoute différentes composantes afin de les intégrer à sa pédagogie innovatrice (Gillig, 1999). Il transforme la salle de classe en atelier de travail en se basant sur le principe selon lequel l'enfant est égal à l'adulte et apprend à travers ses expériences. Ces ateliers sont divisés selon les catégories suivantes: plan de travail, production de textes libres, imprimerie, individualisation du travail, enquêtes et conférences, ateliers d'expression-crédation, correspondance scolaire, éducation corporelle et réunion de coopérative. Freinet instaure également dans sa classe un système de fiches qui supportent les ateliers. Ces fiches sont réparties dans les trois catégories suivantes:

1. fiches documentaires ou informatives;
2. fiches mères portant sur les composantes programmes officiels;
3. fiches graduées et autocorrectives.

Selon la philosophie de l'éducation nouvelle, l'enseignant met en œuvre les ateliers et les fiches de travail appuient les élèves à travers leurs expériences d'apprentissage.

1.2.6 L'enseignement individualisé de Dottrens

L'approche des fichiers, développée par Parkhurst et Washburn, est aussi reprise par Dottrens à Genève (Caron, 2003). Ce dernier introduit l'enseignement individualisé en 1936. Se rendant compte que plusieurs élèves éprouvent de la difficulté à comprendre seuls les concepts enseignés à travers la lecture, il décide de juxtaposer le travail individuel et le travail collectif. Dottrens arrive à créer un équilibre entre ces deux modalités de travail en introduisant progressivement des travaux individualisés sur des fiches. Les nouveaux savoirs sont présentés sous forme de leçon collective pour ensuite faire l'objet d'une évaluation formative et

diagnostique. Une fois le travail complété, le maître remet à l'élève une fiche permettant soit de corriger l'erreur, soit d'approfondir les connaissances. Ce type d'approche aboutit à des parcours très diversifiés chez les élèves. Le choix des fichiers et des programmes à parcourir revient donc au maître et un tableau synthèse des objectifs à atteindre est affiché, présenté et expliqué aux élèves afin que ces derniers puissent comprendre le parcours de leur apprentissage. Dottrens conclut qu'il y a trois catégories d'élèves dans la salle de classe: deux catégories qui approfondissent les connaissances et continuent leur parcours individuel avec les fiches, les «bien doués» et les «peu doués» et une troisième catégorie, les «faibles» ou les «retardés» qui récupèrent l'apprentissage du concept accompagné du maître (Gillig, 1999). Si Legrand (1993) est d'avis que l'Éducation nouvelle et les Méthodes actives sont les ancêtres de la pédagogie différenciée, Caron (2003) prétend que l'enseignement différencié de Dottrens est, sans contredit, une première ébauche de la différenciation pédagogique.

1.2.7 L'arrivée des écoles de secteurs

Jusqu'à la fin des années 50 toutefois, la différenciation demeure en quelque sorte institutionnelle dans l'ensemble des systèmes scolaires, les écoles recevant des populations spécifiques et pratiquant une pédagogie correspondant à la destination sociale de sa clientèle (Legrand, 1995). Le début des années 60 voit l'arrivée des écoles de secteurs où tous les élèves d'une région donnée sont envoyés dans un même établissement scolaire et où la diversité des élèves amène les intervenants scolaires à se questionner par rapport au type de pédagogie qui doit être pratiqué. On recrée donc dans les écoles, un système double où les élèves ayant de bonnes aptitudes intellectuelles sont orientés vers le cours classique et les élèves moins doués et qui démontrent, selon les normes de l'époque, des manques d'aptitudes intellectuelles sont orientés vers un programme technique. Autrement dit, les études supérieures sont réservées à une minorité d'élèves et on continue à reproduire le modèle industriel du 19^e siècle, mais sous une autre forme.

Ces années sont également influencées par l'arrivée de la psychologie génétique et différentielle, basée sur les valeurs sociales dominantes: démocratie

et égalité. Quelques modèles d'enseignement individualisé sont alors développés, surtout aux Etats-Unis. Ces modèles reprennent, en quelque sorte, le système de fichier de Dottrens mais en ajoutant une touche plus moderne en incluant l'utilisation de nouvelles technologies.

1.2.8 Les approches de Postlewait, de Keller et de Klausmeier

L'arrivée des nouvelles technologies au début des années 60 entraîne la naissance de trois nouvelles approches technologiques de l'enseignement individualisé. Premièrement l'approche «Audio-Tutorial» du Néerlandais Neil Postlewait qui utilise la technologie audio-visuelle de l'époque, soit les cassettes audio, les diapositives et les films 8 mm, et le travail sous forme d'ateliers où les élèves progressent selon leurs habiletés. Arrive également l'approche de l'Américain Klausmeier, le IGE ou «Individual Guided Education» au milieu des années 60 et le PSI ou «Personalized System of Instruction» de Fred Keller (Guay, 2007). Ces trois méthodes ont pour point commun d'être basées sur des modules de travail présentés sous différentes formes et suivis d'une évaluation formative permettant d'une part, de déterminer où se situe l'élève par rapport à l'apprentissage et d'autre part, de proposer un cheminement soit d'enrichissement soit de reprise du concept enseigné.

1.2.9 La réforme Haby en France

En France, le début des années 70 voit l'arrivée d'un changement avec la réforme Haby⁹ (Legrand, 1995). Vue comme un geste de démocratisation de l'école, cette réforme cherche à élever le niveau de qualification de toute la population étudiante, peu importe son origine socioéconomique. Selon les articles 4 et 7 de la réforme, tous les élèves devraient avoir accès à une éducation supérieure et un système de soutien pour appuyer les élèves en difficulté devrait être mis en place.

⁹ Réforme instaurée en 1975 en France par le ministre de l'éducation nationale, René Haby et qui constitue l'aboutissement du processus d'unification et de démocratisation en instaurant le collège unique. Pour plus de détails, consulter le site <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/dossiers/college-unique/reformes.shtml>

Article 4 : "Tous les enfants reçoivent dans les collèges une formation secondaire. Celle-ci succède sans discontinuité à la formation primaire en vue de donner aux élèves une culture accordée à la société de leur temps. Elle repose sur un équilibre des disciplines intellectuelles, artistiques, manuelles, physiques et sportives et permet de révéler les aptitudes et les goûts".

Article 7 : "Des aménagements particuliers et des actions de soutien sont prévus au profit des élèves qui éprouvent des difficultés". (Marcou, Costa et Durand-Prinborgne, 1992, p.28)

Comme le stipule l'article 4, tous les élèves doivent suivre le même programme mais selon l'article 7, les enseignants offrent une heure de soutien par jour en français et en mathématiques aux élèves ayant des difficultés pendant que les élèves rapides sont conviés à des activités d'approfondissement. Ce soutien doit se faire à travers une pédagogie adaptée aux caractéristiques propres des élèves qui le reçoivent. Les enseignants sont donc confrontés à un milieu éducatif devenu très hétérogène car la gestion des différences n'est plus institutionnelle mais elle doit s'accomplir en salle de classe. Dans ces mêmes années apparaît pour la première fois dans les textes officiels, sous la plume de Legrand, l'idée d'une pédagogie différenciée, née du besoin de répondre à l'hétérogénéité créée par la réforme Haby. C'est toutefois l'Américain Benjamin Bloom qui présente le premier les principes d'une telle méthode dans sa pédagogie de la maîtrise (Legrand, 1995, Aboulaye, 2004).

1.2.10 La pédagogie de la maîtrise de Bloom

Selon Legrand (1995), les éléments essentiels de la pédagogie de la maîtrise sont l'encadrement temporel des apprentissages par des prises d'informations avant et après l'enseignement et portant sur des données à la fois cognitives et affectives. C'est l'arrivée du principe de l'évaluation formative comme élément essentiel de l'enseignement. L'analyse des caractéristiques de départ et celles des résultats obtenus, non seulement au niveau des connaissances, mais également sur le plan des attitudes intellectuelles et affectives en est le pivot central. L'idée principale est de ne pas mettre l'accent sur le contenu du programme d'études, mais plutôt sur la manière dont les élèves peuvent l'aborder

et le maîtriser. L'évaluation, jusqu'alors sommative et axée sur le contenu, se transforme en comportements observables. Selon Bloom, toute tâche d'apprentissage intègre un des trois domaines psychologiques suivants: le niveau affectif, cognitif ou psychomoteur. Le domaine cognitif se rapporte à la connaissance et à la compréhension des concepts et des idées, le domaine affectif concerne les attitudes et les émotions tandis que le domaine psychomoteur est lié aux habiletés physiques et à la manipulation. La pédagogie de la maîtrise a soulevé beaucoup d'enthousiasme au cours des années 70 et elle a été adoptée un peu partout dans le monde dans tous les ordres d'enseignement.

1.2.11 Les premiers écrits sur la différenciation pédagogique

Si l'intérêt pour les modèles d'enseignement individualisé décline à partir de la fin des années 1970 aux États-Unis (Anderson, 1994), il prend un tout autre virage en France. Inspiré par les travaux de Bloom sur la pédagogie de la maîtrise, Louis Legrand introduit le concept de la différenciation pédagogique suite à des expérimentations en salle de classe visant à gérer la diversité des élèves. Certains auteurs, également animateurs de ces expériences, développeront une série de réflexions autour de ce concept (Legrand, 1995; De Perretti, 1987; Meirieu, 1986) D'autres auteurs se joindront à eux dans ces réflexions, entre autres Perrenoud (1995), Astolfi (1992), De Vecchi (2000) et Gillig (1999). La différenciation pédagogique telle qu'ils la perçoivent, prend en considération l'individu dans son unicité, face à un apprentissage commun. Dans cette logique, l'enseignant devient membre d'une équipe qui prend les décisions en collégialité et ajuste son enseignement en fonction des besoins de la population étudiante qui lui est confiée. Les élèves sont regroupés à certains moments en fonction de compétences ou de déficits jugés comparables.

1.2.12 Des années 80 à nos jours

L'Américaine Carol Ann Tomlinson reprend les travaux de Legrand et Perrenoud aux États-Unis et développe un cadre théorique, bâti sur les dernières découvertes portant sur le cerveau et sur l'apprentissage, ainsi que du matériel

d'appui visant à mettre en place la classe différenciée. Pendant ce temps au Québec, l'idée de la différenciation pédagogique a fait son chemin et au début de l'an 2000, elle est au cœur même de la réforme scolaire qu'a connue cette province où l'on décrit la différenciation pédagogique «comme l'une des clés favorisant le développement des compétences de l'apprenant et l'accès à un niveau de réussite plus élevé» (Prud'homme *et al.*, 2005, p.1).

Le Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (MELS) insiste sur la nécessité pour l'enseignant de prendre compte des différences individuelles en véhiculant le concept de la différenciation pédagogique.

...l'enseignant est appelé à mettre en place une organisation pédagogique qui tient compte des acquis de ses élèves, de leurs différents styles cognitifs et de leurs champs d'intérêt, de façon à offrir à tous les conditions les plus favorables pour apprendre (MELS, 2008).

On signale également qu'un des grands défis de la réforme consiste à inclure, dans le patrimoine des enseignants, des pratiques de différenciation pédagogique qui rejoignent les élèves dans leurs différences.

Vu dans une perspective historique, il est clair que le souci de rejoindre les élèves dans leur diversité et la façon de percevoir la gestion des différences ont évolué parallèlement avec les différentes perceptions de l'éducation des sociétés de l'époque. Selon Przesmycki (2004, p.11), le concept de la différenciation serait le produit de «l'évolution progressiste de la reconnaissance de l'élève comme personne» qui existe avec ses désirs, ses soucis et ses richesses. Essayons maintenant de comprendre ce qu'implique la philosophie de la différenciation pédagogique.

1.3 Perspectives théoriques de la différenciation pédagogique

Plusieurs perspectives théoriques circulent par rapport à la différenciation pédagogique, ce qui entraîne une certaine confusion dans le monde de l'éducation. Ces divergences se reflètent également dans le milieu de la recherche où on a relevé dans les écrits certaines contradictions quant à sa définition.

La différenciation pédagogique peut-être à la fois un outil, une attitude ou un effet-maître, une approche, un système de croyances ou une philosophie, une stratégie d'adaptation du curriculum, un processus de changement de pratique ou de modèle de gestion de classe (Prud'homme *et al.*, 2005, p 8).

Selon les auteurs qui œuvrent dans le champ de la différenciation pédagogique, celle-ci n'est pas un outil, ni une pratique ou une approche, mais plutôt une philosophie qui se définit à partir de deux points de vue majeurs, gravitant autour de la justice sociale et du respect de la diversité des élèves. Przesmycki (2004, p. 11) soutient cette idée lorsqu'elle affirme que la différenciation pédagogique sous-tend deux exigences philosophiques portant sur « l'idéal d'égalité des chances » et « la foi dans les potentialités de l'être humain ». En effet, selon cette auteure, la différenciation pédagogique permet de croire en l'éducabilité de tous les élèves en validant leur droit à la différence et en reconnaissant les situations inégalitaires qui entraînent l'échec scolaire, ce que soutient également Zakhartchouk (2000). Perrenoud (2005) appuie ces derniers en définissant la différenciation pédagogique selon une perspective philosophique de discrimination positive tout en soulignant qu'elle constitue un refus de l'indifférence aux différences. En effet, selon lui, c'est d'abord et avant tout un choix politique (et non seulement pédagogique) car elle ne porte pas sur les objectifs de formation, mais principalement sur les moyens à mettre en œuvre afin de permettre aux élèves d'atteindre une culture commune de savoir, soit une éducation de base. Prud'homme *et al.*, (2005) poursuivent cette idée en affirmant que la différenciation pédagogique est une pratique professionnelle visant à favoriser la réussite chez les élèves en leur donnant accès à leur plein potentiel, ce qui nous amène vers une vision de l'unicité de l'enfant en tant qu'apprenant (Guay, Legault et Germain, 2005; Legrand, 1996).

En effet, la différenciation pédagogique est essentiellement un engagement profond envers l'idée que chaque élève a le droit à la différence. Meirieu (1996) est d'avis qu'elle est une réponse à la constatation que l'hétérogénéité constitue maintenant une réalité contemporaine incontournable. Astolfi (1996) partage une

opinion similaire en affirmant que la différenciation pédagogique est une réponse à l'hétérogénéité croissante des élèves, mais abordant cette diversité selon une perspective d'accueil et non comme une problématique. Zakhartchouk (2000) partage cet avis et ajoute que la différenciation pédagogique est une invitation à accepter l'hétérogénéité des élèves en milieu scolaire en faisant un deuil de l'utopie de la classe homogène, ce qui va dans le même sens que Caron (2003). C'est donc donner à la différence, la place qui lui revient. Examinons maintenant les principes qui guident sa pratique.

Deux grands principes ressortent dans les écrits portant sur la mise en œuvre de la différenciation pédagogique. Le premier principe repose sur l'importance de comprendre et de tenir compte de la diversité des élèves. Le deuxième principe stipule que les pédagogues doivent mettre en œuvre des pratiques pédagogiques qui les rejoignent dans leur diversité (Astolfi, 1996; Bolduc et Van Neste, 2002; Guay et al., 2006; Legrand, 1995; Meirieu, 1996; Perrenoud 1996; Prud'homme et al., 2005; Przesmycki, 2004; Tomlinson, 2000; Zakhartchouk, 2000). Legrand (1995, p. 45) cible bien ces deux principes lorsqu'il définit la mise en œuvre comme le fait «d'adapter l'action pédagogique à la diversité constatée».

La grande quantité de connaissances théoriques au sujet de la différenciation pédagogique nous amène au constat qu'elle constitue une réponse à la diversité, élément central autour duquel semble planer beaucoup de désarroi (Legrand 1999; Prud'homme *et al.*, 2005). Compte tenu des enjeux de sa mise en œuvre toutefois, elle n'est pas encore pratique courante. En effet, une analyse des études empiriques portant sur la différenciation pédagogique a mené Prud'homme *et al* (2005) à la conclusion que malgré le grand nombre de connaissances théoriques à son sujet et en dépit du constat de la diversité des populations étudiantes, les enseignants font peu de différenciation. Ils confirment également l'importance de comprendre la différenciation pédagogique non seulement au niveau théorique mais également en lien avec le contexte de sa mise en œuvre.

Si la différenciation semble poser un problème dans sa mise en œuvre (...), les difficultés soulevées impliquent aussi des savoirs à clarifier

autant pour la communauté de pratique que pour la communauté de recherche (...). Ne pas comprendre la différenciation en lien avec sa mise en œuvre dans la classe et dans l'école tend à perpétuer ou à confirmer la perception qu'il s'agit là d'un idéal lointain. (Prud'homme *et al.*, 2005, p. 3)

Comment en arriver à se rapprocher de cet «idéal lointain» de la mise en œuvre de la différenciation pédagogique et mettre en place un enseignement basé sur la diversité constatée? La prochaine section de ce chapitre nous permettra de regarder les différentes pistes soutenir et orienter la mise en œuvre de la différenciation pédagogique.

2. LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE: DE LA THÉORIE À LA MISE EN ŒUVRE

Quelles sont les implications de la différenciation pédagogique dans l'enseignement de tous les jours? Comment en applique-t-on les principes? C'est ce que nous tenterons de déterminer dans cette partie en examinant les apports de différents auteurs et chercheurs qui se sont intéressés surtout à sa mise en œuvre. Nous identifierons tout d'abord les apports de Philippe Perrenoud face à la mise en œuvre de la différenciation pédagogique pour ensuite examiner ceux de l'Américaine Carol Ann Tomlinson et de la Québécoise Jacqueline Caron. Ces dernières ont développé ce que nous considérons être des pistes de mise en œuvre pouvant guider les pédagogues dans l'élaboration d'interventions pédagogiques susceptibles de répondre aux besoins des élèves. Nous présenterons finalement un modèle de mise en œuvre de la différenciation pédagogique développé à travers une recherche action sous la direction de Marie-Hélène Guay, chercheure et conseillère pédagogique en Montérégie au Québec.

2.1 Apports de Perrenoud relativement à la mise en œuvre de la différenciation pédagogique

C'est à partir de son intérêt pour l'égalité des chances en éducation et la lutte contre l'échec scolaire que le Suisse Philippe Perrenoud en est venu à s'intéresser à la différenciation pédagogique (Perrenoud, 2004). Son apport principal à la mise

en œuvre réside dans l'élaboration de cinq grands principes théorique. Ces principes seront ensuite repris par plusieurs autres auteurs, notamment Tomlinson (2000a, 2000b, 2004), Caron (2003, 2008) et Guay et ses collègues (2006).

2.1.1 Principes de mise en œuvre

Le premier principe de mise en œuvre de Perrenoud découle du constat que la différenciation pédagogique se situe «dans une perspective de discrimination positive, voulant donner à tous les élèves, l'accès aux savoirs et aux compétences» (Perrenoud 2005, p. 34). L'auteur stipule que la différenciation vise principalement les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage ou de développement. Toutefois, comme nous le verrons plus loin, plusieurs auteurs ne partagent pas cet avis (Caron, 2003, 2007; Guay *et al.*, 2006; Przesmycki, 2004; Tomlinson, 2000a, 2004).

Comme deuxième principe, Perrenoud signale également que l'enseignant qui différencie part tout d'abord du besoin des élèves et trouve la façon de les faire progresser qui leur convient le mieux et ce, dans le cadre d'une salle de classe. Pour ce faire, l'enseignant peut agir sur le contenu, c'est-à-dire sur ce que l'élève a besoin d'apprendre et sur la façon dont il accédera à l'information. Il peut également agir sur le processus d'apprentissage, soit sur les activités dans lesquelles s'engage l'élève afin de créer du sens ou de maîtriser les contenus. Toutefois, Perrenoud nous met en garde contre certaines interprétations erronées. Il insiste sur le fait que la différenciation n'est pas du tout synonyme d'enseignement individuel. Ce sont plutôt les parcours de formation qu'on individualise à travers le travail de groupe, tout en s'appuyant sur les interactions sociocognitives. Il ne s'agit pas non plus d'apprendre à son rythme mais de viser à atteindre un rythme standard, soutenu par un enseignement différencié et basé sur les besoins des élèves. On se doit donc de favoriser une organisation du travail plus flexible en permettant la création de groupes de travail mis sur pied selon les particularités des élèves,¹⁰ ce qui sous-tend qu'on doit varier l'environnement

¹⁰ On parle ici de groupes de besoin, groupes multi-âges et de groupes de niveau.

d'apprentissage. Toujours selon Perrenoud, c'est dans la qualité, la pertinence, le sens et la productivité des apprentissages que se dessine la différenciation. Cette idée sera plus tard validée par Tomlinson (2004) qui s'appuiera sur les dernières découvertes à propos de l'apprentissage et du cerveau.

Le troisième principe stipule que différencier l'enseignement exige de la part des enseignants une formation soutenue en didactique, en évaluation et en métacognition afin de non seulement pouvoir définir les besoins de la clientèle scolaire, mais aussi de trouver et de mettre en place des stratégies aptes à permettre à l'élève d'atteindre les objectifs à l'étude. Cela dit, il est clair que la différenciation pédagogique demande des pédagogues, non seulement une grande pratique réflexive, mais également, comme le mentionne Bolduc et Van Neste (2002, p. 25) «une pratique professionnelle de haute voltige» car ces derniers doivent laisser aller le confort des routines sécurisantes qu'apporte une approche uniforme de l'enseignement.

Le quatrième principe spécifie que la différenciation ne peut se faire dans le cadre isolé de la salle de classe. D'une part, elle doit être planifiée et mise sur pied en équipe afin de travailler les objectifs et les outils ensemble; d'autre part, elle doit permettre à plusieurs enseignants de travailler et d'évaluer les élèves, de gérer plusieurs regroupements et surtout de se diviser le travail.

Et finalement, le cinquième principe sous-tend que la différenciation se pratique entre deux pôles opposés. On retrouve, à l'un des pôles, la différenciation immédiate et spontanée, qui est en fait une réponse aux nombreuses situations de la vie quotidienne en salle de classe. Selon Perrenoud ce type de différenciation est souvent limité par le temps et la nécessité de s'occuper de tous les élèves. De plus, elle ne permet que des ajustements basés sur les circonstances et donne des solutions superficielles et de courte durée. À l'autre pôle, on retrouve les formes de différenciation qui s'adressent à des différences plus fondamentales et qui nécessitent plus de temps et de préparation. Pour ce dernier type de différenciation, l'enseignant doit identifier les causes de la problématique,

chercher des solutions et les mettre en œuvre. Ceci constitue une forme de différenciation plus ambitieuse ayant toutefois des retombées à long terme (Perrenoud, 2005).

Bien que Perrenoud nous fournisse, à travers ces principes, les lignes directrices de la mise en œuvre de la différenciation pédagogique, son apport demeure principalement théorique car il nous donne peu de pistes précises par rapport à son application en salle de classe. Voyons maintenant comment d'autres auteurs ont repris ces principes afin de guider les enseignants dans la mise en œuvre de la différenciation pédagogique tout en offrant des pistes plus précises quant à son application en milieu scolaire.

2.2. Apports de Tomlinson relativement à la mise en œuvre de la différenciation pédagogique

C'est à travers ses recherches sur la douance que Carol Ann Tomlinson en est arrivée à se pencher sur les écrits à propos de la différenciation pédagogique. Tout comme Perrenoud (2004) et Legrand (1999), elle réitère l'idée que la différenciation pédagogique n'est pas une approche, mais plutôt un principe philosophique basé sur un ensemble de croyances qui donnent à chaque apprenant le droit à la différence. Tomlinson (2004, p. 21) définit la différenciation pédagogique comme étant «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». L'auteure reprend certains des principes de mise en œuvre de Perrenoud (2004), notamment ceux ayant trait aux aspects de l'enseignement pouvant être variés et à l'importance de la formation des enseignants. Son apport face à la mise en œuvre de la différenciation pédagogique se situe tant au niveau théorique que pratique.

2.2.1 Apport théorique

Sur le plan théorique, l'apport de Tomlinson (2004) peut se présenter sous trois différents volets. Tout d'abord, elle redéfinit la clientèle visée par la

différenciation pédagogique. Elle apporte ensuite la notion de la classe différenciée où l'enseignant est le maître d'œuvre de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une relation qu'il établit avec l'élève et le contenu. Finalement, son troisième apport théorique fort important consiste en ce qu'elle a su faire valoir la pertinence de la mise en œuvre de la différenciation pédagogique en établissant des liens solides avec les dernières recherches portant sur l'apprentissage.

Selon Tomlinson (2004), la différenciation pédagogique va au-delà des élèves ayant des besoins spéciaux. En effet, malgré le fait que ce soit son intérêt pour la douance qui l'ait amenée à s'intéresser à la différenciation pédagogique, elle stipule que celle-ci s'adresse à tous les élèves, peu importe leur capacité d'apprentissage. La différenciation pédagogique serait une facette de l'expertise en enseignement qui consiste à s'assurer qu'une pratique rejoint tous les élèves dans leur façon d'apprendre. Toutefois, on ne doit pas nécessairement viser à différencier tous les jours pour chacun, mais il faut plutôt choisir des moments précis pour le faire.

Plusieurs auteurs œuvrant dans le domaine de la différenciation pédagogique sont d'avis que sa mise en œuvre doit impliquer une équipe de pédagogues (Caron, 2004, 2008; Gillig, 1999; Guay, 2006; Legrand, 1995; Perrenoud, 2004; Prud'homme, 2005, 2007; Zakhartchouk, 2001). Toutefois, Tomlinson apporte la notion de la «classe différenciée» en nous présentant l'enseignant comme le maître d'œuvre de la différenciation pédagogique dans sa salle de classe. C'est donc à l'enseignant titulaire que revient la responsabilité de mettre en place les éléments nécessaires à l'acquisition du contenu en impliquant les élèves dans le choix des activités pouvant le mieux répondre à leur profil d'apprentissage. Toutefois, dans ce modèle, la relation entre ce que certains chercheurs perçoivent comme étant une communauté d'apprentissage centrée sur l'élève et la différenciation pédagogique, n'est pas définie clairement et apporte une certaine confusion quant à sa mise en œuvre (Brimijoin, 2002 dans Prud'homme, 2007). En effet, à travers une étude de cas qui s'est déroulée dans la

salle de classe d'une enseignante reconnue pour son expertise dans le domaine de la différenciation pédagogique à partir du modèle de Tomlinson, Brimijoin a démontré les difficultés d'une stagiaire à comprendre la gestion d'une classe différenciée. Selon Prud'homme (2007, p.70) le modèle de Tomlinson «demeure un savoir théorique de la classe différenciée, avec une nécessité de documenter, par la recherche scientifique, son articulation réelle et possible en classe». Nous partageons cette opinion par rapport à l'articulation de la gestion de la mise en œuvre telle que présentée par Tomlinson dans le cadre de la «classe différenciée», mais nous croyons tout de même que certains aspects de sa mise en œuvre dépassent le savoir théorique, comme nous le verrons un peu plus loin.

Un des apports théoriques importants de Tomlinson réside dans le fait qu'elle a su établir clairement des liens avec les recherches sur l'apprentissage qui démontrent que la différenciation pédagogique favorise et valorise la reconnaissance et le respect de l'hétérogénéité des populations étudiantes. En effet, Tomlinson (2004) se base sur les découvertes récentes à propos de l'apprentissage qui confirment que la différenciation est un bon choix pédagogique. Selon elle, trois grandes conclusions se dégagent de ces études au cours des dernières années, soit que l'intelligence varie, que le cerveau a soif de signification et qu'on apprend mieux quand les défis sont réalistes. Voyons chacune d'entre elles d'un peu plus près.

- L'intelligence varie

Depuis une cinquantaine d'années, les découvertes sur l'intelligence confirment que la différenciation pédagogique est un bon choix (Tomlinson, 2004). Tout d'abord, certaines recherches identifient différents types d'intelligence. En effet, selon Gardner (1997), il y aurait huit types d'intelligence: logicomathématique, verbale, visuelle et spatiale, corporelle et kinesthésique, musicale et rythmique, interpersonnelle, intrapersonnelle et naturaliste. Sa théorie est de plus en plus ancrée dans les principes de la pédagogie moderne. Toutefois, d'autres chercheurs se sont intéressés à identifier les différents types

d'intelligence. C'est le cas de Sternberg (1997) qui a identifié trois types d'intelligence : analytique, pratique et créative.

Si les noms donnés aux types d'intelligences varient, certains éléments significatifs et communs ressortent de ces travaux. Premièrement l'idée que les individus apprennent, pensent et créent de manières différentes et ensuite l'idée que la façon d'aborder l'apprentissage affecte le développement du potentiel de l'individu (Tomlinson 2004). Cette notion rejoint ce que maintient Przesmycki (2004), soit que l'hétérogénéité du cadre de vie et du processus d'apprentissage des élèves influence la manière dont ils apprennent, pensent et créent. Une autre conclusion majeure nous vient des recherches de Caine et Caine (1991) qui affirment que l'intelligence n'est pas fixe et qu'elle change en fonction de la richesse ou la pauvreté des activités d'apprentissage mis en place pour l'élève. La dernière conclusion provient des recherches plus avancées sur le fonctionnement du cerveau par Caine et Caine, (1991) et par Sylwester (1995) qui ont relevé que plus les neurones sont actifs, plus ils grandissent et se développent et moins ils sont actifs, plus ils risquent de s'atrophier.

Ces conclusions donnent aux éducateurs des assises théoriques importantes qui justifient la nécessité de varier l'enseignement et donc rejoindre les élèves dans leur façon d'apprendre. Elles mettent également l'accent sur l'importance de leur fournir un vécu riche en expériences d'apprentissage, spécialement à ceux qui arrivent d'un milieu moins favorisé par rapport aux expériences développementales. Le milieu éducatif se doit de fournir à tous les enfants la chance de maximiser les capacités de leur cerveau. Après tout, la différenciation vise à amener les élèves vers l'acquisition d'un même savoir, peu importe leur cadre de vie et leur processus d'apprentissage.

- Le cerveau a soif de signification

L'arrivée de la technologie de l'imagerie médicale¹¹ a rendu possibles des découvertes importantes sur le fonctionnement du cerveau qui, à leur tour, ont permis de faire avancer rapidement les recherches sur les types d'enseignement qui favorisent l'apprentissage (Caine et Caine, 1997; Sylwester 1995). Nous savons maintenant que le cerveau recherche des modèles significatifs, qu'il retient beaucoup plus efficacement les informations qui sont regroupées et qu'il cherche constamment à relier les informations nouvelles aux informations acquises. Les individus retiennent également mieux l'information qui a une signification profonde ou personnelle et qui fait appel aux émotions. De là, encore une fois, l'importance de prendre en considération l'hétérogénéité du cadre de vie et du processus d'apprentissage des élèves dans l'élaboration des activités pédagogiques afin de s'assurer qu'elles soient pertinentes à leur réalité et à leur vécu.

- On apprend mieux quand les défis sont réalistes

Les recherches sur le cerveau et la psychologie nous ont aussi permis de découvrir que le processus d'apprentissage est plus efficace lorsque la tâche est réaliste pour l'individu (Bess, 1997; Csikszentmihalyi, Rathunde et Whalen, 1993; Howard, 1994; Jensen, 1998; Vygotsky, 1978, 1986). À partir de cette information, nous savons maintenant que l'élève qui aborde une tâche doit posséder suffisamment de connaissances antérieures pour pouvoir résoudre le problème posé. Il doit également recevoir un appui adéquat qui lui permettra d'atteindre un niveau d'apprentissage plus élevé. Une tâche trop difficile incite l'individu à se replier et à se mettre en mode d'autoprotection, ce qui fait qu'il ne peut pas réfléchir convenablement et résoudre le problème qui lui est proposé. À l'inverse, une tâche trop simple met l'individu en mode de relaxation et l'empêche d'utiliser un niveau de pensée plus avancé. Il faut toutefois prendre note qu'une

¹¹ L'imagerie médicale est le procédé par lequel on peut examiner l'intérieur du corps ou du cerveau d'un patient sans l'opérer.

tâche donnée ne représente pas le même défi pour tous les élèves de la classe, de là l'importance de s'assurer que les tâches d'apprentissage sont ajustées aux besoins des élèves.

Les recherches sur l'apprentissage et le cerveau nous éclairent sur les types d'approches pédagogiques qui rejoignent le mieux les élèves dans leur façon d'apprendre. Il est important de reconnaître que l'apport de Tomlinson dépasse le niveau théorique et qu'elle a su développer, pour les enseignants, des pistes de mise en œuvre qui peuvent les guider à instaurer la différenciation pédagogique dans leur salle de classe.

2.2.2 Apport pratique

Bien que Prud'homme (2007) soit d'avis que l'apport de Tomlinson face à la mise en œuvre est de nature théorique, nous croyons que son apport au niveau de la pratique comprend deux points importants. D'une part, elle a su élaborer et préciser les aspects de la mise en œuvre qui peuvent être différenciés. D'autre part, elle a su donner aux enseignants des pistes intéressantes en fonction du type de formation qu'ils doivent acquérir afin de mettre en œuvre la différenciation pédagogique.

Tout comme Perrenoud (2004) qui affirme que l'enseignant qui différencie part tout d'abord du besoin des élèves et trouve une façon de les faire progresser qui leur convient, Tomlinson est d'avis que la différenciation pédagogique se veut être une réponse aux besoins de l'apprenant et qu'on y parvient en mettant en place des tâches qui respectent ses capacités. Ceci s'accomplit en priorisant les éléments de l'enseignement qui doivent être différenciés en fonction des besoins des élèves et en se basant sur une évaluation formelle¹² ou informelle¹³ (Tomlinson, 2004). L'auteure met beaucoup d'accent sur la composante

¹² Évaluation effectuée par les acteurs d'un milieu ou d'une situation en s'inspirant principalement de leurs perceptions et observations spontanées (Legendre, 2005, p. 646)

¹³ Évaluation systématique qui s'appuie sur des données obtenues méthodiquement à l'aide d'instruments et de grilles qui se focalisent sur des indicateurs d'observation et qui disposent de critères précis d'évaluation (Legendre, 2005, p. 645)

diagnostique, et présente des outils pouvant accompagner les enseignants dans leur identification des besoins des élèves (Tomlinson, 1995, 2000a, 2000b, 2004). Elle est d'avis que l'on peut agir sur le contenu et le processus, qu'elle définit de manière plus élaborée que Perrenoud (2004, 2005) en nous fournissant des pistes de mise en œuvre comprenant des exemples précis de types d'activités à faire afin de varier chacun de ces aspects. Elle ne mentionne pas que l'on puisse varier l'environnement d'apprentissage, contrairement à Perrenoud (2005) qui stipule que la mise en œuvre de la différenciation pédagogique doit s'accomplir par une équipe de pédagogues et qu'elle dépasse le cadre isolé de la salle de classe. Tomlinson présente la différenciation pédagogique dans le contexte unique de la «classe différenciée». Elle ajoute cependant un nouvel aspect pouvant être varié, soit la production. Voici comment elle définit chacun des aspects :

- *Le contenu*: ce que l'élève a besoin d'apprendre et la façon dont il va accéder à l'information. L'enseignant peut, par exemple, utiliser des textes à différents niveaux de difficulté, des enregistrements de textes, des listes de mots qui se situent au niveau des élèves; présenter les informations de différentes façons; instaurer un système de tuteurs; présenter les concepts de façon auditive et visuelle.
- *Le processus*: ce sont les activités dans lesquelles s'engage l'élève afin de créer un sens ou de maîtriser le contenu, par exemple, développer des activités de mêmes niveaux où les mêmes concepts et les mêmes habiletés seront travaillés, mais avec des degrés différents de soutien, de défi et de complexité; offrir des centres d'intérêt ou des programmes de travail personnels; varier le temps qu'un élève peut prendre pour effectuer la tâche.
- *La production*: c'est le point culminant d'un projet où l'élève a pu pratiquer, appliquer et démontrer ce qu'il a appris, par exemple, permettre à l'élève de choisir la façon dont il présentera ses acquis en faisant une maquette, une présentation visuelle, un travail écrit, une pièce de théâtre ou une démonstration quelconque.

Ces différents aspects de l'enseignement peuvent varier selon la préparation des élèves, leurs intérêts et leur profil d'apprentissage. Tomlinson (1995, 2000 et 2004) présente de nombreuses stratégies d'enseignement comme des organisateurs graphiques, des cercles littéraires, des leçons à degrés de difficultés variés, l'enseignement par petits groupes et les contrats d'apprentissage.

En ce qui a trait à l'expertise et à la formation des enseignants, Tomlinson (1995, 2000 et 2004), tout comme Perrenoud (2004, 2005), réitère l'importance de former les enseignants à l'évaluation diagnostique afin qu'ils puissent identifier les besoins des élèves. Cependant, elle va plus loin en offrant aux pédagogues différents outils d'évaluation tangibles, tout en soulignant particulièrement le portfolio¹⁴. Deuxièmement, elle présente de manière beaucoup plus élaborée, les activités pédagogiques qui favorisent la mise en œuvre de la différenciation pédagogique. De plus, l'auteure croit à l'importance de développer, chez les pédagogues, des habiletés analytiques face aux différentes approches pédagogiques pour qu'ils soient en mesure de déterminer lesquelles auront un effet sur chacun des élèves, compte tenu de leur façon d'apprendre. Elle précise qu'il faut tout d'abord s'éloigner des approches pédagogiques qui standardisent, et viser un enseignement efficace qui rejoint les élèves dans leurs profils d'apprenant. Ses livres présentent justement plusieurs stratégies pouvant guider les enseignants dans le choix d'activités pour en arriver à ce résultat. Autrement dit, tous les élèves doivent aller vers l'acquisition d'un même savoir, mais par des moyens qui leur sont propres, ce qui n'exclut pas l'enseignement standardisé en tant que tel, mais nous invite à s'assurer de son efficacité. Le curriculum nous dit donc «quoi» enseigner tandis que la différenciation nous dit «comment» le faire (Tomlinson, 2000, 2004).

Nous pouvons donc reconnaître que Tomlinson (2000a, 2000b, 2004) nous fournit plusieurs pistes de mise en œuvre de la différenciation pédagogique, autant

¹⁴ Système d'évaluation des apprentissages se situant dans l'optique de l'évaluation formative et de l'autoévaluation (Legendre, 2005, p. 1059)

au niveau théorique que pratique. Ses liens avec les recherches récentes sur l'enseignement justifient l'importance de tenir compte de l'hétérogénéité du cadre de vie des élèves et de leurs processus d'apprentissage dans la planification de l'enseignement. Bien que sa gestion de la mise en œuvre de la classe différenciée demeure encore un peu floue, son apport à la mise en œuvre de la différenciation pédagogique ne peut être négligé.

2.3 Apport de Caron relativement à la mise en œuvre de la différenciation pédagogique

Inspirée par plusieurs auteurs œuvrant dans le domaine de l'éducation, la Québécoise Jacqueline Caron reprend leurs principes dans ses ouvrages portant sur la différenciation pédagogique (Caron, 2003, 2008). Bien que nous puissions lui reconnaître un certain apport théorique dans l'articulation des principes des grands penseurs de la différenciation, sa contribution se situe principalement au niveau de la pratique, notamment dans le développement de banques d'activités et de stratégies de gestion, de planification et d'organisation facilitant sa mise en œuvre dans le contexte scolaire.

2.3.1 Apport théorique

Caron (2003, 2008) présente brièvement les concepts théoriques entourant la différenciation pédagogique. Son apport à ce niveau se situe tout d'abord dans le domaine de la revendication du droit à la diversité pour les élèves. Elle apporte ensuite, dans le domaine de la formation des enseignants, l'idée de la professionnalisation de leur métier. L'auteure spécifie également qu'il existe deux types de différenciation, soit la différenciation intuitive et la différenciation planifiée. Voyons, de plus près, l'apport théorique de Caron.

Tout comme plusieurs auteurs œuvrant dans le domaine de la différenciation pédagogique (Astolfi, 1992; Legrand 1996; Meirieu, 1996; Perrenoud, 1995, 2004; Przesmycki; 2004; Tomlinson 1995, 2000), Caron (2003) revendique le droit à la diversité en réaffirmant que la différenciation nous amène à faire face à la réalité incontournable que la classe homogène constitue un idéal

duquel les enseignants doivent s'éloigner. Ainsi elle présente l'idée que la différenciation pédagogique passe par une série de deuils que doivent faire les pédagogues: deuils des routines sécurisantes, deuil de l'enseignement magistral, deuil de l'isolement confortable des enseignants dans leur salle de classe, deuil de l'acceptation de l'échec fatal chez certains élèves, deuil du contrôle par l'évaluation et deuil de certaines pratiques routinières et sécurisantes. Elle invite également les éducateurs à accueillir l'idée de l'hétérogénéité des élèves. Autrement dit, tout comme Tomlinson (2000a, 2000b, 2004), elle affirme que la différenciation pédagogique s'adresse à tous les élèves de la salle de classe dans le respect de leur diversité, mais elle élabore davantage sur le processus qui permet aux pédagogues d'aller vers l'acceptation de cette diversité.

Tout comme Perrenoud (2004) et Tomlinson (2004), Caron est d'avis que la formation des enseignants demeure un point culminant de la différenciation pédagogique. Toutefois, elle insiste sur l'importance de responsabiliser les enseignants relativement à la professionnalisation de leur métier. En effet, elle stipule qu'il revient aux pédagogues d'investir dans leur formation en faisant preuve d'engagement au sein de leur école et en développant une autonomie quant à la mise en œuvre de la différenciation pédagogique dans leur salle de classe. Selon Caron, la mise en œuvre de la différenciation pédagogique repose sur les épaules d'enseignants convaincus et engagés.

(...) ils (les enseignants) ne doivent surtout pas espérer qu'un jour quelqu'un leur livrera un coffret miraculeux contenant tous les rudiments de la différenciation pédagogique (...) parce que la différenciation pédagogique doit prendre racine au cœur même des valeurs et des croyances de la personne qui a décidé de l'inclure dans son projet de vie personnelle et professionnelle. (Caron, 2008, p. 352-353)

En somme, les enseignants sont invités à mettre en place des pratiques pédagogiques centrées sur les besoins des élèves. Ceci rejoint l'opinion de Tomlinson (2004), à savoir que les pédagogues doivent non seulement savoir identifier et mettre en place de telles pratiques mais qu'ils doivent également être

prêts à laisser aller les pratiques standardisées et s'engager à découvrir les pratiques qui rejoignent les apprenants dans leur diversité.

Caron (2003) précise également qu'il existe deux types de différenciation pédagogique, soit la différenciation intuitive et la différenciation planifiée. Cette distinction nous permet de préciser le principe de Perrenoud (2004) selon lequel la différenciation se pratique entre deux pôles opposés. À un pôle, se situe ce qu'elle qualifie comme étant la différenciation intuitive, qui se pratique de manière spontanée, guidée par «le gros bon sens» de l'enseignant et son expérience. Selon elle, cette forme de différenciation n'est pas à négliger car elle «ouvre une brèche dans le champ de la différenciation pédagogique» (Caron 2003, p. 87). Caron ajoute donc l'idée que la différenciation intuitive est un pas dans la bonne direction, tout en invitant les enseignants à aller un peu plus loin avec la différenciation planifiée, qui se situe à l'autre pôle et donne des résultats plus tangibles. En effet, ce type de différenciation, basée sur l'observation et l'évaluation diagnostique des élèves, a pour but de planifier consciemment des activités d'apprentissage qui les rejoindront dans leur façon d'apprendre.

On peut donc identifier, chez Caron, un certain apport théorique par rapport à la mise en œuvre de la différenciation pédagogique. Voyons maintenant sa contribution sur le plan de la pratique.

2.3.2 Apport pratique

L'apport pratique de Caron en lien avec la différenciation pédagogique, consiste en ce qu'elle spécifie davantage comment on peut varier les structures ou l'environnement d'apprentissage. Néanmoins, c'est dans le domaine du développement d'outils pédagogiques visant à faciliter la mise en œuvre de la différenciation pédagogique que se démarque cette auteure.

Tout comme Tomlinson (2004) et Perrenoud (2004), Caron présente des aspects de l'enseignement sur lesquels on peut agir afin de mettre en œuvre la différenciation pédagogique. Elle reprend l'idée de Tomlinson selon laquelle on peut varier soit le contenu, le processus ou la production durant les activités

d'enseignement, et elle définit ces aspects de façon similaire. Elle ajoute toutefois que l'on peut aussi différencier au niveau des structures d'apprentissage, ou ce que Perrenoud (2004) appelle l'environnement d'apprentissage et qu'elle définit comme étant la reconnaissance de l'éclatement de la classe hétérogène, qui donne naissance au décloisonnement¹⁵ et à des regroupements établis en fonction des caractéristiques des élèves. Caron (2003, p. 503) consacre d'ailleurs tout un chapitre à ce sujet et donne des pistes à suivre afin d'en arriver à «différencier par le décloisonnement des groupes».

Auteure prolifique dans le domaine de l'éducation et dans celui de la différenciation pédagogique, Caron (1994, 1997, 2003, 2008) nous offre une banque impressionnante d'activités visant à faciliter la mise en œuvre de la différenciation pédagogique. De plus, elle propose une liste exhaustive de référentiels visant l'encadrement des actions de différenciation. Ces derniers comprennent, entre autres, des outils de collecte d'information; des exemples de stratégies d'organisation, de plans de travail, de cartes sémantiques et d'organigrammes; des grilles d'objectivation des actions posées. Caron dresse également des listes d'outils-support favorisant l'expérimentation des activités centrées sur la différenciation pédagogique, dont différents types de cadres de planification et de situations pédagogiques, différentes grilles d'analyse et des pistes de réflexion par rapport à une multitude de scénarios d'apprentissage.

Bien que nous reconnaissons la valeur de plusieurs des outils proposés par Caron en ce qui a trait à la mise en œuvre de la différenciation pédagogique, le passage de la théorie à la pratique semble toutefois ralenti par la lourdeur de ses ouvrages. Son premier livre portant sur la différenciation pédagogique, *Apprivoiser les différences* (2003), comprend plus de 550 pages et son deuxième, *Différencier au quotidien* (2008), près de 350 pages. Outre Perrenoud (2004), on y retrouve les principes de mise en œuvre de plusieurs auteurs, notamment Astolfi

¹⁵ Opération qui consiste à éliminer les barrières traditionnelles qui fragmentent et divisent artificiellement et arbitrairement les élèves par rapport aux divers aspects de leur développement (cognitif, affectif, moteur, moral, perceptuel, etc.) (Legendre, 2005, p. 349)

(1992), Legrand (1993, 1994), Meirieu (1996,2004), Przesmycki (1991) et Tomlinson (1995, 2000).

Nous pouvons reconnaître et apprécier la rigueur qu'apporte Caron au développement d'activités et de stratégies reflétant les principes de la philosophie et de la mise en œuvre de la différenciation pédagogique. Néanmoins, notre expérience comme enseignante ayant suivi des ateliers de formation avec Caron et surtout, tenté de donner un sens à sa mise en œuvre, nous amène à la conclusion qu'elle demeure complexe et rigide. Prud'homme et ses collègues (2005, p. 6) partagent cet avis lorsqu'ils affirment que «l'évolution des savoirs sur la différenciation semble laisser place actuellement à une convergence qui ne fait aucun compromis et qui maintient le caractère éminemment complexe de sa mise en œuvre». Ils maintiennent l'idée de cette «absence de compromis» en précisant que les concepts traités, ainsi que les nombreux changements de pratique proposés par Caron sont ambitieux. Tout comme Perrenoud (2004) et Tomlinson (2004), Caron nous présente de nombreuses pistes de différenciation sans toutefois nous donner de modèle clair et précis quant à sa mise en œuvre.

C'est pour combler cette lacune que la chercheuse québécoise Marie-Hélène Guay a développé un modèle de mise en œuvre de la différenciation à travers une recherche-action. Bien que Guay reconnaisse les apports de Tomlinson et de Caron relatifs à la différenciation pédagogique, elle trouve toutefois que ces dernières ne présentent pas de cadre solide quant à sa mise en œuvre. Nous sommes d'avis que le modèle de Guay nous propose un encadrement qui nous donne des pistes que nous qualifions de concrètes pouvant soutenir le passage de la théorie à la mise en œuvre en contexte scolaire.

2.4 Apport de Guay relativement à la mise en œuvre de la différenciation pédagogique

Entourée d'une équipe de treize conseillères pédagogiques, Marie-Hélène Guay, chercheuse québécoise en éducation et conseillère pédagogique à la Commission scolaire des Trois-Lacs au Québec, s'est engagée dans une recherche-action portant sur l'implantation de la différenciation pédagogique au sein d'équipes-cycles du primaire et du secondaire. Leur recherche a impliqué dix commissions scolaires de la Montérégie au Québec et plus de soixante enseignants. Elle a permis de développer, de mettre en œuvre et d'évaluer des pistes ou des modèles de différenciation pédagogique, notamment, à juger de la bibliographie, ceux d'Astolfi (1998), Caron (2003), Legrand (1995), Perrenoud (1997, 2004), Przesmycki (2005), Tomlinson (2003, 2004), et Zachartchouk (2001). L'apport de ces travaux relativement à la différenciation pédagogique se situe surtout au niveau théorique. Toutefois, la grande quantité d'initiatives de différenciation pédagogique qu'a engendrées la recherche au niveau de la pratique n'est pas négligeable.

2.4.1 Apport théorique

Sur le plan théorique, la recherche de Guay et son équipe a conduit à l'élaboration d'un modèle ayant pour but la mise en œuvre de la différenciation pédagogique. Leur travail a également précisé le continuum dans lequel doit se dérouler la différenciation pédagogique, définissant ainsi plus largement la clientèle à qui elle s'adresse. Finalement, les chercheuses ont établi certains critères de réussite pouvant accompagner les pédagogues dans la mise en œuvre. Voyons de manière plus détaillée les différents aspects de l'apport théorique de Guay et ses collègues.

2.4.1.1 *Modèle de mise en œuvre de la différenciation pédagogique*

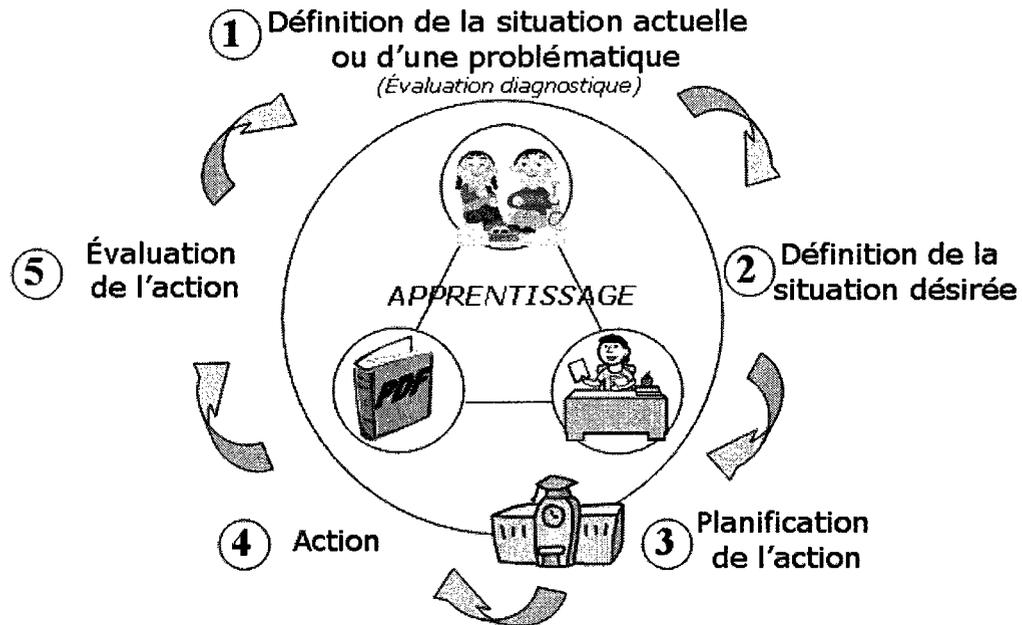
Guidée par ses découvertes à propos de la différenciation et de ses connaissances en enseignement, Guay a développé un modèle de mise en œuvre de la différenciation pédagogique. Bien que le modèle de base ait été conçu par Guay, quelques-uns de ses aspects ont été développés en collaboration avec certains partenaires impliqués dans la recherche. L'apport majeur de la chercheuse est en fait l'arrimage inédit de deux ancrages théoriques déjà existant, qui avait pour but de fournir aux participants impliqués un encadrement facilitant la mise en place d'initiatives de différenciation pédagogique. Voyons tout d'abord le modèle de base tel que conçu par Guay, pour ensuite découvrir les aspects du modèle qui ont été développés au cours de la recherche-action.

- Modèle de base tel que conçu par Guay

Afin de développer son modèle, Guay (2005) s'est tout d'abord inspirée de ses travaux de doctorat portant sur le type de recherche qu'on devrait faire en éducation, entre autres de la découverte que la majorité des construits générés en éducation sont des plans qui tirent leur origine dans l'analyse d'une situation actuelle où l'on prévoit une situation désirée pour ensuite planifier une action, la mettre en œuvre et l'évaluer. C'est donc à partir de ses connaissances des construits existants que ce modèle s'est précisé pour enfin adopter la forme de cinq étapes entourant le triangle didactique inspiré par les écrits de Legendre (Guay *et al.*, 2006).

Figure 1

Modèle de mise en œuvre de la différenciation pédagogique (A)



Source: Guay, Blais, Dageault, Gendron, Girard et Legault, CS Trois-Lacs (2005)

La figure 1 nous démontre le modèle élaboré par Guay¹⁶ avec les cinq étapes guidant sa mise en œuvre et qui se définissent comme suit :

1. *Définition de la situation actuelle et de la problématique*
Évaluation diagnostique des composantes et des relations pédagogiques afin d'analyser la situation actuelle et définir la problématique relative à l'apprentissage des élèves.
2. *Définition de la situation désirée*
Précision de la situation désirée; ce qui doit être maîtrisé et ce qui sera amorcé ou modifié dans la situation pédagogique.

¹⁶ Bien que cette figure représente le modèle de base conçu par Guay, certains aspects graphiques ont été développés en collaboration avec d'autres auteurs pour les besoins d'un article publié dans Vie Pédagogique (Guay *et al.*, 2006)

3. *Planification de l'action*

Conception de la mise en œuvre des modifications de la situation pédagogique; il s'agit du «comment», du développement de stratégies visant à produire la situation désirée.

4. *Mise en œuvre de l'action*

Passage de la situation actuelle à la situation désirée à travers les actions planifiées.

5. *Évaluation de l'action*

Mesure de l'impact des actions mises en œuvre par rapport à la situation désirée.

La **première étape** permet d'établir le diagnostic afin de cibler les enjeux principaux créés par la diversité des élèves, ce qui permet d'évaluer les besoins de la clientèle visée. C'est à la **deuxième** et à la **troisième étape** que sont identifiés les aspects de l'enseignement qui seront modifiés tels que définis par Caron (2003), Perrenoud (2004, 2005a) et Tomlinson (2004) : le contenu, le processus, la production et la structure, et qui nous ramènent au centre du modèle, soit le triangle pédagogique, décrit un peu plus loin. La **quatrième étape** guide la mise en œuvre de l'action et finalement, la **cinquième étape** permet d'évaluer la portée des actions, point important de ce modèle de mise en œuvre de la différenciation et qui a pour but d'éviter que les actions ne demeurent que des pratiques isolées et sans retombées à long terme.

Au centre du modèle, on retrouve le triangle représentant une situation pédagogique qui comprend les trois composantes suivantes: le **sujet**, l'**agent** et l'**objet**. Cette partie du modèle définit une situation pédagogique comme étant composée d'un **sujet**, l'élève qui s'approprie d'un **objet** d'apprentissage, soit le programme d'études ou d'autres compétences disciplinaires ou transversales, sous la tutelle d'un **agent**, l'enseignant, et ce à partir d'approches pédagogiques tenant compte des différents besoins du milieu. Ce triangle nous permet de visualiser les aspects de l'enseignement sur lesquels on pourra agir, soit le contenu, le

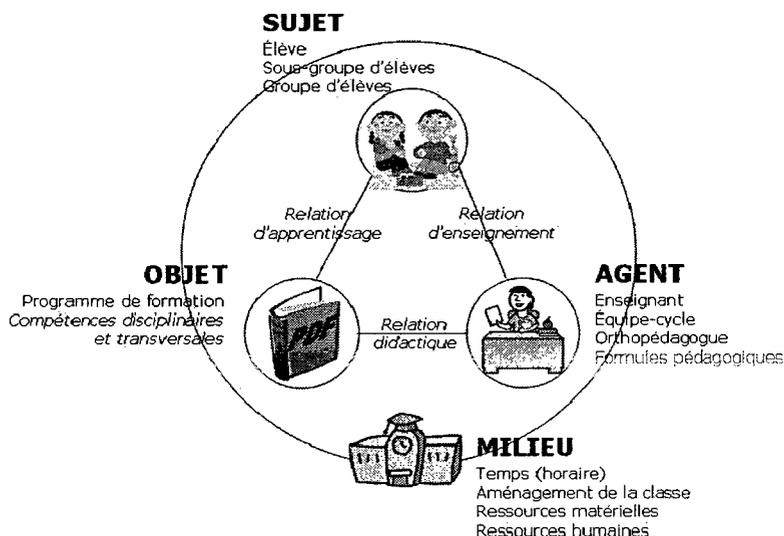
processus, la production ou la structure. La définition de ces trois aspects du triangle s'est précisée davantage durant la recherche.

- Modèle de mise en œuvre tel qu'élaboré durant la recherche-action

Bien que Guay soit à l'origine du modèle de base d'encadrement de la recherche-action, certains aspects du modèle ont été développés en collaboration avec son équipe. C'est le cas, entre autres, des trois composantes du triangle représentant l'action pédagogique, soit le sujet, l'agent et l'objet. Voyons d'un peu plus près comment se sont élaborées chacune de ces parties.

Figure 2

Modèle d'une situation pédagogique



Source : Guay *et al.*, CS Trois-Lacs (2005)

La figure 2 nous présente la façon dont les trois aspects du triangle pédagogique se sont développés durant la recherche-action. L'équipe de Guay a pu établir que le sujet, l'agent et l'objet englobent plusieurs éléments. Elles ont tout d'abord déterminé que le sujet peut être soit un élève, soit un groupe d'élèves

soit une classe toute entière, selon les besoins identifiés lors du diagnostic. L'agent peut être l'enseignant, l'équipe cycle, l'orthopédagogue ou tout autre intervenant impliqué avec le ou les sujet(s). L'objet, quant à lui peut devenir le programme de formation mais également les compétences transversales et/ou disciplinaires. En d'autres mots, on peut différencier soit en variant une tâche pédagogique pour un élève ou un sous-groupe d'élèves, soit en variant une stratégie de gestion pour répondre aux besoins d'un groupe, soit en adaptant pour un élève ayant des besoins particuliers. De là le continuum allant de la variation à l'adaptation tel que présenté un peu plus loin. La différenciation pédagogique n'est pas guidée par les exigences des programmes d'étude, mais par le besoin du milieu dans lequel on l'établit (Guay *et al.*, 2006).

Un autre apport important de ce modèle réside dans le fait que les côtés du triangle établissent clairement le type de relation entre les différentes composantes. En effet, contrairement à Tomlinson (2004) qui nous présente un modèle plutôt vague des relations entre l'enseignant, l'élève et le contenu, Guay et son équipe définissent les types de relations entre ces trois composantes. Toujours selon la figure 2, les chercheuses précisent qu'une relation d'enseignement s'établit entre le sujet (l'élève) et l'agent (l'enseignant) tandis qu'une relation d'apprentissage s'institue entre le sujet et l'objet (le contenu) d'apprentissage. Le ou les agents possèdent une relation didactique avec l'objet d'apprentissage lorsqu'ils mettent en place les actions permettant à l'agent de s'approprier l'objet d'apprentissage. Les trois composantes sont entourées d'un cercle mince représentant le milieu et qui implique l'horaire, l'aménagement de la classe, les ressources matérielles et les ressources humaines, en se basant sur les besoins du ou des sujets. D'autres auteurs nomme cette structure l'environnement d'apprentissage (Perrenoud, 2004; Caron, 2003).

2.4.1.2 Continuum de mise en œuvre de la différenciation pédagogique

Guay et son équipe (2006) précisent également le continuum dans lequel se déroule la différenciation pédagogique, ce qui détermine davantage la clientèle

à laquelle elle s'adresse. Elles apportent l'idée que la différenciation pédagogique se situe dans un continuum allant de la variation, pour un groupe classe ou un sous-groupe d'élèves, à l'adaptation, pour un seul élève ayant des besoins particuliers. La variation implique l'enseignant ou l'équipe cycle et a pour but la mise en place de formules et de ressources pédagogiques variées, basées sur les critères de réussite établis à partir du diagnostic. Elle inclut donc les compétences disciplinaires et transversales telles qu'établies par les programmes de formation et également par les besoins du milieu. L'adaptation implique une équipe multidisciplinaire qui met en place des formules pédagogiques spécifiques et du matériel adapté aux besoins particuliers d'un élève, allant de l'adaptation des compétences disciplinaires et transversales à leur modification. Cette démarche est souvent consignée dans un plan d'action. Ce continuum, tel qu'établi par Guay et ses collègues, est un apport important car il détermine la clientèle à qui s'adresse la différenciation pédagogique en amalgamant non seulement le principe de Perrenoud (2004) voulant que la différenciation pédagogique s'adresse aux élèves ayant des besoins particuliers, mais également ceux de Tomlinson (2000a, 2004) et de Caron (2003, 2008) voulant que la différenciation s'adresse à tous les élèves en fonction de leur diversité.

2.4.1.3 Critères de réussite pour la mise en œuvre

Guay et son équipe affirment que la différenciation pédagogique constitue une façon optimale d'enseigner afin de répondre aux besoins du milieu et ils la définissent comme suit :

(...) différencier signifie analyser et ajuster sa pratique de même que l'environnement d'apprentissage de façon à tenir compte des préalables et caractéristiques d'un ou de plusieurs élèves au regard d'un objet d'apprentissage particulier (Guay *et al.*, 2006, p. 1).

Dans la poursuite de cet enseignement optimal, certains critères de réussite de la mise en œuvre ont pu être ciblés, portant tout d'abord sur la reconnaissance et le respect de la diversité, réitérant ensuite l'importance de l'aspect diagnostique

et finalement confirmant que la différenciation pédagogique implique une équipe de pédagogues (Guay, 2007b).

Un premier critère de réussite, parmi ceux établis par les chercheurs travaillant sous la tutelle de Guay, stipule que l'enseignant ou l'équipe d'enseignants doit avoir une croyance profonde dans la capacité de tous les élèves à apprendre. Ce critère rejoint le principe de la mise en œuvre établi non seulement par Perrenoud (2004) mais également par plusieurs autres auteurs œuvrant dans le domaine de la différenciation pédagogique (Astolfi, 1998; Caron, 2003; Legrand, 1995; Przesmycki, 2004; Tomlinson, 2000a,2000b, 2004; Zachartchouk, 2001).

Un autre critère porte sur l'importance de l'aspect diagnostique et affirme que l'enseignant ou l'équipe d'enseignants doit connaître les caractéristiques et les préalables des élèves de même que ceux du programme de formation. En effet, Guay et son équipe mettent beaucoup d'accent sur l'évaluation diagnostique et définissent son rôle en précisant qu'elle constitue un processus d'analyse veillant à :

- identifier les éléments positifs qu'on doit consolider;
- identifier les éléments négatifs;
- identifier les manques à combler ou les insuffisances à corriger.

Guay *et al.* (2006, p. 3) réaffirment donc l'importance de l'évaluation diagnostique en contexte de différenciation pédagogique «car, pour planifier et agir de façon efficiente, un pédagogue doit avoir une solide compréhension de la situation problématique initiale». Il est également d'une grande importance pour les participants à cette recherche de pouvoir évaluer la portée des interventions pédagogiques afin d'éviter qu'elles ne deviennent des actions isolées et statiques, tel que le démontre la cinquième étape du modèle à la figure 1.

Notre démarche de différenciation pédagogique insiste également sur l'importance de mettre de l'avant des actions portant sur les contenus,

les processus, les productions et les structures sur une période de temps significative et d'en évaluer précisément les impacts sur l'apprentissage des élèves ciblés (Guay, 2007c).

Cette affirmation nous ramène à l'importance, en différenciation pédagogique, de la formation des enseignants au niveau de la didactique, de l'évaluation et de la métacognition, afin qu'ils puissent mettre en place des stratégies d'enseignement efficaces qui permettront aux élèves de développer leurs compétences.

Cependant, un autre critère stipule que le développement de ces compétences ne peut se faire dans le cadre isolé d'une salle de classe. En effet, selon la perspective de Guay et de son équipe, la réussite de la mise en œuvre de la différenciation pédagogique repose sur le travail d'une équipe d'enseignants motivés et persévérants, appuyés et guidés par les directions d'école et les conseillers pédagogiques. Les membres impliqués dans les initiatives de différenciation doivent également pouvoir se concerter régulièrement afin de développer ensemble les outils nécessaires à sa mise en œuvre. Donc, le modèle de mise en œuvre de la différenciation pédagogique proposé par Guay et son équipe dépasse le cadre de la « classe différenciée » tel que proposé par Tomlinson (2004).

En résumé, Guay et son équipe présentent une démarche facilitant l'élaboration d'initiatives de différenciation pédagogique en milieu scolaire. Cette stratégie permet premièrement de guider visuellement les enseignants en définissant clairement les étapes qui facilitent la mise en œuvre. Le modèle précise également le rôle des partenaires impliqués dans l'action de différenciation et permet de rejoindre la philosophie d'un des grands penseurs de la différenciation pédagogique, en adaptant « l'action pédagogique à la diversité constatée » (Legrand, 1995, p. 45). Les chercheuses précisent ensuite la clientèle en présentant un continuum qui amène les pédagogues à cibler le type de différenciation qu'ils doivent mettre en place, en allant de la variation d'une activité à l'adaptation d'un programme et ce, en donnant à l'aspect diagnostique,

la place importante qui lui revient. Et finalement, l'équipe de Guay présentent des critères de réussite qui donnent des précisions quant à l'utilisation du modèle et l'établissement du continuum. Cet apport, bien que théorique, a toutefois guidé plusieurs équipes d'enseignants dans le développement des actions concrètes de différenciation qui fournissent des pistes fort intéressantes relativement à sa mise en œuvre.

2.4.2 Apport pratique

Au niveau de la pratique, la recherche-action a vu la réalisation d'une grande quantité d'initiatives de différenciation pédagogique ainsi que la création d'un site Internet qui regroupe plusieurs ressources pouvant appuyer sa mise en œuvre.¹⁷ Ces démarches portent soit sur les programmes de formation, soit sur les compétences transversales ou disciplinaires et ce, au niveau de tous les cycles scolaires. Plusieurs de ces initiatives se poursuivent encore aujourd'hui, même si elles n'ont pas fait l'objet de publication.

Le site Internet qui a découlé de cette recherche-action offre aux intervenants en éducation un grand nombre d'outils pratiques dont, entre autres, une bibliographie d'outils diagnostiques, des exemples d'activités de différenciation à plusieurs niveaux et des outils de formation et d'accompagnement.

Bien que l'apport de Guay et de son équipe se situe principalement au niveau théorique, les retombées de leur recherche incluent de nombreuses démarches concrètes portant sur la différenciation pédagogique, ce qui constitue en soi un apport pratique fort considérable.

Cette section nous a permis de décrire les apports de certains auteurs relativement à la mise en œuvre de la différenciation pédagogique et nous fournit

¹⁷ Pour en savoir plus à propos de ces initiatives, visitez le site www.différenciationpédagogique.com

également plusieurs pistes pouvant la soutenir et l'orienter. Voyons maintenant comment ces découvertes pourraient appuyer la gestion de la diversité en milieu minoritaire francophone.

QUATRIÈME CHAPITRE : RÉSULTATS ET DISCUSSIONS

Dans ce chapitre, nous cibleront les défis majeurs relevant de notre analyse de l'hétérogénéité du milieu minoritaire francophone albertain. Nous ferons ensuite des liens entre ces défis et certaines pistes de mise en œuvre de la différenciation pédagogique proposées par les auteurs étudiés afin de démontrer comment elles pourraient aider les milieux scolaires francophones à combler les besoins créés par la diversité de ses populations et de ses milieux scolaires.

1. DÉFIS CRÉÉS PAR L'HÉTÉROGÉNÉITÉ EN MILIEUX SCOLAIRES ALBERTAINS

Le changement démographique qu'ont connu les communautés francophones au cours des dernières années, a engendré la création d'un milieu éducatif de plus en plus caractérisé par sa diversité. À partir du modèle de Przesmycki, nous avons pu établir que l'hétérogénéité¹⁸ se définit à partir de deux différents aspects. Tout d'abord le cadre de vie, qui fait référence aux facteurs extrinsèques à l'élève, tels que le milieu socioéconomique et socioculturel, ainsi que les différentes composantes de son cadre familial et scolaire. L'hétérogénéité des élèves inclut également le processus d'apprentissage, qui comporte les facteurs intrinsèques à l'élève, dont sa gestion des images mentales, son mode d'expression et de communication, son âge, sa motivation et ses prérequis lors de son arrivée en milieu scolaire. Notre analyse de l'hétérogénéité des populations étudiantes du CSCN nous a permis d'identifier plusieurs défis découlant des différents volets qui composent le cadre de vie et le processus d'apprentissage propre aux élèves francophones. Nous avons toutefois choisi de cibler ceux qui, selon nous, constituent des défis majeurs en milieu minoritaire francophone.

¹⁸ Przesmycki (2004) utilise le terme hétérogénéité, un synonyme de diversité, que l'on peut mettre en opposition avec homogénéité lorsqu'on parle des caractéristiques diverses d'une population étudiante.

Quatre grands défis se dégagent de notre analyse de l'hétérogénéité des élèves en milieu minoritaire à partir du modèle de Przesmycki. Parmi ces défis, deux résultent de l'aspect identitaire des populations étudiantes minoritaires francophones, soit l'hétérogénéité linguistique et culturelle. Les deux autres défis découlent des facteurs physiques et humains du cadre scolaire, soit l'hétérogénéité des milieux scolaires et la formation des enseignants. Voyons de plus près chacun de ces défis.

1.1 Défis liés à l'hétérogénéité linguistique des populations étudiantes

La population des écoles francophones de l'Alberta provient des toutes les régions de la francophonie provinciale, canadienne et mondiale. Compte tenu de cette diversité, il n'est pas surprenant que les élèves qui arrivent en milieu scolaire s'expriment dans une variété de registres, modelés par leur milieu familial et social. De plus, pour certains élèves, le français constitue une langue première dans laquelle ils se sentent à l'aise de s'exprimer clairement. Pour d'autres, le français est une langue seconde, voire une troisième langue, utilisée uniquement en contexte scolaire et qu'ils maîtrisent parfois avec difficulté. Il faut se rappeler qu'en contexte minoritaire, le milieu éducatif est souvent le pilier du maintien de l'identité francophone de l'élève. S'ajoutent à cette réalité les multiples accents et régionalismes des élèves, le tout créant un milieu linguistique très hétéroclite. De toute évidence, ces différentes réalités créent des écarts par rapport à leurs capacités langagières. À ce constat s'ajoutent les enjeux identitaires du contexte étudié. Nous avons vu précédemment que l'identité francophone est un élément important de la réussite linguistique en milieu minoritaire. Les valeurs familiales en ce qui a trait à la sauvegarde et au maintien de la langue française influencent le niveau de compétence linguistique des élèves. Étant donné que la maîtrise de la langue est un facteur fondamental de la réussite scolaire, cette diversité linguistique des élèves présente une problématique avec laquelle les enseignants doivent composer au quotidien (Gérin-Lajoie, 1993, 2003, 2008). En effet, selon Przesmycki (2004), les écarts entre le code linguistique utilisé dans le milieu scolaire et celui utilisé par l'élève peuvent être des éléments importants de

réussite ou d'échec scolaire. Les milieux éducatifs francophones se doivent donc de prioriser le développement identitaire des élèves, étant donné que celui-ci se situe au cœur même de leur réussite linguistique.

1.2 Défis liés à l'hétérogénéité culturelle des populations étudiantes

Comme nous l'avons vu dans la première partie, la culture se compose des valeurs morales, religieuses et philosophiques de l'élève, qui elles sont modelées par son milieu familial et social (Przesmycki, 2004). La culture constitue le filtre à travers lequel l'enfant perçoit et interprète son monde. Les élèves francophones de l'Alberta, qu'ils soient canadiens d'origine ou immigrants, sont issus d'une variété de cultures, ce qui constitue un défi au niveau de leur construction identitaire. Les familles nouvellement arrivées ne comprennent souvent pas les enjeux culturels des francophones en milieu minoritaire étant donné qu'ils sont confrontés aux nombreux enjeux de leur intégration dans une nouvelle province (Mulatris, 2008). Toutefois c'est au niveau du contenu enseigné et de la gestion des images mentales que la diversité culturelle peut devenir problématique. En effet, le contenu enseigné est souvent marqué culturellement par le milieu d'accueil, et les nouveaux arrivants ne se retrouvent pas toujours relativement au code utilisé en milieu scolaire. Cet écart peut s'avérer particulièrement problématique quand l'élève est appelé à manipuler des notions abstraites et qu'il se trouve dans l'impossibilité d'établir de liens avec son environnement culturel et social. Il en va de même pour la gestion des images mentales qui sont en fait les évocations internes des informations qu'intègre un individu. En Occident, l'enseignement privilégie les images visuelles et auditives, étant donné que ce sont celles qui sont les plus utilisées par les individus des sociétés constituantes. Ce constat sous-tend que les autres groupes ethniques favorisent d'autres types d'images mentales (Przesmycki, 2004). Compte tenu de la diversité des populations scolaires en milieu minoritaire francophone, il est clair qu'il faut non seulement être sensibles aux valeurs des élèves, mais qu'il faut également être conscients que le contenu enseigné ne renvoie pas toujours à des référents culturels qui seront compris par les élèves. Il faut reconnaître que les élèves d'une

autre culture n'ont pas nécessairement le même mode de gestion des images mentales que celui privilégié dans les écoles du milieu d'accueil.

1.3 Défis reliés à l'hétérogénéité du cadre scolaire

Le cadre scolaire comprend certains facteurs physiques qui influencent le milieu éducatif de l'enfant. Parmi ces facteurs physiques, on retrouve d'une part l'emplacement de l'établissement scolaire et d'autre part, ses caractéristiques soit la taille de l'école, les niveaux enseignés, les effectifs, ainsi que la composition de sa population scolaire. Dans un conseil scolaire tel que le CSCN, le cadre scolaire est d'une grande hétérogénéité. En effet, les écoles sont situées dans une variété d'environnements, allant du milieu urbain au milieu rural, en passant par des secteurs très favorisés et d'autres moins favorisés. La taille des écoles varie de 58 élèves à 620 élèves répartis dans plusieurs niveaux scolaires, faisant de chaque milieu éducatif un îlot unique avec des besoins qui lui sont propres. Par exemple, une école a une population de 395 élèves de la maternelle à la 6^e année, tandis qu'une autre a 58 élèves de la maternelle à la 12^e année. Chaque école présente également des populations scolaires très variées selon leur emplacement. Certaines écoles ont une forte population immigrante tandis que d'autres ont à peine quelques élèves immigrants. Étant donné la diversité des milieux éducatifs, il est difficile de généraliser les besoins des populations étudiantes, chaque école représentant une réalité qui lui est propre. On se doit donc de décentraliser la gestion du développement pédagogique afin de donner à chaque milieu scolaire le pouvoir de répondre aux besoins qui leur sont spécifiques.

1.4 Défis reliés à la formation des enseignants

La formation des enseignants comprend non seulement leurs études initiales mais également leur développement continu. Ce bagage de connaissances est particulièrement important en milieu minoritaire francophone car l'enseignement y comporte de nombreux défis. Or certaines recherches font état du manque de formation initiale des enseignants en ce qui a trait à ces défis (Bordeleau, 1993; Gérin-Lajoie, 2001, 2003 et 2008; Gilbert *et al.*, 2004). Il faut

d'abord reconnaître que les milieux éducatifs de ces communautés sont souvent le pilier de la transmission langagière et culturelle, et par le fait même de la construction identitaire des élèves francophones. Les enseignants doivent être conscients de leur rôle non seulement de modèle langagier, mais également de référent culturel. L'étude de Gérin-Lajoie (2008) a révélé que plusieurs enseignants en milieu minoritaire francophone sont peu conscients des enjeux identitaires de ces communautés. Selon cette même étude, à ces défis s'ajoute la réalité des populations de plus en plus hétéroclites. On doit donc s'assurer que les pédagogues œuvrant en milieu minoritaire francophone sont conscients des enjeux qui en découlent et qu'ils sont ouverts à la diversité culturelle qui les entourent.

L'identification de ces défis nous mène au constat que la gestion des différences est une réalité incontournable. Le milieu éducatif se doit donc d'aborder l'enseignement en tenant compte non seulement de l'hétérogénéité de la population étudiante en milieu minoritaire francophone et de ses enjeux identitaires, mais également de l'hétérogénéité qui a trait aux facteurs physiques et humains de ses milieux éducatifs. Cette exigence nécessite des enseignants outillés de sorte à être en mesure de répondre aux nombreux défis présents en milieu minoritaire francophone. Elle implique également un encadrement permettant à chaque école de pouvoir gérer les défis résultant de l'hétérogénéité de ses populations et de son milieu scolaire.

2. LIENS ENTRE LES PISTES PROPOSÉES ET LES DÉFIS DU MILIEU MINORITAIRE FRANCOPHONE

Comme nous venons de le voir, l'hétérogénéité des milieux scolaires francophones en Alberta génère de nombreux défis avec lesquels les éducateurs des communautés scolaires doivent composer au quotidien. Ne serait-il donc pas logique d'y « adapter l'action pédagogique à la diversité constatée » tel que nous le suggère Legrand (1995 p.45), un des maîtres penseurs de la différenciation pédagogique? L'analyse des apports de différents auteurs œuvrant dans le

domaine de la différenciation pédagogique a mené à l'identification de pistes qui pourraient guider les enseignants à répondre aux défis créés par la diversité des populations scolaires. Dans ce qui suit, nous proposons de répertorier ces pistes en quatre catégories différentes afin de pouvoir identifier les aspects de la mise en œuvre les plus aptes à répondre aux besoins du contexte étudié, soit le milieu minoritaire francophone.

2.1 Des principes qui justifient la pertinence de la mise en œuvre de la différenciation pédagogique en milieu minoritaire francophone

L'apport de Perrenoud (2004, 2005), bien que principalement théorique, nous donne les lignes conductrices de la différenciation pédagogique et nous permet d'en valider la pertinence auprès des éducateurs en milieu minoritaire francophone. En effet, certains de ses principes soutiennent les défis de l'enseignement dans ce contexte. Il signale tout d'abord que l'enseignant doit partir des besoins des élèves et qu'il doit trouver une façon de les faire progresser qui leur convient le mieux. Étant donné les défis qui découlent de l'hétérogénéité linguistique et culturelle du contexte scolaire minoritaire, point important de la construction identitaire, il est clair que ce premier principe amène les pédagogues à situer la gestion de la diversité au cœur même du concept de la différenciation pédagogique afin d'en valider la mise en œuvre.

Un autre principe visant la gestion des besoins engendrés par la diversité stipule l'importance de former les enseignants au niveau de l'évaluation diagnostique, de la métacognition et de la didactique pour qu'ils soient en mesure de cibler les besoins du milieu minoritaire francophone et de développer des activités qui tiendront compte du profil d'apprenant de leurs élèves. Étant donné l'hétérogénéité des populations scolaires en milieu minoritaire, il semble évident que les pédagogues œuvrant dans ce milieu doivent s'outiller afin de pouvoir identifier les besoins des élèves et ainsi s'assurer qu'ils atteignent leur potentiel maximal.

Un troisième principe de Perrenoud stipule que la différenciation pédagogique doit sortir du cadre isolé de la salle de classe et privilégier le travail d'équipe afin de permettre aux enseignants de travailler collectivement les objectifs et les outils. Or, étant donné que plusieurs recherches déplorent le manque de formation initiale des enseignants en ce qui a trait aux défis de l'enseignement en milieu minoritaire (Bordeleau, 1993; Gérin-Lajoie, 2001, 2003 et 2008; Gilbert *et al.*, 2004), notamment concernant les enjeux identitaires et le manque de ressources adaptées au contexte, ce principe devient particulièrement important lorsqu'on veut valider l'adoption d'une vision de l'enseignement basée sur le travail collaboration. On doit donner aux pédagogues l'opportunité de développer ensemble les stratégies pouvant répondre aux besoins du contexte dans lequel ils œuvrent, tout en mettant à leur disposition la possibilité d'aller chercher une formation dans les domaines qu'ils maîtrisent moins.

.Perrenoud (2004, 2005) nous offre donc des principes permettant d'expliquer au milieu scolaire minoritaire que la différenciation pédagogique s'avère un choix judicieux pour répondre aux défis résultant de l'hétérogénéité des élèves.

2.2 Des recherches qui établissent que la différenciation pédagogique est un bon choix pour le milieu minoritaire francophone

Comme nous l'avons vu auparavant, l'apport de Tomlinson (2004) en ce qui a trait à la mise en œuvre de la différenciation pédagogique se situe tant au niveau théorique que pratique. Un des apports théoriques importants pouvant appuyer le contexte minoritaire réside dans les liens qu'elle a su établir avec les recherches récentes sur l'apprentissage et son impact sur le cerveau. En effet, ces dernières appuient l'importance d'une part, de mettre en œuvre des approches pédagogiques qui rejoignent le mieux les élèves dans leur façon d'apprendre, et d'autre part, de tenir compte des différents aspects de l'hétérogénéité des élèves. Puisque l'hétérogénéité du cadre de vie et du processus d'apprentissage des élèves présente des défis importants en milieu minoritaire francophone, ces découvertes

appuient, au niveau théorique, l'idée que la mise en œuvre de la différenciation pédagogique est un bon choix.

En effet, les recherches spécifient premièrement que l'intelligence varie car les individus apprennent, pensent et créent de manières différentes (Gardner, 1997, Sternberg, 1997). Elles signalent également que l'intelligence n'est pas fixe car elle change en fonction de la richesse ou de la pauvreté du milieu, et que plus les neurones sont actifs, plus ils grandissent et se développent (Caine et Caine, 1991; Sylwester, 1995). D'où l'importance de prendre en considération l'hétérogénéité du processus d'apprentissage des élèves afin que les stratégies utilisées les rejoignent dans leur façon d'apprendre. Il faut également créer un milieu riche d'expériences permettant aux élèves d'accéder à leur plein potentiel. Les recherches mentionnent également que le cerveau a soif de signification, qu'il cherche constamment à relier les informations nouvelles aux informations acquises et qu'il retient beaucoup mieux les informations reliées aux émotions (Caine et Caine, 1997; Sylwester 1995). De là l'importance, en milieu minoritaire francophone, de tenir compte des différentes composantes de l'hétérogénéité des élèves afin les amener à faire des liens entre leur apprentissage et leur vécu. Et finalement, on mentionne que le processus d'apprentissage est plus efficace lorsque la tâche est réaliste pour l'individu (Bess, 1997; Csikszentmihalyi, Rathunde et Whalen, 1993; Howard, 1994; Jensen, 1998; Vygotsky, 1978, 1986). Il faut donc être en mesure de connaître et comprendre les acquis des nouveaux arrivants provenant de toutes les régions de la francophonie canadienne et mondiale, afin de leur proposer des activités qui seront réalistes pour leur niveau d'apprentissage.

Ces recherches justifient donc la pertinence de la mise en œuvre de la différenciation pédagogique en milieu minoritaire. Toutefois, on ne peut convaincre les pédagogues du bien-fondé de la différenciation pédagogique en présentant seulement des principes théoriques qui reflètent les enjeux de leur contexte. Il faut également pouvoir les guider au niveau de la pratique.

2.3 Des outils pratiques qui favorisent sa mise en œuvre en milieu minoritaire francophone

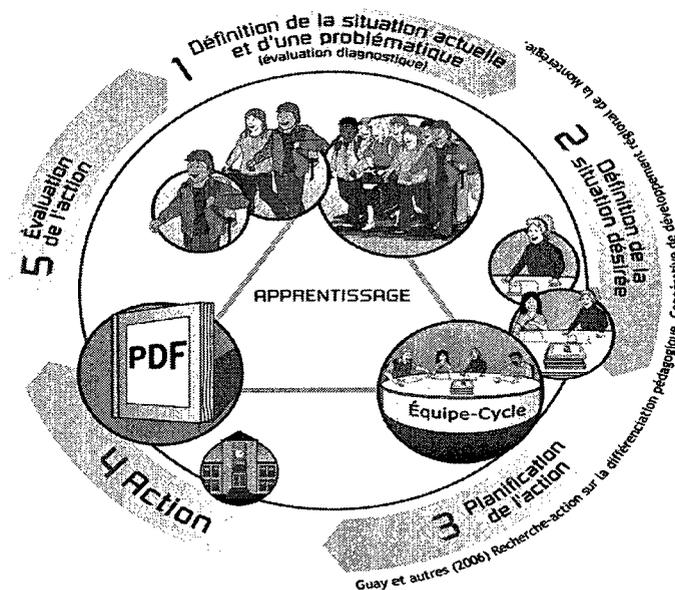
Tomlinson (1995, 2000a, 2000b, 2004) présente du matériel d'accompagnement dans le domaine du diagnostic et de la pratique pouvant aider les enseignants en milieu minoritaire francophone à relever les défis créés par l'hétérogénéité culturelle et linguistique des élèves, notamment à cibler leurs besoins. Les outils pratiques, quant à eux, suggèrent des pistes pouvant les appuyer dans la gestion de cette même hétérogénéité. Caron (2003, 2008) poursuit dans une direction similaire en offrant elle aussi, une multitude d'outils pouvant appuyer la mise en œuvre d'un enseignement centré sur les besoins des élèves ainsi que des pistes intéressantes pour une formation des pédagogues qui favorise un modèle d'enseignement centré sur la diversité des populations scolaires. Ainsi, Perrenoud (2004, 2005) nous explique **pourquoi** il faut différencier, tandis que Tomlinson (1995, 2000, 2004) et Caron (2003, 2008) nous disent **sur quoi il faut agir** pour le faire. Ces apports sont forts intéressants et peuvent guider les pédagogues œuvrant en milieu minoritaire à répondre aux défis créés par l'hétérogénéité linguistique et culturelle des élèves. De plus, ils précisent pour les enseignants le type de formation qu'ils doivent suivre afin de mettre en œuvre la différenciation pédagogique. Toutefois, tous ces outils, aussi élaborés et précis soient-ils, n'auront pas les résultats escomptés à moins que les enseignants soient encadrés par un modèle de mise en œuvre efficace. Autrement dit, il est important de pouvoir expliquer **comment** en arriver à mettre en œuvre la différenciation pédagogique, sinon les initiatives risquent de demeurer des actions isolées, sans portée à long terme.

2.4 Un modèle qui facilite la mise en œuvre de la différenciation pédagogique en milieu minoritaire francophone

Le modèle de Guay *et al.* (2006) présente une démarche facilitant l'élaboration d'initiatives de différenciation pédagogique en milieu scolaire et précise également le rôle des partenaires impliqués dans les initiatives de différenciation.

Figure 3

Modèle de mise en œuvre de la différenciation pédagogique (B)¹⁹



Source : Guay *et al.*, 2006

La première étape du modèle a trait à l'évaluation diagnostique et permet d'identifier la situation actuelle. Dans le contexte étudié, Guay amène les pédagogues vers l'identification des défis découlant de l'hétérogénéité culturelle et linguistique des élèves et de l'hétérogénéité du milieu scolaire. Cette première étape est particulièrement importante en milieu minoritaire francophone étant donné la diversité non seulement de la population scolaire, mais également des différents milieux éducatifs. En effet, comme nous l'avons vu dans le premier chapitre, les écoles francophones en milieu minoritaire ont des réalités qui leur sont propres dépendamment de leur emplacement, des effectifs, de leur taille et de la composition de leur population étudiante. Ceci dit, cette première étape nous permet d'identifier la problématique du milieu scolaire afin de mettre en œuvre des actions pédagogiques développées en fonction des défis identifiés et qui sont

¹⁹ La figure 3 représente le même modèle de mise en œuvre que la figure 2 toutefois, certains aspects graphiques ont été changés. Récupéré le 8 mai 2009 au <http://www.differenciationpedagogique.com/questceque/questceque>

spécifiques à chaque école. La deuxième étape du modèle spécifie la situation désirée. C'est ici que l'on pourra prioriser les aspects de l'hétérogénéité qui seront adressés. Selon les priorités ciblées, on choisira donc des aspects provenant soit de la diversité des élèves, soit de la diversité du milieu scolaire. C'est à la troisième étape qu'entre en jeu la formation des enseignants. Pour les clientèles du contexte étudié, l'étape de la planification de l'action permet tout d'abord d'identifier les aspects de l'enseignement qui seront variés, soit le contenu, le processus, la production et la structure d'apprentissage, afin de répondre aux besoins créés soit par l'hétérogénéité du cadre de vie des élèves, incluant les enjeux découlant de l'identité francophone en milieu minoritaire. Elle permet également de tenir compte de l'hétérogénéité des milieux scolaires. Cette étape permet aussi d'établir si les intervenants scolaires ont la formation nécessaire pour répondre aux besoins du contexte scolaire. Étant donné les défis relevés au niveau de la formation des enseignants en milieu minoritaire, cette étape de concertation s'avère fort importante car elle leur permet d'élaborer ensemble les stratégies et les outils nécessaires à la mise en œuvre d'initiatives ayant pour but de répondre aux défis ciblés à l'étape de la définition de la situation actuelle et de la problématique. La quatrième étape est, rappelons-le, l'action planifiée que l'on met en place. La cinquième étape permet aux pédagogues d'évaluer si l'initiative de différenciation mise en œuvre a eu l'impact souhaité. Étant donné l'importance de défis engendrés par l'hétérogénéité des élèves et des milieux scolaires des écoles francophones de l'Alberta, cette étape permet de s'assurer de l'efficacité des actions planifiées et ainsi pouvoir évaluer leur portée. Ce modèle d'encadrement à cinq étapes s'avère un outil d'accompagnement qui fournit des pistes fort intéressantes quant à la mise en œuvre d'action de différenciation pédagogique basée sur les besoins du milieu minoritaire francophone..

L'établissement des liens entre ces pistes de mise en œuvre de la différenciation pédagogique d'une part, et certaines caractéristiques du milieu minoritaire francophone d'une autre part nous permet de souligner toute la pertinence de ce concept d'enseignement basé sur la gestion de la diversité pour le contexte étudié.

Conclusion

Cette étude nous a permis de démontrer que le changement démographique qu'ont connu les communautés francophones de l'Alberta au cours des dernières années a engendré la création d'un milieu éducatif de plus en plus hétéroclite. Grâce au modèle de Przesmycki (2004), nous avons ensuite établi que l'hétérogénéité se définit à partir de deux différents aspects : le cadre de vie, qui fait référence aux facteurs extrinsèques à l'élève, tels que le milieu socioculturel, et le processus d'apprentissage, qui comporte les facteurs intrinsèques à l'élève, tels sa gestion des images mentales.

Notre analyse de l'hétérogénéité des populations étudiantes du CSCN, à partir de ce modèle, a conduit à l'identification de plusieurs défis découlant des différents volets qui composent le cadre de vie et le processus d'apprentissage des élèves francophones de l'Alberta. Nous avons pu établir que ces défis sont liés à l'hétérogénéité culturelle et linguistique des élèves, ainsi qu'à l'hétérogénéité de leur cadre scolaire. La formation des enseignants relativement aux enjeux des contextes scolaires est un autre défi que nous avons identifié.

La différenciation pédagogique a ensuite été proposée en tant que concept pouvant servir à encadrer les milieux minoritaires francophones dans la gestion de ces défis. Toutefois, étant donné la grande quantité de perspectives relatives à ce concept, nous avons dû le définir sous différents aspects afin de bien comprendre ses implications théoriques et pratiques. Nous avons tout d'abord pu établir que la différenciation pédagogique n'est pas une pratique mais plutôt une philosophie qui gravite autour de deux principes majeurs: la réussite scolaire dans une perspective de la justice sociale et le respect de la diversité chez les élèves. Ces mêmes principes guident sa mise en œuvre et invitent les pédagogues à « adapter l'action pédagogique à la diversité constaté » (Legrand, 1995, p. 45). Par la suite, nous avons étudié les apports de certains auteurs en ce qui a trait à la mise en œuvre de la différenciation pédagogique afin de cibler des pistes pouvant

répondre aux défis identifiés. Parmi les pistes ciblées, nous avons tout d'abord déterminé des principes qui justifient la pertinence de sa mise en œuvre ainsi que des liens avec les recherches sur l'apprentissage qui affirment que la différenciation pédagogique est un choix judicieux pour le milieu minoritaire francophone. Nous avons ensuite défini des outils pratiques pour faciliter des initiatives de différenciation pédagogique et finalement présenter un modèle d'encadrement favorisant sa mise en œuvre.

Nos découvertes à propos de la différenciation pédagogique justifient la pertinence de sa mise en œuvre dans les milieux minoritaires francophones de l'Alberta. Toutefois, il reste encore beaucoup à faire afin d'en arriver à comprendre l'articulation de sa mise en œuvre, comme le mentionnent Prud'homme *et al.*, (2005, p. 3) qui « réclame(nt) de nouvelles recherches plus compréhensives » à ce propos. Bien que nous ayons pu cibler certaines pistes fort intéressantes en ce qui a trait à sa mise en œuvre, il faut se rappeler qu'une des limites identifiées dans la méthodologie est justement le fait de n'avoir étudié que certains auteurs en ce qui a trait à la mise en œuvre. Nous sommes d'avis qu'il existe plusieurs autres pistes que nous n'avons pas explorées, faute de temps et de moyens.

La mise en œuvre de la différenciation pédagogique demeure une avenue qu'il faut continuer à explorer et le monde de la recherche doit se pencher davantage sur son articulation concrète en milieu scolaire. Ce constat nous ramène à notre propre expérience de la mise en œuvre de la différenciation pédagogique au sein du CSCN. Suite à nos recherches, nous pouvons reconnaître que, quoi que plusieurs démarches aient été entreprise pour mettre en œuvre la différenciation pédagogique au début des années 2000, certains critères de sa réussite, tels que définis par Guay *et al.*, n'ont pas été respectés. Nos recherches nous ont permis de découvrir qu'il n'en suffit pas de rester aux principes théoriques et aux outils pratiques en matière de différenciation pédagogique; on doit pouvoir également articuler sa mise en œuvre.

Le modèle tel que développé par Guay *et al.*, (2006), bien que fort intéressant, ne constitue pas une recette magique pour le contexte étudié. Toutefois, ses étapes de mise en œuvre permettent de rejoindre plusieurs défis identifiés dans notre problématique. Nous sommes d'avis qu'il est un premier pas dans la bonne direction mais qu'il reste encore beaucoup à découvrir.

Tout comme l'entraînement d'un marathon ne prévoit pas une course de 40 kilomètres le premier jour, la pratique de la différenciation est un long parcours qui se trace à partir de petits gestes (Bolduc et Van Neste, 2002, p. 27).

Malgré le fait que mise en œuvre de la différenciation pédagogique peut paraître complexe et qu'il reste encore beaucoup à explorer en ce qui a trait à son articulation réelle en milieu scolaire, notre recherche nous amène à la conclusion qu'elle représente un atout extrêmement important pour la gestion de la diversité en milieu minoritaire francophone. Nous invitons les intervenants de ce contexte à continuer d'explorer ses nombreuses possibilités.

Bibliographie

- Accès Emploi (2007). Entrevue téléphonique avec la directrice Suzanne Corneau. 29 mai 2007.
- Anderson, L. W. (1994). Individualized Instruction. *The International Encyclopedia of Education* (p. 2773-2779). Toronto : Pergamon.
- Anglin, G. (1991). *Instructional technology: Past, present, and future*. Englewood, CO: Libraries Unlimited.
- Astolfi, J.- P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF
- Association canadienne français de l'Alberta (2004). *Plan de développement global de la société francophone en Alberta 2004-2009 : Cadre des résultats*
- Augé, L. (1924). *Pédagogie générale*. Paris : Delagrave
- Barry, A. (2004). Différenciation et diversification: Clarification conceptuelle et enjeux, *Vie pédagogique*, (No 130), 20-24.
- Bess, J. (1997). *Teaching well and liking it: Motivating Faculty to teach effectively*. Baltimore : The Johns Hopkins University Press.
- Bolduc, G. et Van Neste, M. (2002). La différenciation pédagogique : Travailler avec des jeunes à la fois semblables et uniques. *Vie pédagogique*, (No 123), 24-27.
- Bordeleau, L.-G. (1993). *Besoin en formation du personnel enseignant des écoles de langue maternelle française*. Québec : Association Canadienne de l'éducation de la langue française.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, (3), 325-347.
- Brimijoin, K. (2002). *Expertise in differentiation : A preservice and inservice teacher make their way*. Thèse de doctorat inédite, University of Virginia, Charlottesville.
- Burns, P. (1971). Methods for Individualizing instruction. *Educational Technology*, (11), 55-56.
- Cadrin, J.-F. et Couture, C (2000). *Histoire du Canada ; Espace et différences*. Québec : Les presses de l'Université Laval.

- Caine, T. et Caine G. (1991). *Making connections : Teaching and the human brain*. Menlo Park, CA : Addison-Wesley.
- Cardinet, J. et Schmutz, M. (1975). *Critères pour un catalogue des recherches pédagogiques*. Neuchâtel : Institut romain de recherches et de documentation pédagogiques.
- Caron, D. (2008). *Besoins en infrastructures de Conseil scolaire Centre-Nord*, rapport conçu pour le Conseil scolaire Centre-Nord (CSCN).
- Caron, J. (1994). *Quand revient septembre : Guide sur la gestion de la classe participative*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.
- Caron, J. (1997), *Quand revient septembre : Recueil d'outils organisationnels*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.
- Caron, J. (2003) *Apprivoiser les différences : Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal : Les éditions de la Chenelière.
- Caron, J. (2008). *Différencier au quotidien: cadre d'expérimentation avec points de repère et outils-support*. Montréal : Les éditions de la Chenelière.
- Cazabon, B. (2005). *Pour un enseignement réussi du français langue maternelle : fondements et pratique en didactique du français*. Sudbury, ON : Éditions Prise de parole.
- Cohen-Stein, H. (2005). *The Dalton School: an History*. Récupéré de <http://www.dalton.org/philosophy/mission/past.asp> (consulté en octobre 2008).
- Conseil scolaire Centre-Nord. (2006, 10 octobre). *Conseil :Admissibilité*. Consulté le 12 mai 2009, de cscn.ab.ca/conseil/admissibilite.htm
- Csikzentmihalyi, M, Rathude, K et Whalen, S. (1993). *Talented Teenagers: The Roots of Success and Failure: A Framework for Teaching*, Alexandria : ASCD.
- Dalley, P et Roy,S. (2008). La sociolinguistique et l'ethnographie critique pour mieux introduire une pédagogie en contexte minoritaire francophone. Dans P. Dalley et S. Roy (Dir.), *Francophonie, minorité et pédagogie* (pp. 5 - 17) .Ottawa : Presse de l'université d'Ottawa.
- De Perretti, A. (1987), *Pour une école plurielle*. Paris : Larousse.
- De Vecchi, G. (2000). *Aider les élèves à apprendre*. Paris : Hachette Éducation.
- Education Alberta. *Programme d'Amélioration du Rendement Scolaire en Alberta(1999) Cadre de référence*. Préparé par le Comité directeur

des partenaires de l'éducation du Programme d'amélioration du rendement scolaire en Alberta. Récupéré de <http://education.alberta.ca/media/677219/cadre.pdf>http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/1-pfeq_chap1.pdf

- Ellis, J. (1998). *Teaching from understanding: Teachers as interpretive inquirer*. New York : Graland Publishing.
- Fletcher, J.D. (1992). Individualized systems of instruction. *Encyclopedia of Education Research* (pp. 613-618). Toronto: Maxwell Macmillan Canada.
- Gagné, G. Lazure, R, Sprenger-Charolles, L. et Ropé, F. (1989). Vers une définition et une typologisation des recherches. *Recherche en didactique et en acquisition du français langue maternelle: Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés*. Tome 1. Bruxelles, Paris, Montréal: De Boeck-Université, Éditions Universitaires, Institut National de la Recherche Pédagogique, Programme de perfectionnement des maîtres de français. Récupéré de <http://basesbiblio.sdm.qc.ca/daf/Cadre32.html>
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory and practice*. New York : Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Les formes d'intelligences*. Paris : Odile Jacob.
- Gérin-Lajoie, D. (2001). Les défis de l'enseignement en milieu francophone minoritaire : le cas de l'Ontario. *Éducation et francophonie*, vol. XXIX, (1). Récupéré de http://www.acef.ca/c/revue/pdf/XXIX_1_125.pdf
- Gérin-Lajoie, D. (2003). Une expérience de perfectionnement professionnel du personnel enseignant. Dans N. Labrie et S. Lamoureux (Dir.). *Enjeux de l'éducation franco-ontarienne*. (pp. 147-168). Sudbury : Prise de parole.
- Gérin-Lajoie, D. (2008). Le travail enseignant en milieu minoritaire. Dans P. Dalley et S. Roy (Dir.). *Francophonie, minorités et pédagogie*. (pp. 65-94). Ottawa : Les presses de l'Université d'Ottawa.
- Gilbert A., LeTouzé S., Thériault Y. & Landry Y. (2004). *Le personnel enseignant face aux défis de l'enseignement en milieu minoritaire francophone : Rapport final de la recherche*. Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les minorités, Université d'Ottawa, Institut Canadien de recherche sur les minorités linguistiques & Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. Récupéré de <http://www.sciencesociales.uottawa.ca/circem/documents/LesdefisdeenseignementRapportfinal.pdf>
- Gillig, J.M. (1998). *L'aide aux enfants en difficulté à l'école*. Paris: Dunod.

- Gillig, J.-M. (1999). *Les pédagogies différenciées : origine, actualité, perspectives*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Gillig, J.-M. (2001). *Remédiation, soutien et approfondissement à l'école : théorie, pratique et différenciation pédagogique*. Paris : Hachette.
- Guay, M.-H. (2004). *Proposition de fondements conceptuels pour la structuration du champ de connaissances et d'activités en éducation en tant que discipline*, Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal.
- Guay M.-H., Legault G. & Germain C. (2006). Pour tenir compte de chacun: La différenciation pédagogique. *Vie pédagogique*, (141). Récupéré de <http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca>
- Guay, M.-H. (2007a). Recherche action sur la différenciation pédagogique. Coopérative régionale de développement pédagogique de la Montérégie. *Bref historique de la différenciation pédagogique*. Récupéré de <http://www.differenciationpedagogique.com/plusloin/plusloin>
- Guay, M.-H. (2007b). Recherche action sur la différenciation pédagogique. Coopérative régionale de développement pédagogique de la Montérégie. *F.A.Q : Quelles sont les conditions gagnantes pour mettre en œuvre la différenciation pédagogique?* Récupéré 17 mars 2009, de <http://www.differenciationpedagogique.com/questceque/questceque>
- Guay, M.-H. (2007c). Recherche action sur la différenciation pédagogique. Coopérative régionale de développement pédagogique de la Montérégie. *F.A.Q : Quel est le lien entre la démarche de différenciation pédagogique utilisée dans la cadre de la recherche- action en Montérégie et les quatre avenues pour différencier, proposées notamment par Jacqueline Caron (2003) et Carol Ann Tomlinson (2004)?* Récupéré 17 mars 2009, de <http://www.differenciationpedagogique.com/questceque/questceque>
- Howard, P. (1994). *The owner's manual for the brain*. Austin TX : Leornian Press.
- Jensen, E. (1994). *Teaching with the brain in mind*. Alexandria : ASCD.
- Kulik, J.A., Kulik, C.C. and Cohen, P.A. (1979). Research on Audio-Tutorial Instruction: a meta-analysis of comparative studies. *Research in Higher Education*. vol. 11, (4), p.321-341.
- Lacombe, D. (1996). *La communauté franco-albertaine*. La Fondation de l'A.C.F.A. Alberta.

- Lebaume, J. et Coquidé, M. (2002). Hétérogénéité et différenciation : Recherches et questions. *Aster*. Vol. 35, p. 3
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Montréal : Guérin.
- Legrand, L. (1993). *Célestin Freinet. Prospects: the quarterly review of comparative education*, Vol. XXIII, (1/2), p. 303-418.
- Legrand, L. (1995). *Les différenciations de la pédagogie*. Paris : PUF.
- Lemire H. (2007). Croissance stable, *Écho du centre Nord*, (14), p. 2-3.
- Lemire H. (2008). Le vent des inscriptions change de cap! *Écho du centre nord*, (No 15), p. 2.
- Living in Canada. (2009, 6 janvier). *House Price in Canada*. Récupéré le 27 février 2009, de <http://www.livingin-canada.com/house-prices-canada.html>
- Marcou, G., Costa, J.P. et Durand-Prinborgne, C. (1992). *La décision dans l'éducation nationale*. Lille : Presse de l'université de Lille.
- Mierieu, P. (1996). *La pédagogie différenciée*. Paris : Nathan.
- Meirieu, P. (2004). *Apprendre : oui mais comment?* (19e éd.). Paris : E.S.F.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (1999). *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. Récupéré de <http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/das/orientations/pdf/planad00.pdf>
- Merriam, S. B. (2002). *Qualitative Research in practice: Examples for discussion and analysis*. San Francisco: Jossey-Bass
- Mulatris, P. (2008). *Enquête sur l'immigration francophone en Alberta: Rapport final*. Association canadienne-française de l'Alberta (ACFA).
- Munro, K. (1987). Official Bilingualism in Alberta. *Prairie Forum*, 12 (1), 37-48.
- Munro, K. (1992). *Teaching in French Language in Alberta; An Historical Perspective*. *Alberta*, 22, 63-80.
- Palmer, H. et Palmer, T. (1990). *Alberta; A New History*. Edmonton : Hurtig Publishers Ltd.

- Patriquin, M. (2007) Bienvenue en Alberta. *MacLean's Magazine*. October 1 2007, 8-10.
- Perrenoud, P. (1999). Raison des savoirs. *Vie pédagogique*, (113), 5- 8.
- Perrenoud, P. (2002). *Les cycles d'apprentissage, une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*. Sainte-Foy : P.U.Q.
- Perrenoud, P. (2004). *La pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris : ESF, 3^e éd.
- Perrenoud, P. (2005a), *La pédagogie à l'école des différences*. Paris : ESF, 2^e édition.
- Perrenoud, P. (2005b). Différencier : Un aide mémoire en quinze points. *Vivre le primaire*, 18, (2), 34.
- Piaget, J. (1967). *Biologie et connaissance*. Paris : Éditions de la Pléiade.
- Prud'homme L, Dolbec A., Brodeur M., Presseau A. et Martineau S. (2005). La construction d'un îlot de rationalité autour du concept de différenciation pédagogique. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 3, (1), 1-30. Récupéré de <https://pi.library.yorku.ca/ojs/index.php/jcacs/article/viewFile/16953/1575>
- Prud'homme, L. (2007). *La différenciation pédagogique : analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation*. Thèse de doctorat. Université du Québec en outaouais en collaboration avec l'université du Québec à Montréal. Récupéré de <http://www.archipel.uqam.ca/745/1/D1599.pdf>
- Przesmycki. H (2004). *La pédagogie différenciée*. Paris : Hachette éducation.
- Ramsey,C.-A. (2007). Albert (2007, 22 novembre) *Le miracle albertain*. Récupéré le 15 octobre 2008 de www.caramsay.blogspot.com/2007/11/le-miracle-albertain.html
- Savoie-Zalc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 171-198). Sherbrooke : CPR.
- Statistique du CSCN* (2008). Système d'information des étudiants Maplewood. Récupéré par Micheline Murray le 17 mars 2009.
- Sternberg, R. (1997). What Does it Mean to be Smart? *Educational Leadership*, 54, (6), 20-24.

- Stradling, B. et Saunders, L. (1993). Differentiation Practices: Responding to the Needs of All Pupils. *Educational Research*, 35, (2), 127-137.
- Sylwester, R. (1995). *A Celebration of Neurons: An Educator's Guide to the Human Brain*. Alexandria : ASCD.
- Tardif, N. (2005). La pédagogie différenciée au service de l'apprentissage. *Vie pédagogique*, (134), 21.
- Tomlinson, C. A. (1995). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. Virginia : ASCS.
- Tomlinson, C. A. (2000a). *The Differentiated Classrooms. Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria : ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2000b). Reconcilable Differences? Standards-Based Teaching and Differentiation. *Educational Leadership*, 58, (1), 6-10.
- Tomlinson, C. A. (2004). *La classe différenciée*. Montréal : Édition Chenelière/McGraw- Hill.
- Van Der Maren, J.-M., 1984. "Introduction aux problématiques et aux méthodes". *Prospectives*, 20, (1-2), 25-33.
- Vygotsky, L. (1978), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Process*. Cambridge : Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*, Cambridge : MIT Press.
- Welcome to Red Deer*. Récupéré le 18 mars 2009, de www.canada-city.ca/red-deer-canada.php
- Zakhartchouk J. M. (2001). *Au risque de la pédagogie différenciée*. Lyon : INRP.

Annexe A

Auteurs	Principes philosophiques	Principes qui guident la pratique
Bolduc et Van Neste	Une façon de concevoir l'enseignement qui soutend et soutient les interventions pédagogiques.	Elle devient un raffinement d'un curriculum et d'un enseignement qui sont déjà d'une incontestable qualité.
Perrenoud	Une préoccupation qui englobe toutes les méthodes et toutes les stratégies, dans toutes les disciplines et à tous les niveaux d'enseignement. Perspective philosophique de discrimination positive. Refus à l'indifférence aux différences. Donner à tous l'accès aux savoirs et aux compétences.	Porte sur les moyens et les façons d'atteindre une culture commune du savoir. Cheminer dans notre pédagogie. Être toujours au aguets par rapport aux différences. Mettre en place des interventions qui seront adaptées à leurs besoins et façon d'apprendre.
Legrand	Permettre aux élèves d'accéder à leurs pleins potentiels.	Aller plus loin comme pédagogue. Adapter l'action pédagogique à la diversité constatée.
Prud'homme	Pratique professionnelle qui souhaite favoriser la réussite de tous les élèves dans une perspective de justice sociale. Mettre en place un enseignement qui permet à tous les élèves d'atteindre un but d'apprentissage.	Modèle collaboratif de pratiques enseignantes centrées sur la diversité.

<p>Stadling et Sauders</p>		<p>The process of matching targets, activities, tasks resources and learning to individual learner's needs, styles and rates of learning.</p>
<p>Caron</p>	<p>Engagement profond envers la philosophie de base de la dp: chaque enfant a le droit à la différence. Accepter l'hétérogénéité pour engager la différenciation. Faire place à la différence.</p>	<p>Grande pratique réflexive de la part des enseignants.</p>
<p>Zakhartchouk</p>	<p>La pédagogie différenciée : élément majeur du combat pour la démocratie scolaire et sociale. Façon d'être comme pédagogue qui vise à réduire l'hétérogénéité lorsque cette dernière est un obstacle ou une source d'inégalité mais en prendre compte dans sa richesse et ses apports.</p>	<p>Comprendre que la pédagogie différenciée n'est pas une « méthode », mais une articulation de diverses manières de faire apprendre.</p>
<p>Przesmycki</p>	<p>Trois exigences philosophiques la soutiennent :</p> <ul style="list-style-type: none"> • La foi dans les potentialités de l'être humain; • L'idéal d'égalité des chances; • Lutte contre l'échec scolaire. 	<p>Pédagogie des processus s'organisant autour des différences cognitives, socioculturelles et psychologiques des élèves et permettant de mettre en œuvre un cadre souple ou ces derniers apprennent, selon un itinéraire qui leur est propre, des savoirs et des savoirs être.</p>

Tomlinson	C'est une philosophie qui se base sur un ensemble de croyances partant de la diversité des élèves (cadre de vie et processus d'apprentissages) et les approches qui les rejoignent dans leur diversité.	La différenciation est une facette de l'expertise en enseignement. Elle s'écarte des approches pédagogiques qui standardisent, qui normalisent.
Guay	Permettre à tous les élèves d'apprendre et de se développer de façon optimale.	Différencier signifie analyser et ajuster sa pratique de même que l'environnement d'apprentissage de façon à tenir compte des préalables et caractéristiques d'un ou de plusieurs élèves au regard d'un objet d'apprentissage particulier.
Astolfi	Réponse à l'hétérogénéité croissante des élèves mais dans une perspective d'accueil et non une problématique.	Mobilisation d'une diversité de méthodologies disponibles, afin d'optimiser les prises de décisions des enseignants.
Meirieu	La réponse au constat d'une réalité contemporaine incontournable : l'hétérogénéité.	Multiplier les itinéraires (routes) d'apprentissage en fonction des différences existant entre les élèves.

Annexe B

Auteur	Apport à la mise en oeuvre
Perrenoud	<ul style="list-style-type: none">• Dans la qualité, la pertinence, le sens et la productivité des apprentissages que se dessine la différenciation.• Une organisation du travail plus flexible et permettant la création de groupes de travail créés selon les particularités des élèves et un enseignement basé sur l'observation formative et critériée, comparant les élèves aux objectifs de formation et non aux autres élèves de la classe.• Il ne s'agit toutefois pas d'apprendre à son rythme, car la différenciation n'est pas du tout synonyme d'enseignement individuel.• C'est plutôt les parcours de formation qu'on individualise à travers le travail de groupe tout en s'appuyant sur les interactions sociocognitives.• Il s'agit plutôt de viser à atteindre un rythme standard, mais soutenu par un enseignement différencié, basé sur les besoins des élèves.• Elle a également plusieurs implications par rapport aux enseignants.• La différenciation exige que ces derniers aient une formation soutenue en didactique, en évaluation et en métacognition afin de non seulement pouvoir définir les besoins de la clientèle scolaire, mais aussi trouver et mettre en

	<p>place des stratégies aptes à permettre à l'élève d'atteindre les objectifs à l'étude.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Finalement, la différenciation ne peut se faire dans le cadre isolé de la salle de classe • Elle doit être planifiée et mise sur pied en équipe afin de travailler non seulement les objectifs et les outils ensemble. • Mais également afin de permettre à plusieurs enseignants de travailler et évaluer les élèves, de gérer plusieurs regroupements et surtout de se diviser le travail. • L'enseignant doit partir du besoin des élèves et trouver une façon de les faire progresser selon le cheminement qui leurs convient le mieux, et ce, dans le cadre d'une salle de classe • Transfert des apprentissages ou processus (p. 58). • Reconstruire et négocier les objectifs et les contenus(61). • Construire et diversifier les tâches et les situations(62) ou production. • À l'un des pôles, on trouve la différenciation immédiate, souvent spontanée, en réponse aux mille situations de la vie quotidienne. Cette différenciation, limitée par le manque de temps et la nécessité de s'occuper de tous, ne permet que des ajustements circonstanciels et superficiels. • Au pôle opposé, on trouve des formes de différenciation plus ambitieuses, qui demandent
--	--

	<p>plus de temps et qui s'attaquent à des différences plus fondamentales. Dans ces cas, face à un élève posant un problème singulier et d'une certaine importance, le maître s'efforce d'identifier les données du problème, cherche des solutions, les met en œuvre. Il réalise alors une forme de différenciation à plus long terme, plus ambitieuse. (Perrenoud, 2005, p.39)</p> <ul style="list-style-type: none"> • • la différenciation exige des enseignants une formation soutenue en didactique, en évaluation et en métacognition afin de non seulement pouvoir définir les besoins de notre clientèle scolaire, mais aussi trouver et mettre en place des stratégies aptes à permettre à l'élève d'atteindre les objectifs à l'étude.
<p>Tomlinson</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Une réponse aux besoins de l'apprenant, guidée par des principes généraux de différenciation, qui mettent en place des tâches qui respectent les capacités des élèves, qui permettent des regroupements flexibles et ce, en pratiquant une évaluation continue, ayant pour but de faire des ajustements nécessaires afin de maximiser l'apprentissage. • Il faut donc s'éloigner des approches pédagogiques qui standardisent et viser un enseignement efficace qui rejoint les élèves dans leurs profils d'apprenants. • Facette de l'expertise en enseignement visant à s'assurer,

	<p>chez les enseignants, une pratique qui rejoint les élèves dans leurs façons d'apprendre.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Développer une habileté analytique face aux différentes approches afin de pouvoir déterminer si ces dernières auront un effet sur chacun des élèves par rapport à leurs apprentissages. • Tous les élèves doivent aller vers l'acquisition d'un même savoir, mais par des moyens qui leur sont propres, ce qui n'exclut pas l'enseignement standardisé en tant que tel, mais qui nous invite à s'assurer l'efficacité de sa mise en pratique. • Le curriculum nous dit donc quoi enseigner tandis que la différenciation nous dit comment le faire. • On peut différencier divers aspects du processus d'enseignement, soit : le contenu, le processus, la production et l'environnement d'apprentissage. • De nombreuses stratégies d'enseignement et d'organisation par exemple, organisateurs graphiques, cercles littéraires, leçons à degrés de difficultés variés, intelligences multiples, enseignement par petits groupes et contrats d'apprentissage • On ne doit pas nécessairement viser à différencier tous les jours pour chacun, on doit plutôt choisir des moments précis pour le faire en se basant sur une évaluation formelle ou informelle. • Se base sur les découvertes récentes
--	---

	à propos de l'apprentissage, qui confirment que la différenciation est un bon choix.
Caron	<ul style="list-style-type: none"> • Elle nous propose de varier les contenus, les processus et les productions. Elle parle toutefois de varier les structures alors que Tomlinson mentionne l'environnement d'apprentissage. • Inspirée par Perrenoud(1995) et Meirieu (1996) Jacqueline Caron reprend des concepts similaires à ceux de Tomlinson • Ses livres, qui comprennent des banques impressionnantes de stratégies d'enseignement visant à faciliter les principes de différenciation, ont été développés à l'intention des enseignants. • Conférencière et formatrice au niveau de la différenciation pédagogique, elle a également fondée un centre de formation pour les intervenants scolaires, ainsi qu'élaboré un site internet interactif visant à offrir un support à ses formations²⁰. • Ses livres et ses formations, bien que présentant certains concepts théoriques de la différenciation pédagogique, se situent surtout au niveau de l'action de la différenciation. • On y reprend l'idée que l'hétérogénéité des populations étudiantes doit nous guider dans nos choix didactiques.
Guay	<ul style="list-style-type: none"> • Guay (2006) définit la différenciation pédagogique comme étant une façon optimale d'enseigner afin de répondre aux besoins du milieu.

²⁰ Pour en savoir plus à propos de ce site, consulter le <http://www.jacquelinecaron.com>

	<ul style="list-style-type: none"> • Développe un modèle d'encadrement en se basant sur ses découvertes à propos de la différenciation pédagogique. • Suite à une recension de la littérature permettant de découvrir ce qui existait déjà par rapport à la mise en place de la différenciation pédagogique et à partir de ses connaissances de la différenciation et de l'enseignement, Guay en est arrivée à créer un modèle de mise en œuvre de la différenciation pédagogique qui est, tel que mentionné lors d'une conversation au printemps 200, « un arrimage inédit de deux ancrages théoriques existants ». • N'apporte rien au niveau de la philosophie de la dp : part des principes mais reconnaît qu'il faut mettre en place un modèle favorisant sa mise en œuvre.
	<ul style="list-style-type: none"> •