

Essai de synthèse sur les modalités de gestion pédagogique de la diversité chez les élèves

Léna Bergeron, Raymond Vienneau et Nadia Rousseau

Volume 3, novembre 2014

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1028012ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1028012ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Université Laurentienne

ISSN

1920-6275 (imprimé)

1929-8544 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Bergeron, L., Vienneau, R. & Rousseau, N. (2014). Essai de synthèse sur les modalités de gestion pédagogique de la diversité chez les élèves. *Enfance en difficulté*, 3, 47–76. <https://doi.org/10.7202/1028012ar>

Résumé de l'article

Un grand bassin de connaissances issues de la recherche a été publié sur le thème de la gestion pédagogique de la diversité, alors que dans ce domaine, il n'existe pas de consensus scientifique tant les termes diffèrent et les origines des écrits s'inscrivent dans des paradigmes distincts. Pour tenter de s'y retrouver dans les modalités suggérées dans ces écrits, cet article propose une analyse novatrice découlant d'un exercice de comparaison et de regroupement. Une représentation visuelle est suggérée en conclusion afin d'aider le lecteur à avoir une vue d'ensemble de cet essai de synthèse qui, sans être exhaustif, fournit néanmoins une vue représentative de la littérature dans le domaine. Précisons finalement que cette catégorisation n'est que théorique et n'a pas la prétention d'illustrer les pratiques enseignantes en situation qui, elles, sont beaucoup moins catégoriques dans le feu de l'action et face à la diversité des élèves.



Essai de synthèse sur les modalités de gestion pédagogique de la diversité chez les élèves

Léna Bergeron

Université du Québec à Trois-Rivières

Raymond Vienneau

Université de Moncton

Nadia Rousseau

Université du Québec à Trois-Rivières

La diversité chez les élèves et la non moins grande diversité des besoins éducatifs qui en résultent semblent de plus en plus reconnues en contexte scolaire (Tardif et LeVasseur, 2010). Dans ce contexte général d'une reconnaissance de l'existence, voire de la légitimité de cette diversité (Prud'homme, Vienneau, Ramel et Rousseau, 2011), une multitude de connaissances issues de la recherche ont été publiées sur le thème de la « gestion pédagogique » de la diversité, pour reprendre l'expression de Houssaye (2012). Or, dans ce domaine, il n'existe pas de consensus scientifique tant les termes diffèrent et les origines des écrits s'inscrivent dans des paradigmes distincts. Effectivement, si les premiers écrits étaient clairement centrés sur les élèves doués et sur les élèves ayant des handicaps ou des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage, on retrouve aujourd'hui dans les écrits cette idée d'élargir les préoccupations de diversification des approches et de réussite scolaire à l'ensemble des élèves qui composent le groupe-classe dans une logique de pédagogie pour tous, et ce, tant dans les pays européens que nord-américains (Descampe, Robin, Tremblay et

Rey, 2007; Jobin et Gauthier, 2008; Kahn, 2010; Prud'homme, Dolbec, Brodeur, Presseau et Martineau, 2005).

Sur le plan sémantique, on constate une certaine confusion terminologique à travers l'emploi d'expressions variées pour désigner ces diverses modalités de gestion pédagogique de la diversité, telles que : pédagogie différenciée, différenciation pédagogique, individualisation de l'enseignement, etc. La confusion est d'autant plus manifeste que ces pratiques réfèrent tantôt à des interventions très larges incluant les accommodations et les modifications du programme de formation générale (Guay, Legault et Germain, 2006; Legendre, 2005; MELS, 2006), tantôt à un premier niveau d'intervention uniquement marqué par la flexibilité pédagogique (Campbell, 2008; Caron, 2008; Jobin et Gauthier, 2008; Paré et Trépanier, 2010; Tomlinson, 2010).

Cet essai de synthèse¹ propose des repères permettant de cerner les spécificités et les points communs de certaines solutions pragmatiques présentées dans la littérature du domaine de la gestion pédagogique de la diversité, d'abord de manière détaillée et ensuite dans une vision plus élargie, situant ces solutions les unes par rapport aux autres. Par conséquent, il se veut une réflexion personnelle et collective sur les fondements sémantiques et historiques des différents concepts exploités dans les recherches, dans l'accompagnement, voire dans l'enseignement.

1. Un essai de synthèse en réponse à un besoin de clarification

Pour tenter de s'y retrouver parmi l'ensemble des possibilités suggérées dans les écrits, il nous est apparu nécessaire, dans un premier temps, de recenser un maximum de ces modalités de gestion pédagogique de la diversité, qu'elles s'inscrivent dans le courant de l'adaptation de l'enseignement et de l'éducation spéciale ou dans le courant de la pédagogie pour tous, ou encore qu'elles soient associées à l'individualisation ou à la différenciation de l'enseignement. Pour ce faire, tant les écrits provenant de professionnels que de chercheurs, présentant des données empiriques ou exposant simplement leurs théories, ont été retenus pour leur contribution respective dans l'illustration de ce large éventail de modalités suggérées aux différents

¹ L'essai de synthèse a été rendu possible grâce au soutien financier du Fonds de recherche Société et culture (FRQSC) par le programme Bourses de doctorat en recherche.

lectorats². Dans un second temps, nous avons choisi de les regrouper, dans une procédure semblable à celle d'une analyse thématique, sous la forme de familles, au sens mathématique du terme, c'est-à-dire en tant que groupes d'éléments appartenant au même ensemble, en fonction d'un trait commun dominant. Un premier trait commun ayant guidé l'exercice de comparaison est lié aux conceptions de la différence, telles qu'envisagées par Kahn (2010). Cette auteure repère effectivement trois grandes tendances qui se dégagent quand vient le temps de poser un regard sur la différence rencontrée en milieu scolaire. Ces conceptions permettent, à son avis, de se repérer parmi les nombreuses propositions de stratégies de différenciation pédagogique. La première, la conception « quantitative », envisage la différence comme étant l'écart entre le rendement d'un élève et celui des autres élèves ou une norme préétablie, comme celle prescrite par le programme d'études. Elle se manifeste, notamment, par des retards scolaires et des écarts de performance, et implique la présence de rythmes d'apprentissage et de niveaux différents. Pour sa part, la conception « naturalisante » perçoit la différence comme faisant partie de l'essence même de la personne de l'apprenant, en quelque sorte comme faisant partie de ses attributs naturels. Il s'agit d'une diversité originelle qui se manifeste à travers des caractéristiques personnelles, intellectuelles et comportementales. Enfin, une troisième manière d'envisager la différence prend source dans un « désajustement » entre l'élève et la culture établie. Ce type de différence se manifeste dans l'interaction entre l'élève et l'école, dans son appropriation scolaire en tant que culture. Kahn (2010) parlera de « diffraction » en se référant au phénomène physique de la déviation des ondes au contact d'un obstacle. Ici, l'obstacle est « constitué par la culture scolaire à laquelle doivent nécessairement s'accommoder (s'acculturer) les élèves pour apprendre selon les modalités scolaires », culture à laquelle certains élèves n'arrivent pas à adhérer (Kahn, 2010, p. 88).

Même si ces différentes conceptions sont rarement aussi catégoriques dans les faits, elles permettent tout de même de départager les modalités de gestion : celles qui visent principalement à tenir compte des

² Une première recherche documentaire s'est concentrée sur les écrits publiés après 2000 et associés aux expressions « diversité », « différence » et « hétérogénéité ». Les textes proposant des avenues pratiques ont été retenus afin de commencer à constituer des familles de modalités de gestion pédagogique de la diversité. À partir de ce vocabulaire en construction, des cercles itératifs de recherche documentaire ont permis d'enrichir la documentation sur les familles en émergence, de les préciser et de retourner, lorsque nécessaire, à des écrits de base précédant les années 2000.

rythmes d'apprentissage et des niveaux de préparation des élèves, celles qui tentent avant tout de s'adapter aux caractéristiques individuelles des élèves et celles qui cherchent enfin à contourner les obstacles entre la culture de l'élève et celle de l'école.

2. Des modalités visant à tenir compte des rythmes et des niveaux de préparation

De nombreux auteurs soutiennent que les élèves apprennent à des rythmes différents, et qu'ils n'abordent pas les tâches et les situations d'enseignement-apprentissage avec le même niveau de préparation, ce qu'on désigne en anglais comme le *readiness* (Caron, 2008; Fox et Hoffman, 2011; Sousa et Tomlinson, 2013; Tomlinson, 2004, 2010). Cinq grandes familles de modalités ont été associées à la conception « quantitative » de la différence : l'enseignement basé sur l'évaluation diagnostique et le suivi des acquis, l'enseignement basé sur les attentes du programme et ses niveaux de complexité, l'individualisation des parcours d'apprentissage, l'augmentation du niveau de soutien pour la réalisation des apprentissages et la modification des attentes liées au programme d'études. Ces modalités ne sont pas sans rappeler le souci partagé par un grand nombre d'enseignants de respecter le curriculum prescrit par les instances gouvernementales et de maintenir une norme minimale dans la formation des jeunes.

2.1 L'enseignement basé sur l'évaluation diagnostique et le suivi des acquis

La première de ces familles de modalités de gestion pédagogique de la diversité associées au rythme d'apprentissage et au niveau de préparation des élèves est celle qui cherche à offrir un enseignement basé sur l'évaluation diagnostique et le suivi des acquis. Plusieurs écrits concernant la gestion pédagogique de la diversité ont en commun cette suggestion de baser l'enseignement sur les connaissances et les compétences des élèves mises en lumière par une évaluation formative, continue et progressive des apprentissages des élèves, plutôt que sur ce que les élèves *devraient* apprendre pour planifier l'enseignement, évitant ainsi une centration sur le programme (Gillig, 1999; Robbes, 2009). La pédagogie de la maîtrise, développée par Bloom aux États-Unis autour des années 1980, semble être l'instigatrice de cette approche (Galand, 2009; Gillig, 1999; Legrand, 2009; Robbes, 2009). Dans la même lignée, plusieurs auteurs suggèrent de faire un suivi méticuleux de la progression des élèves par la passation fréquente

d'évaluations et par une régulation minutieuse de l'enseignement (Caron, 2008; Hume, 2009; Lawrence-Brown, 2004; Tomlinson, 2010). L'administration de tests critériés et diagnostiques permettra d'obtenir des renseignements précis sur les besoins des élèves (Pham, 2012) et de réaliser ce que Sousa et Tomlinson (2013) appellent un bilan des acquis. Ces auteurs précisent qu'il convient cependant de garder à l'esprit que les capacités des élèves sont malléables et peuvent différer grandement d'un domaine à l'autre, voire à l'intérieur d'un même domaine.

D'autres écrits rappellent l'importance d'offrir un enseignement basé sur les acquis des élèves. La zone proximale ou zone prochaine de développement, décrite pour la première fois par Lev Vygotsky (1934), propose d'offrir un enseignement « sur mesure » aux élèves, c'est-à-dire suffisamment exigeant pour offrir un défi, et suffisamment accessible pour permettre de réaliser des apprentissages (Fox et Hoffman, 2011; Pham, 2012; Sousa et Tomlinson, 2013; Tomlinson, 2004). La proposition d'un enseignement par étayage ou échafaudage (*scaffolded instruction*) se traduit par une augmentation constante du niveau de rendement attendu des élèves, accompagnée d'une augmentation du soutien nécessaire, mais plaçant toujours les élèves face à des tâches légèrement hors de leur portée afin de monter la barre du rendement (Bender, 2012; Fox et Hoffman, 2011; Schlemmer, Schlemmer et Bratsch, 2008).

Dans cette même optique, certains suggèrent de regrouper les élèves en fonction de leurs acquis dans le but de réaliser une activité d'apprentissage ensemble, ceci sous la forme d'ateliers ou de cliniques, activités accompagnées ou non d'un enseignant (Campbell, 2008; Descampe, Robin, Tremblay et Rey, 2008; Feyfant, 2008; Schlemmer et collab., 2008). S'il existe une « tendance naturelle » à regrouper les élèves à partir de leurs résultats scolaires (Descampe et collab., 2008), l'évaluation diagnostique dont il est question ici permet également de former des groupes de besoins. Contrairement aux groupes de niveaux, les groupes de besoins sont constitués à partir de besoins spécifiques et momentanés, ce qui implique que la répartition des élèves soit révisée à intervalles réguliers. Ces regroupements s'avèrent moins stigmatisants et plus flexibles, en plus de permettre une meilleure régulation entre pairs (Descampe et collab., 2007, 2008; Galand, 2009; Gillig, 2006; Meirieu, 2009; Robbes, 2009; Suchaut, 2008).

Enfin, le recours à des diagnostics fréquents et à des suivis rigoureux se retrouve aussi au cœur du modèle de la réponse à l'intervention (RAI) (*response to intervention*) (Bender, 2012; Whitten, Esteves et

Woodrow, 2012). Il s'agit d'une modalité marquée par le dépistage (un minimum de trois fois par année) et par le suivi des progrès visant à offrir des services dès que nécessaire et en respectant certains paliers (Whitten et collab., 2012).

2.2 L'enseignement basé sur les attentes du programme et ses niveaux de complexité

Une deuxième famille de modalités visant à tenir compte du rythme d'apprentissage des élèves et de leur niveau de préparation réunit des modalités qui proposent d'offrir un enseignement organisé autour des niveaux de complexité du programme d'études. En effet, certaines modalités de gestion pédagogique de la diversité proposées dans la littérature s'inspirent d'une utilisation graduée des niveaux de complexité des programmes. Cette famille de modalités se caractérise par l'identification, à l'aide d'un programme d'études donné, d'un continuum de connaissances et de compétences considérées essentielles dans lequel les élèves peuvent progresser à leur rythme, dans le cadre d'activités à difficultés graduées. Départager l'essentiel de l'accessoire dans le programme est considéré comme indispensable et est parfois associé à l'expression *curriculum compacting* (Caron, 2008; Nordlund, 2003; Sousa et Tomlinson, 2013).

Ces modalités de gestion impliquent de décortiquer une même connaissance ou compétence en niveaux, le plus souvent au nombre de trois, analyse fréquemment représentée par une pyramide et qui porte parfois l'appellation de *all-most-some* (Schlemmer et collab., 2008). Les niveaux illustrent une progression en termes de complexité ou d'abstraction : des objectifs prioritaires pour les élèves en difficulté, des objectifs réguliers et des objectifs de renforcement pour les élèves prêts à aller plus loin (Descampe et collab., 2008; Lawrence-Brown, 2004; Tomlinson, 2004). Ces niveaux donnent lieu à des situations d'enseignement-apprentissage qu'on désigne par les expressions curriculum par couches, activités ou enseignement par échelons, ou de *layered curriculum*. Différentes modalités sont présentées dans les écrits (Descampe et collab., 2008; Tomlinson, 2004). Par exemple, le choix du niveau d'approfondissement peut être laissé à l'élève qui choisira, s'il le souhaite, de s'en tenir aux connaissances (couche C), d'appliquer les concepts (couche B) ou de faire preuve d'analyse et de pensée critique face à l'élément de contenu (couche A). Cela peut aussi prendre la forme d'un enchaînement d'activités dirigées par l'enseignant, des plus concrètes

aux plus abstraites, s'apparentant à des jalons. Pour soutenir ce travail, plusieurs auteurs proposent l'utilisation de la taxonomie cognitive de Bloom pour permettre de différencier en fonction de six niveaux progressifs d'abstraction : se rappeler, comprendre, appliquer, analyser, évaluer et créer (Caron, 2008; Fox et Hoffman, 2011; Krathwohl, 2002; McGrath et Noble, 2008; Nordlund, 2003; Schlemmer et collab., 2008; Sprenger, 2010).

2.3 L'individualisation des parcours d'apprentissage

Une troisième famille de modalités de gestion pédagogique de la diversité visant à tenir compte du rythme d'apprentissage des élèves concerne l'individualisation des parcours d'apprentissage. L'idée principale y est de favoriser la participation active et autonome des élèves dans un parcours d'apprentissage individualisé et adapté à ses intérêts. Parmi ces modalités, on trouve le « plan de travail », historiquement associé à certaines expériences de différenciation du début du siècle aux États-Unis (p. ex. : système Winneketa et plan Dalton) et en Europe (p. ex. : techniques Freinet), où le programme général était subdivisé en « unités de contrats » (Descampe et collab., 2008; Gillig, 2006; Robbes, 2009). Le plan de travail, appelé parfois menu, agenda d'activités ou contrat d'apprentissage, se traduit dans une progression d'activités ou de tâches, obligatoires ou au choix, planifiées par l'enseignant seul ou en collaboration avec les élèves, activités qui tiennent compte des besoins actuels de l'élève (Meirieu, 2009; Sousa et Tomlinson, 2013; Tomlinson, 2004, 2010). L'individualisation des parcours ne signifie pas que les élèves doivent toujours apprendre seuls, les tâches à réaliser pouvant être collaboratives, en atelier rotatif ou non, au libre choix de l'élève ou dans une séquence programmée (Descampe et collab., 2008). L'enseignement programmé et l'enseignement modulaire sont aussi associés à ce type de modalités de gestion pédagogique de la diversité. Les contenus d'apprentissage y sont fragmentés en modules et présentés à l'élève de manière à ce qu'il progresse dans des tâches micrograduées, offrant parfois la possibilité d'une correction instantanée (Feyfant, 2008; Marquis et Lavoie, 1998). Dans leur version informatisée, les activités ou tâches présentées sous forme de fichiers programmés ou de didacticiels permettent une correction rapide : « suivant que le choix de l'élève correspond ou non à la bonne réponse et en fonction des performances précédentes, l'élève passe à un niveau supérieur ou fait un nouvel exercice d'apprentissage ou de fixation, adapté à son erreur » (Descampe et collab., 2008, p. 25).

L'enseignement programmé peut également faire appel aux nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC), telles que les plateformes pédagogiques en ligne et le cyberapprentissage (Feyfant, 2008; Leclerc, 2001). Toujours à l'aide des TIC, la pédagogie inversée, aussi appelée *flipped classroom*, propose d'inverser le déroulement habituel de l'enseignement, de manière à ce que les élèves puissent s'approprier individuellement et à leur propre rythme les éléments de contenu à l'aide d'une interface Web et que le temps passé en classe soit maximisé par un accompagnement des enseignants dans la mobilisation de ces éléments de contenu (Bender, 2012).

2.4 L'augmentation du niveau de soutien pour atteindre les normes d'apprentissage

Un autre point commun des différentes modalités visant à tenir compte du rythme d'apprentissage des élèves et de leur niveau de préparation est l'augmentation du niveau de soutien pour atteindre les normes d'apprentissage (Gillig, 2006; Houssaye, 2012; Lawrence-Brown, 2004; Meirieu, 2009). Il s'agit là de notre quatrième famille qui, cette fois-ci, ne vise que quelques élèves. Qu'il soit question de soutien accru dans les tâches de récupération, de mise à niveau, d'aide individuelle ou de remédiation, ces modalités sont perçues comme étant particulièrement compatibles avec l'organisation scolaire actuelle, d'où la place qu'elles occupent dans les pratiques des enseignants québécois visant à gérer la diversité (Altet, 2009; Burger, 2010; Houssaye, 2012; Nootens, Morin et Montesinos-Gelet, 2012; Paré, 2011). Ces modalités peuvent être prises en charge par l'enseignant titulaire, par un spécialiste ou conjointement par les deux, en plus de pouvoir être individuelles ou collectives (Descampe et collab., 2008; Feyfant, 2008). Finalement, notons qu'il existe deux logiques dans l'augmentation du niveau de soutien, soit à postériori ou encore à priori, où il ne s'agit plus de corriger, mais d'anticiper les difficultés de manière à intervenir dès qu'elles apparaissent, en cours d'apprentissage (p. ex.: la planification d'indices) (Descampe et collab., 2008).

2.5 La modification des attentes liées au programme d'études

Une cinquième famille de modalités visant à tenir compte des rythmes d'apprentissage et du niveau de préparation des élèves cherche à modifier les attentes du programme pour certains élèves ayant accumulé un trop grand retard pour suivre le programme régulier (programme prioritaire), ou encore pour certains élèves dont la plupart des contenus d'apprentissage ont déjà été maîtrisés ou seront

maîtrisés plus rapidement, et qui gagneraient ainsi à poursuivre des objectifs plus avancés (programme enrichi) (Lawrence-Brown, 2004). Cette approche, aussi appelée *curriculum modification* ou *parallel curriculum outcomes*, est toutefois plus souvent présentée comme une modalité qui modifie le niveau de complexité afin de permettre aux élèves de participer aux activités de la classe ordinaire, de poursuivre des objectifs d'apprentissage différents, en fonction de leur niveau, tout en leur permettant de progresser dans le programme général (Browder, Wakeman et Flowers, 2006; Lee, Wehmeyer, Soukup et Palmer, 2010; Paré, 2011). Cette approche peut prendre diverses formes, par exemple : enseigner moins de contenu, enseigner un contenu différent ou considéré essentiel, enseigner un contenu d'un niveau inférieur, ou utiliser un matériel didactique modifié (Paré, 2011). Cette modalité touche évidemment aux critères d'évaluation, ce qui l'éloigne par conséquent des exigences de la sanction des études (MELS, 2006; Paré, 2011).

3. Des modalités visant à tenir compte des caractéristiques individuelles

Plusieurs auteurs soutiennent que les élèves possèdent des caractéristiques individuelles qui les amènent à aborder l'apprentissage de manières différentes (Meirieu, 2009; Sousa et Tomlinson, 2013; Tomlinson, 2004, 2010). Cinq grandes familles de modalités ont été associées à cette conception dite « naturalisante » : la prise en compte des différences culturelles et de genres, la prise en compte des préférences en matière d'apprentissage, la rééducation des déficits spécifiques, l'accommodation pour compenser un handicap ou un trouble d'apprentissage et la mise en place d'un programme individuel lié à un handicap. Notons que le recours à cette dernière famille de modalités est influencé par le modèle d'organisation des services dans certaines juridictions scolaires dont l'obtention d'une aide financière est conditionnelle à une classification des élèves selon un code. Dans ce contexte, la terminologie diagnostique témoigne d'une approche catégorielle basée sur des caractéristiques individuelles, en l'occurrence différents troubles et déficits (Frاندji et Rochex, 2011).

3.1 La prise en compte des différences culturelles et de genres

La première famille de ces modalités visant à tenir compte des caractéristiques individuelles a comme point commun l'idée selon laquelle la culture d'une personne influence son mode d'apprentissage et que l'enseignement doit donc être adapté à la réalité culturelle des

élèves (Tomlinson, 2010; Tomlinson et Jay, 2013). Ces auteurs nous invitent toutefois à la prudence, rappelant qu'il existe des différences individuelles qui empêchent d'étendre les préférences d'un groupe culturel à l'ensemble des membres de sa communauté. Sousa et Tomlinson (2013) ont identifié certaines de ces tendances culturelles qui influent sur les préférences en matière d'apprentissage, par exemple le fait d'envisager le temps comme étant fixe ou flexible, le fait de croire que l'on a du pouvoir sur notre vie ou de croire au destin, le fait de prioriser la logique de la tête ou celle du cœur, etc. D'autres écrits suggèrent que l'éducation multiculturelle s'inscrit dans une logique de pédagogie différenciée, dans le sens où elle nécessite un soutien adapté aux caractéristiques personnelles des élèves, en plus de proposer l'utilisation du contexte multiculturel pour éduquer à la diversité (Moldoveanu, 2010).

Dans la même ligne de pensée, certains soutiennent qu'être un garçon ou une fille influence les préférences en matière d'apprentissage, même si tous les garçons n'adhèrent pas au modèle d'apprentissage masculin et inversement (Sousa et Tomlinson, 2013). Puisqu'une proportion considérable des élèves ayant des difficultés s'avère être des garçons et qu'ils semblent surreprésentés dans les filières de l'éducation spéciale (Auduc, 2009; Beaman, Wheldall et Kemp, 2006; Bender, 2012; Sousa, 2006), certains auteurs proposent des modalités qui permettront de les rejoindre davantage dans une logique de discrimination positive (Beaman et collab., 2006; Royer, 2010; Skelton, 2006). On propose notamment de tenir compte du rapport au savoir des garçons, de miser sur des espaces pour canaliser leur énergie, d'explorer des approches plus dynamiques en salle de classe, de miser sur la coopération et la compétition constructives, d'assouplir l'encadrement scolaire, de « masculiniser » l'école grâce à la contribution d'hommes intéressés, etc. (Auduc, 2009; Lajoie, 2003). Skelton (2006) précise que ces recommandations orientées uniquement vers les garçons risquent toutefois de marginaliser les filles à leur tour, et qu'il convient plutôt d'offrir des opportunités équivalentes d'accès aux apprentissages, tant pour les filles que pour les garçons.

3.2 La prise en compte des préférences en matière d'apprentissage

Une deuxième famille de modalités de gestion pédagogique de la diversité visant à tenir compte des caractéristiques individuelles est liée aux préférences en matière d'apprentissage. Fortement inspiré des apports

de la psychologie cognitive et différentielle (Robbes, 2009), tout un pan des écrits sur la gestion pédagogique de la diversité s'intéresse à la prise en compte du fonctionnement cognitif des élèves et des préférences qu'il peut entraîner. Diverses classifications et typologies seront ainsi proposées : profils pédagogiques, profils d'apprentissage, styles cognitifs, intelligences multiples, etc. (Caron, 2008; Hume, 2009; Pham, 2012). L'état actuel des connaissances présente toutefois des preuves limitées de la mobilisation de réseaux neuronaux distincts dans l'apprentissage (Sousa et Tomlinson, 2013), d'où le choix de désigner ces différences de traitement de l'information sous l'appellation de « préférences en matière d'apprentissage » plutôt que sous celle de caractéristiques personnelles innées. Malgré cette ambiguïté, plusieurs auteurs adoptent ces approches qui ont tout de même en commun l'idée selon laquelle les individus pensent, apprennent et créent différemment (Tomlinson, 2004).

Parmi les typologies les plus connues, on trouve celle suggérant de tenir compte des préférences sensorielles, qui se traduisent en une tendance à privilégier un ou deux sens plus que les autres lorsqu'une nouvelle information est traitée, lors d'une nouvelle situation d'enseignement-apprentissage ou à titre de mode d'expression (Sousa, 2006). On identifie communément trois catégories de préférences sensorielles, soit les apprenants visuels, les apprenants auditifs et les apprenants kinesthésiques, ce que certains appellent la méthode VAK (Astolfi, 2009; Caron, 2008; Fox et Hoffman, 2011; Hume, 2009; Sousa, 2006; Sprenger, 2010).

La théorie des intelligences multiples de Gardner, publiée pour la première fois en 1983, constitue un moyen privilégié par d'autres auteurs pour gérer la diversité chez les élèves (Campbell, 2008; Caron, 2008; Fox et Hoffman, 2011; Leclerc, 2001; Schlemmer et collab., 2008). Cette approche s'appuie sur l'idée selon laquelle différents types d'intelligence peuvent se manifester chez l'élève et constituer par le fait même un mode privilégié par ce dernier pour apprendre et comprendre. Huit formes d'intelligence sont actuellement admises, soit les intelligences verbale-linguistique, logico-mathématique, corporelle-kinesthésique, spatiale, musicale-rythmique, intrapersonnelle, interpersonnelle et naturaliste-écologique, auxquelles pourrait éventuellement s'ajouter l'intelligence existentielle (présentement à l'étude). Face au constat que l'école met beaucoup l'accent sur l'intelligence verbale-linguistique et logico-mathématique, cette typologie permet aussi de mettre en lumière combien cette situation ne respecte pas nécessairement le type d'intelligence préférentiel de tous les élèves (Leclerc, 2001; Sousa et Tomlinson, 2013).

Diverses autres typologies ont été proposées pour définir l'intelligence humaine. À titre d'exemple, Sternberg propose une théorie « triarchique » de l'intelligence, soit l'intelligence pratique, l'intelligence analytique et l'intelligence créative (Astolfi, 2009; Tomlinson, 2004). Meirieu (1984) distingue pour sa part quatre modes de pensées (inductive, déductive, dialectique et divergente), auxquels Astolfi (2009) ajoute la pensée analogique. Finalement, certains écrits québécois réfèrent à des styles cognitifs illustrés par quatre cadrans à partir des systèmes de représentation verbal et non-verbal croisés avec les procédés de traitement de l'information séquentiel et simultané (Bédard, Lacroix, Gagnon et Pellerin, 2003; Lussier et Flessas, 2009).

Dans l'ensemble, ces écrits suggèrent différentes pratiques, telles qu'aider les élèves à prendre conscience de leurs façons d'aborder l'apprentissage et à déterminer les approches efficaces ou non pour eux, offrir de multiples occasions de travailler dans les approches efficaces pour eux et en essayer parfois de nouvelles, et enseigner à l'aide d'une variété d'approches afin de tenir compte de ces préférences (Caron, 2008; Sousa et Tomlinson, 2013). Différentes ressources correspondant aux types d'intelligence peuvent également être mises à la disposition des élèves, de manière à ce qu'ils puissent y recourir naturellement (Campbell, 2008). Tomlinson (2004) souligne enfin qu'il convient de garder en tête que le profil des intelligences dominantes fluctue avec le temps et qu'il change également selon les tâches proposées; il n'est donc pas fixe.

3.3 La rééducation des déficits spécifiques

Une troisième famille de modalités visant à tenir compte des caractéristiques individuelles concerne la remédiation ou la rééducation pour pallier les déficits spécifiques des élèves ayant des besoins particuliers. Il s'agit donc d'une famille de modalités qui ne vise que quelques élèves et qui est fortement associée à cette logique d'évaluation des dysfonctionnements et des processus déficitaires suivie d'interventions rééducatives facilitées par la médiation d'un enseignant ou de tout autre professionnel (Buchel et Paour, 2005; Paour, 2009). Très près du domaine médical, la psychologie cognitive, les neurosciences et la neuropsychologie offrent des apports considérables à la littérature sur la remédiation et la rééducation des déficits spécifiques, principalement ceux associés aux fonctions cognitives et exécutives, aux modes d'apprentissage ainsi que ceux associés à l'attention et à la mémoire (Lussier et Flessas, 2009; Metz-Lutz, 2004).

Un grand nombre d'ouvrages présentent des classifications de troubles pouvant être diagnostiqués et s'affairent à énoncer les déficits et les symptômes associés, les démarches diagnostiques et les interventions pédagogiques, remédiatrices ou rééducatives suggérées (Goupil, 2007; Guilloux, 2009; Lussier et Flessas, 2009; Mazeau, 2005; Saint-Laurent, 2008; Sousa, 2006).

D'autres écrits proposent des ajouts ou un enrichissement au programme régulier, modalités associées aux expressions *curriculum enhancement*, *curriculum augmentation* et *supplemented curriculum* (Paré, 2011). On y proposera, par exemple, l'enseignement des stratégies d'apprentissage déficitaires chez certains élèves et pourtant considérées essentielles à la réussite (Lee et collab., 2010). Le programme d'enrichissement instrumental de Feuerstein trouve sa place dans cet engouement pour les opérations mentales et cognitives peu efficaces chez des élèves en grandes difficultés et propose des outils servant de support à la remédiation cognitive (Cardinet, 2009; Feuerstein, 2006). La programmation neuro-linguistique (PNL) suggère quant à elle de décoder les stratégies mentales efficaces des élèves performants afin d'aider les élèves qui éprouvent des difficultés à les mobiliser plus efficacement (Canal, Papillon et Thirion, 1994; Thiry et Lellouche, 2007).

3.4 L'accommodation pour compenser un handicap ou un trouble d'apprentissage

Une quatrième famille de modalités visant à tenir compte des caractéristiques individuelles découle directement de l'objectif de contourner les déficits spécifiques inhérents aux handicaps ou aux troubles en offrant une accommodation. L'accommodation peut effectivement s'inscrire dans une logique de compensation, inspirée des politiques apparues autour des années 1960 aux États-Unis (Frاندji et Rochex, 2011). En ce sens, elle est considérée comme une aide technologique ou non technologique « qui amène l'élève à contourner sa difficulté et à faire la même tâche que ses pairs n'ayant pas de difficultés » (Paré, 2011, p. 57). Le principe sous-jacent est de pallier un handicap, et ce, sans donner un avantage indu ou modifier les exigences attendues, tout en permettant d'accéder aux contenus d'apprentissage enseignés et de démontrer son potentiel lors des évaluations (Nolet et McLaughlin, 2005; Paré et Trépanier, 2010). Donner plus de temps pour réaliser une tâche est un exemple d'accommodation particulièrement fréquent (Burger, 2010; Paré, 2011). Au Québec, le terme « adaptation » (*curriculum adaptation*) est fréquemment utilisé pour référer à ce type

de modalité, notamment par Rousseau (2004), Caron (2008) ainsi que par le MELS (2006). Toutefois, ces adaptations ne doivent pas modifier les exigences du programme de formation générale.

3.5 La mise en place d'un programme individuel lié à un handicap

Finalement, une cinquième famille de modalités étroitement associée à cette idée de tenir compte des caractéristiques individuelles concerne la mise en place d'un programme individuel pour un élève en particulier, et ce, en fonction d'un handicap. Certains auteurs utilisent les termes de programmes alternatifs, programmes fonctionnels, programmes individualisés ou superposés pour désigner ces programmes individuels (Paré, 2011). Cette modalité implique la poursuite d'objectifs d'apprentissage personnalisés dans le cadre d'un programme élaboré spécifiquement pour l'élève, en fonction de ses forces, besoins, intérêts et préférences (Lawrence-Brown, 2004). Selon cette dernière auteure, ce programme gagne à concilier des objectifs permettant l'accès à certains éléments du programme régulier et la poursuite d'habiletés plus fonctionnelles telles que la communication, les relations interpersonnelles, les habiletés motrices ou la gestion de l'attention.

4. Des modalités visant à contourner des obstacles potentiels à l'apprentissage

Selon certains auteurs, les élèves peuvent rencontrer des obstacles dans l'appropriation des savoirs scolaires qui sont intimement liés à la forme même de ces derniers et aux exigences qui leur sont spécifiques. Pour Astolfi (2007), « on ne voit pas assez à quel point les élèves consacrent une part importante du temps scolaire à s'efforcer de décoder ce que l'enseignant attend d'eux » (p. 19). Cinq grandes familles de modalités ont été associées à cette conception de la différence en terme de « diffraction » : la mise à disposition d'une multitude de ressources permettant l'accès aux apprentissages, la mise en place de situations d'apprentissage authentiques et significatives, l'explicitation des connaissances, des stratégies cognitives et métacognitives, l'enseignement basé sur l'apprentissage par les pairs et l'accommodation visant à combler des besoins. Notons que ces modalités sont très près de cette idée d'envisager la diversité à priori, étant donné qu'il s'agit de contourner les obstacles potentiels à l'apprentissage.

4.1 La mise à disposition d'une multitude de ressources permettant l'accès aux apprentissages

Une première famille de modalités de gestion pédagogique de la diversité visant à contourner les obstacles potentiels à l'apprentissage est associée à l'idée de favoriser l'accessibilité aux apprentissages. C'est dans cette logique d'accessibilité que s'inscrit le mouvement de l'éducation multimodale ou de la littératie médiatique multimodale en proposant de multiplier les canaux de communication et les supports médiatiques, notamment dans l'enseignement de la langue (Hassett et Scott Curwood, 2009; Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012). La conception universelle de l'apprentissage (*universal design in education, universal design of instruction, universal design for learning*), parfois présentée au Québec sous le vocable pédagogie universelle (Bergeron, Rousseau et Leclerc, 2011; Rousseau, 2010), est également une approche qui propose des modalités de gestion pédagogique de la diversité en misant sur cet objectif d'accessibilité. Issue du domaine de l'architecture, elle est mue par le désir de créer des environnements accessibles pour tous et répondant aux besoins de tous (Bender, 2012; Bernacchio et Mullen, 2007; Paré, 2011; Rose et Meyer, 2002; Wehmeyer, Smith et Davies, 2005). Appliqué à l'éducation, ce principe se traduit par la volonté de créer des situations d'enseignement-apprentissage rendant accessibles à tous les apprentissages visés, ceci en éliminant tous les obstacles potentiels et en prévoyant le recours aux adaptations individuelles (Browder et collab., 2006; Meo, 2008). Ainsi, les activités et le matériel utilisé sont choisis en fonction de rendre les informations et le contenu accessibles, impliquant une souplesse dans la manière de représenter ces contenus (p. ex.: schématique contre textuelle) ainsi que dans les productions attendues (Lee et collab., 2010; Rose et Meyer, 2002).

4.2 La mise en place de situations d'apprentissage authentiques et significatives

Une deuxième famille de modalités visant à contourner les obstacles à l'apprentissage concerne le fait de placer les élèves dans des situations d'apprentissage authentiques et significatives. S'appuyant largement sur les travaux de pédagogues tels que Dewey, avec son « learning by doing », ainsi que Freinet et Montessori, certains auteurs font le « pari que les expériences liées à la vie, qui ont du sens, sont propices aux apprentissages » et permettent d'éliminer les obstacles à l'apprentissage que peuvent devenir le manque de signification et d'intérêt (Descampe et collab., 2008, p. 45). Les travaux de Kolb (1984) et de Boud, Keogh

et Walker (1985) sur l'apprentissage expérientiel sont d'ailleurs représentatifs de ce courant (Raby et Viola, 2007). Il est aussi question de miser sur la motivation à apprendre des élèves en proposant des situations d'enseignement-apprentissage complexes obligeant un engagement réel des élèves dans leur apprentissage, et perçues comme ayant de la valeur (Viau, 2009). C'est en ce sens que diverses stratégies d'enseignement associées au socioconstructivisme, telles que la pédagogie du projet et l'apprentissage par problèmes, sont présentées comme des modalités permettant une gestion pédagogique de la diversité chez les élèves (Archambault et Richer, 2005; Bender, 2012; Caron, 2008; Descampe et collab., 2008; Fox et Hoffman, 2011; Hume, 2009; Lawrence-Brown, 2004; Leclerc, 2001; Schlemmer et collab., 2008; Tomlinson, 2010). De plus, elles offrent une structure d'apprentissage suffisamment souple pour permettre aux élèves de s'investir à leur manière dans les tâches et de s'attarder aux contenus jugés les plus significatifs, de poursuivre des objectifs d'apprentissage différents et de réaliser une production finale différente permettant tout de même de démontrer ce qu'ils ont appris (Descampe et collab., 2008; Przesmycki, 2004; Schlemmer et collab., 2008).

Pour Perrenoud (2010), le manque de sens des apprentissages est à la racine d'une partie des difficultés d'apprentissage et il importe de s'attaquer à cette question. Cette idée de donner du sens aux apprentissages est d'ailleurs centrale dans les travaux de Barth (2013) qui proposent d'élucider ce manque de sens et d'accompagner les élèves dans tout processus d'abstraction et de construction de sens. On suggère de surcroît de prendre en compte les représentations des élèves et leurs connaissances initiales, de s'intéresser à leur rapport au savoir, au sens qu'ils accordent à ce qu'ils apprennent et aux objectifs qu'ils poursuivent, de miser sur l'interaction sociale et cognitive pour réorganiser ces représentations et construire de nouveaux apprentissages, en plus de soutenir le transfert de ces apprentissages (Astolfi, 2007; Fox et Hoffman, 2011; Lawrence-Brown, 2004; Meirieu, 2009; Perrenoud, 2010; Przesmycki, 2004; Robbes, 2009). Finalement, d'autres auteurs misent sur la prise en compte des intérêts des élèves afin de tirer profit de l'état émotionnel et attentionnel que procure le fait d'être attentif et motivé face à un apprentissage ou à une tâche (Caron, 2008; Fox et Hoffman, 2011; Hume, 2009; Sousa et Tomlinson, 2013; Tomlinson, 2010).

Il ne s'agit pas de planifier des activités d'apprentissage uniquement axées sur les centres d'intérêt des élèves, mais de relier le plus souvent possible des éléments de contenu à ce que les élèves apprécient le plus, et ce, de manière à miser sur leur plaisir d'apprendre.

4.3 L'explicitation des connaissances, des stratégies cognitives et métacognitives

Une troisième famille de modalités visant à contourner les obstacles potentiels à l'apprentissage mise sur l'explicitation des connaissances, des stratégies cognitives et métacognitives. Effectivement, si les inégalités sont liées à des méthodes pédagogiques qui ne profitent qu'à certains élèves, certains auteurs proposent de lutter contre tous les aspects implicites de l'enseignement (Rumelhard, 2002). L'enseignement explicite et l'enseignement stratégique s'inscrivent donc dans cette logique et insistent sur une approche très explicite et progressive de l'appropriation des connaissances théoriques et des stratégies cognitives et métacognitives à mettre en œuvre dans l'apprentissage. Pour ce faire, ils font appel à des méthodes d'enseignement structurées et directives qui diminuent progressivement le niveau de soutien en débutant par un modelage (étape 1), suivi d'une pratique guidée ou dirigée (étape 2) et se terminant par une pratique autonome de l'élève (étape 3) (Bissonnette, Richard, Gauthier et Bouchard, 2010; Gauthier, Bissonnette, Richard et Castonguay, 2013; Hume, 2009; Presseau, 2004; Tardif, 1997). Ces méthodes ont en commun différents fondements de la psychologie cognitive qui s'intéresse aux conditions qui facilitent l'acquisition, l'intégration et la réutilisation des connaissances et des stratégies développées. Alors que l'enseignement explicite mise principalement sur une organisation hiérarchique des préalables et des connaissances à développer en suggérant une démarche allant du simple au complexe, l'enseignement stratégique intègre certaines approches associées au constructivisme et suggère, entre autres, la mobilisation des apprentissages dans des tâches complètes et complexes (Gauthier et collab., 2013; Presseau, 2004).

Comme le propose l'enseignement stratégique, un travail en profondeur autour des stratégies cognitives et métacognitives semble soutenir les élèves dans l'explicitation de ce qui est attendu d'eux dans le monde scolaire (Bender, 2012; Robbes, 2009). Cette approche est souvent associée à des modèles désignés en anglais par des expressions telles que *strategy integration model*, *cognitive strategy instruction* ou *metacognitive instruction*. Ces modèles adoptent plusieurs orientations, notamment la réalisation d'organismes visuels et la construction de réseaux conceptuels complexes afin de soutenir les élèves dans la réinterprétation et l'intégration d'un concept (Astolfi, 2007; Fox et Hoffman, 2011; Tomlinson, 2004). D'autres modèles visent à soutenir les enseignants dans l'accompagnement de leurs élèves sur le plan de

leurs fonctions exécutives (Gagné, Leblanc et Rousseau, 2009; Gagné et Longpré, 2004; Gagné, Noreau et Ainsley, 2001). En s'appuyant sur les travaux d'Antoine de la Garanderie (1980), certains auteurs proposent de miser sur la gestion mentale et d'accompagner les élèves à prendre conscience de leurs processus mentaux afin de construire des stratégies qui leur seront utiles pour être attentifs, comprendre, mémoriser, réfléchir et imaginer (Descampe et collab., 2008; Gillig, 2006).

4.4 L'enseignement basé sur l'apprentissage par les pairs

Toujours dans l'idée de contourner les obstacles potentiels à l'apprentissage, une quatrième famille de modalités mise cette fois-ci sur l'utilisation des pairs et la mise en place de conditions pour que les élèves s'offrent du soutien les uns aux autres. Si la coopération permet de créer une communauté d'apprentissage culturellement et intellectuellement diversifiée (Pham, 2012), elle s'avère surtout une pratique qui facilite l'engagement des élèves, en plus de soutenir la maîtrise et la consolidation des connaissances (Topping, 2005). Une des formes les plus étudiées d'apprentissage par les pairs est le tutorat (Topping, 2005). Cette pratique permet de donner du sens aux apprentissages ou de fournir les repères nécessaires à celui-ci, ce qui semble être favorable tant pour l'élève aidant que pour l'élève aidé (Bender, 2012; Feyfant, 2008; Tomlinson, 2010). Le tutorat peut mettre en scène des élèves de la même classe, d'un même cycle ou d'une même école (Descampe et collab., 2008). Cette forme d'enseignement par les pairs est orientée vers la clarification d'éléments de contenu ou de procédures et suppose l'attribution de rôles spécifiques de tuteur ou de *tutoré*, rôles auxquels les élèves auront préalablement été formés (Topping, 2005). Le mentorat, quant à lui, est associé au fait de jouer un rôle de conseiller et d'intégrer une posture de modèle positif, souvent le fait d'un accompagnateur plus expérimenté (Topping, 2005).

Dans la même lignée que les modalités associées à l'explicitation des stratégies cognitives et métacognitives effectuée par l'enseignant, l'enseignement réciproque, associé aux travaux de Palincsar et Brown (1984), se distingue par le fait qu'il propose d'ajouter au soutien de l'adulte celui des pairs et de miser sur les interactions verbales entre ces derniers (Baudrit, 2010; Bender, 2012; Reulier, 2012). Il mise à la fois sur l'explicitation des stratégies par l'enseignant, mais surtout sur la poursuite de cet apprentissage entre élèves, qui assument à tour de rôle l'animation de ce dialogue métacognitif. Ce principe de développer des stratégies par les interactions verbales entre pairs est aussi associé

à d'autres modalités fortement inspirées de l'enseignement réciproque : *reading apprenticeship*, *collaborative strategies instruction*, *transactional strategies instruction*, *peer assisted learning strategies* (Reulier, 2012). Tomlinson (2010) suggère quant à elle de tenir régulièrement des séances de critique ou de révision par les pairs.

4.5 L'accommodation visant à contourner des difficultés

La dernière famille des modalités visant à contourner d'éventuels obstacles à l'apprentissage concerne l'accommodation. Certains auteurs suggèrent de mettre à la disposition des élèves différentes ressources qui pourraient leur permettre de contourner une difficulté momentanée ou récurrente. À titre d'exemple, disposer de davantage de temps pour réaliser une tâche peut s'avérer aidant pour un élève qui aurait un rythme d'exécution plus lent à l'écriture (Bender, 2012). D'autres ressources peuvent être mises à la disposition des élèves, telles que du matériel de manipulation, des aides visuelles et des graphiques, des procéduriers, des livres ou des instructions enregistrées, etc. (Lawrence-Brown, 2004). Selon cette dernière auteure, il s'agit de soutenir « l'indépendance intellectuelle » et la capacité des élèves à trouver et à utiliser les ressources qui leur sont nécessaires pour répondre à leurs besoins. À cet effet, l'évolution technologique des dernières décennies a mené au développement de technologies d'aide (*assistive technologies*). Leur utilisation est souvent prescrite dans cette même logique de contourner les obstacles que représentent certaines compétences scolaires, telles que la lecture ou l'écriture, largement exploitées à l'école (Bender, 2012; Lawrence-Brown, 2004; Lee, Wehmeyer, Soukup et Palmer, 2010; Rousseau, 2010). Enfin, en situation d'évaluation, l'accommodation permet de mesurer avec précision les capacités de l'élève en éliminant les obstacles qui peuvent interférer avec la mesure de leurs capacités réelles (Browder et collab., 2006).

5. Une vue d'ensemble pour conclure

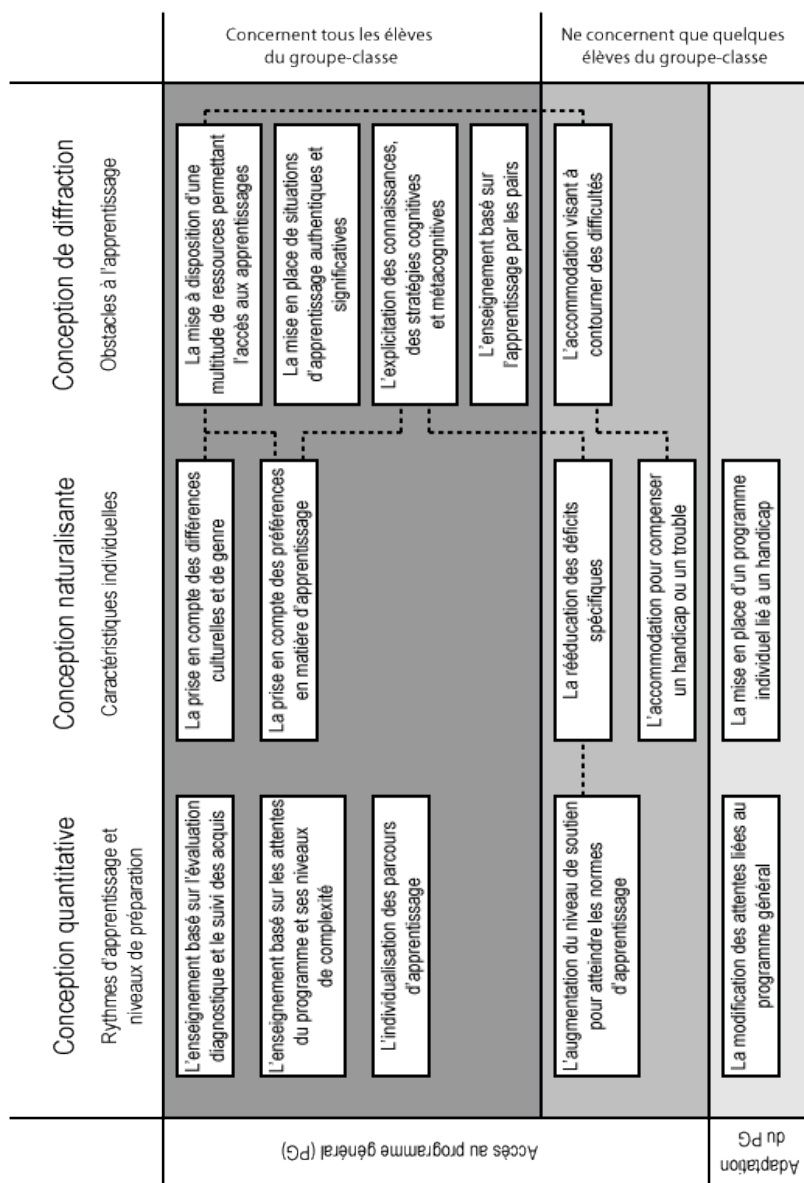
Afin de conclure et d'aider le lecteur à avoir une vue d'ensemble des familles de modalités de gestion pédagogique de la diversité abordées dans les écrits professionnels et scientifiques consultés, un exercice de schématisation a permis l'élaboration d'une représentation visuelle qui constitue un essai de synthèse des modalités de la gestion pédagogique de la diversité (voir la figure 1). D'abord, notons que la figure expose en trois colonnes les différentes familles de modalités ayant émergé de notre analyse des écrits, à savoir celles qui visent à tenir compte des rythmes

d'apprentissage et des niveaux de préparation des élèves (conception dite quantitative), celles qui prennent en compte les caractéristiques individuelles des apprenants (conception dite naturalisante), et enfin celles qui cherchent à contourner les obstacles entre la culture de l'élève et celle de l'école (conception dite de diffraction). L'axe vertical permet pour sa part de départager les familles de modalités qui maintiennent ou non l'accès au programme régulier et de distinguer les familles dont les modalités concernent tous les élèves de celles qui ne concernent que quelques élèves du groupe-classe.

Soulignons également que les liens entre les familles de modalités de gestion pédagogique de la diversité sont représentés par une ligne hachurée illustrant les points communs qu'elles partagent. Ainsi, la famille des modalités visant « l'augmentation du niveau de soutien pour atteindre les normes d'apprentissage » ainsi que celle visant « la rééducation des déficits spécifiques » ont en commun le fait d'être régulièrement prises en charge par un spécialiste (orthopédagogue, orthophoniste, psychologue, neuropsychologue, etc.). La famille de « l'accommodation pour compenser un handicap ou un trouble » et la famille de « l'accommodation visant à contourner des difficultés » sont intimement liées par la nature des outils et des ressources mises à la disposition des élèves (p. ex.: les technologies d'aide), mais se distinguent par les raisons qui motivent leur utilisation, c'est-à-dire en réponse à des caractéristiques propres à un handicap ou en réponse à des difficultés qu'il convient de contourner. De plus, cette dernière famille de « l'accommodation visant à contourner des difficultés » est liée de près à « la mise à disposition d'une multitude de ressources permettant l'accès aux apprentissages », puisque ces accommodations deviennent des ressources qu'il est possible de mettre à la disposition des élèves. La famille de « la mise à disposition d'une multitude de ressources permettant l'accès aux apprentissages » cherche, entre autres choses, à s'adapter aux caractéristiques individuelles des élèves, ce qui l'associe aux familles de « la prise en compte des différences culturelles et de genres » et de « la prise en compte des préférences en matière d'apprentissage ». Notons enfin que les familles de « la rééducation des déficits spécifiques » et de « l'explicitation des connaissances, des stratégies cognitives et métacognitives » sont liées de près, puisque la rééducation dont il est question fait parfois appel aux modalités proposant l'explicitation, bien que dans ce dernier cas, celle-ci ne concerne que quelques élèves. De plus, cette explicitation peut prendre appui sur les caractéristiques individuelles associées à la

famille de « la prise en compte des préférences individuelles en matière d'apprentissage », notamment pour soutenir les élèves sur le plan de la métacognition et de la connaissance de soi en tant qu'apprenant.

Figure 1 — **Essai de synthèse des modalités de gestion pédagogique de la diversité**



Ces liens démontrent bien qu'il ne s'agit pas de familles cloisonnées et qu'il serait mal venu de considérer ces regroupements comme étant hermétiques. D'ailleurs, cet essai de synthèse doit être interprété avec prudence. Tout d'abord, il ne pourrait prétendre à l'exhaustivité, compte tenu de la quantité impressionnante des modalités existantes qui, rappelons-le, utilisent des terminologies différentes en plus de s'inscrire dans des paradigmes tout aussi distincts. Ensuite, la plupart de ces modalités de gestion pédagogique de la diversité sont décrites dans la littérature de manière beaucoup plus brute qu'elles ne peuvent s'exprimer en réalité dans le feu de l'action et face à la diversité réelle des élèves. Enfin, il convient de garder à l'esprit que cet article permet de catégoriser un certain nombre de modalités de gestion pédagogique de la diversité abordées dans les écrits, sans pour autant permettre de catégoriser chacune des pratiques des enseignants qui en découlent.

Malgré ces limites évidentes, cet essai de synthèse n'en demeure pas moins utile à l'enseignant de classe ordinaire ainsi qu'à tout intervenant scolaire œuvrant auprès d'élèves en difficulté. D'une part, il permet de situer, ne serait-ce que de manière générale, les interventions privilégiées à l'intérieur de trois grandes conceptions de la diversité (axe horizontal); d'autre part, il permet d'évaluer jusqu'à quel point ces interventions favorisent ou non l'accès au programme général destiné à l'ensemble du groupe-classe (axe vertical). Finalement, cet essai de synthèse a l'avantage non négligeable de mettre en relief le très large éventail des possibilités qui s'offrent aux enseignants et aux intervenants amenés à tenir compte de la diversité.

Références

- Altet, M. (2009). Préparation et planification. Dans J. Houssaye et Y. Abernot (dir.), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui* (8^e éd., p. 77-88). Issy-les-Moulineaux, France: ESF éditeur.
- Archambault, J. et Richer, C. (2005). Tenir compte des différences. *Vie Pédagogique*, 136, 50-52.
- Astolfi, J.-P. (2007). *L'école pour apprendre* (8^e éd.). Issy-les-Moulineaux, France: ESF éditeur.
- Astolfi, J.-P. (2009). Styles d'apprentissage et modes de pensée. Dans J. Houssaye et Y. Abernot (dir.), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui* (8^e éd., p. 301-314). Issy-les-Moulineaux, France: ESF éditeur.
- Auduc, J.-L. (2009). *Sauvons les garçons*. Paris, France: Descartes et Cie.

- Barth, B.-M. (2013). *Élève chercheur, enseignant médiateur. Donner du sens aux savoirs*. Paris, France: Éditions Retz.
- Baudrit, A. (2010). Enseignement réciproque et tutorat réciproque : analyse comparative de deux méthodes pédagogiques. *Revue française de pédagogie*, 171, 1-26.
- Beaman, R., Wheldall, K. et Kemp, C. (2006). Differential teacher attention to boys and girls in the classroom. *Educational Review*, 58(3), 339-366.
- Bédard, J.-L., Lacroix, L., Gagnon, G. et Pellerin, F. (2003). *Modèle d'apprentissage, d'intervention psychopédagogique*. Lévis, Québec: Psychocognition BGLP.
- Bender, W.N. (2012). *Differentiating instruction for students with learning disabilities: New best practices for general and special educators* (3^e éd.). Thousand Oaks, Californie: Corwin.
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie* [Numéro thématique], XXXIX(2), 87-104. Récupéré du site de l'ACELF: www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXIX-2-complet-Web.pdf.
- Bernacchio, C. et Mullen, M. (2007). Universal design for learning. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 31(2), 167-169.
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. et Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3(1), 1-35.
- Boud, D., Keogh, R. et Walker, D. (1985). *Reflection: Turning experience into learning*. Introduction. New-York, New-York: Kogan Page.
- Browder, D., Wakeman, S. et Flowers, C. (2006). Assessment of progress in the general curriculum for students with disabilities. *Theory into practice*, 45(3), 249-259.
- Buchel, F. et Paour, J.-L. (2005). Déficience intellectuelle: déficits et remédiation cognitive. *Enfance*, 57(3), 227-240.
- Burger, O. (2010). *Aider tous les élèves: guide pratique de différenciation*. Lyon, France: Chronique sociale.
- Campbell, B. (2008). *Handbook of differentiated instruction using the multiple intelligences: Lesson plans and more*. Boston, États-Unis: Pearson Allyn et Bacon.
- Canal, J.-L., Papillon, P. et Thirion, J.-F. (1994). *Les outils de la PNL à l'école*. Paris, France: Éditions d'Organisation.
- Cardinet, A. (2009). *Développer les capacités à apprendre: de Feuerstein à la médiation des apprentissages*. Lyon, France: Chronique sociale.
- Caron, J. (2008). *Différencier au quotidien: cadre d'expérimentation avec points de repère et outils-support*. Montréal, Québec: Chenelière-éducation.

- Descampe, S., Robin, F., Tremblay, P. et Rey, B. (2007). *Étude des pratiques de remédiation et de pédagogie différenciée dans le cadre de la mise en place des cycles*. Bruxelles, Belgique : Service des Sciences de l'Éducation de l'Université libre de Bruxelles
- Descampe, S., Robin, F., Tremblay, P. et Rey, B. (2008). *Pratiques de pédagogie différenciée à l'école primaire*. Bruxelles, Belgique : Service des Sciences de l'Éducation de l'Université libre de Bruxelles
- Feuerstein, R. (2006). *Creating and enhancing cognitive modifiability: the Feuerstein instrumental enrichment program*. Jérusalem, Israël : ICELP Publications.
- Feyfant, A. (2008). Individualisation et différenciation des apprentissages. *Dossier d'actualité du service de Veille scientifique et technologique de l'Institut national de recherche pédagogique*, 40, 1-13.
- Fox, J. et Hoffman, W. (2011). *The differentiated instruction book of lists*. San Francisco, Californie : Jossey-Bass.
- Frandji, D. et Rochex, J.-Y. (2011). De la lutte contre les inégalités à l'adaptation aux « besoins spécifiques ». *Éducation et formations*, 80, 95-108.
- Gagné, P.P., Leblanc, N. et Rousseau, A. (2009). *Apprendre — une question de stratégies: développer les habiletés liées aux fonctions exécutives*. Montréal, Québec : Chenelière-éducation.
- Gagné, P.P. et Longpré, L.-P. (2004). *Apprendre — avec Réfecto*. Montréal, Québec : Chenelière/McGraw-Hill.
- Gagné, P.P., Noreau, D. et Ainsley, L. (2001). *Être attentif — une question de gestion !: un répertoire d'outils pour développer la gestion cognitive de l'attention, de la mémoire et de la planification*. Montréal, Québec : Chenelière/McGraw-Hill.
- Galand, B. (2009, septembre). Hétérogénéité des élèves et apprentissages : quelle place pour les pratiques d'enseignement ? *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 71, 1-29.
- Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M. et Castonguay, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves : la gestion des apprentissages*. Saint-Laurent, Québec : ERPI Éducation.
- Gillig, J.-M. (1999). *Les pédagogies différenciées: origine, actualité, perspectives*. Paris, France : De Boeck Université.
- Gillig, J.-M. (2006). *L'aide aux enfants en difficulté à l'école: problématique, démarches, outils*. Paris, France : Dunod.
- Goupil, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (3^e éd.). Montréal : Chenelière Éducation.
- Guay, M.-H., Legault, G. et Germain, C. (2006). Pour tenir compte de chacun : La différenciation pédagogique. *Vie pédagogique*, 141, 1-4.
- Guilloux, R. (2009). *L'effet domino dys: limiter l'enchaînement des difficultés en repérant les troubles spécifiques des apprentissages et en aménageant sa pédagogie*. Montréal, Québec : Chenelière-éducation.

- Hassett, D. et Scott Curwood, J. (2009). Theories and practices of multimodal education: The instructional dynamics of picture books and primary classrooms. *The Reading Teacher*, 63(4), 270-282.
- Houssaye, J. (2012). La gestion pédagogique des différences entre les élèves : variations françaises. *Carrefours de l'éducation*, 34(2), 227-245.
- Hume, K. (2009). *Pour une pédagogie différenciée au secondaire : la réussite scolaire pour tous* (C. Kazadi, adapt.). Saint-Laurent, Québec: Éditions du Nouveau pédagogique.
- Jobin, V. et Gauthier, C. (2008). Nature de la pédagogie différenciée et analyse des recherches portant sur l'efficacité de cette pratique pédagogique. *Brock Education — A Journal of Educational Research and Practice*, 18(1), 1-9.
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Krathwohl, D.R. (2002). A revision of Bloom's Taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4), 212-218.
- Lajoie, G. (2003). *L'école au masculin: réduire l'écart de réussite entre garçons et filles*. Sainte-Foy, Québec: Septembre éditeur.
- Lawrence-Brown, D. (2004). Differentiated instruction: Inclusive strategies for standards-based learning that benefit the whole class. *American Secondary Education*, 32(3), 34-62.
- Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (2012). Genèse et essor du concept de littératie médiatique multimodale. *New Studies in the History of Reading / Nouvelles études en histoire de la lecture*, 3(2), 1-11.
- Leclerc, M. (2001). *Au pays des gitans: recueil d'outils pour intégrer l'élève en difficulté dans la classe régulière*. Montréal, Québec: Chenelière/McGraw-Hill.
- Lee, S.-H., Wehmeyer, M.L., Soukup, J.H. et Palmer, S.B. (2010). Impact of curriculum modifications on access to the general education curriculum for students with disabilities. *Exceptional children*, 76(2), 213-233.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal, Québec: Guérin.
- Legrand, L. (2009). Les différences entre les élèves et les formes de travail. Dans J. Houssaye et Y. Abernot (dir.), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui* (8^e éd., p. 131-140). Issy-les-Moulineaux, France: ESF éditeur.
- Lussier, F. et Flessas, J. (2009). *Neuropsychologie de l'enfant: troubles développementaux et de l'apprentissage* (2^e éd.). Paris, France: Dunod.
- Marquis, D. et Lavoie, L. (1998). *Enseignement programmé, enseignement modulaire*. Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Mazeau, M. (2005). *Neuropsychologie et troubles des apprentissages: du symptôme à la rééducation*. Issy-les-Moulineaux, France: Masson.

- McGrath, H. et Noble, T. (2008). *Huit façons d'enseigner, d'apprendre et d'évaluer: 200 stratégies utilisant les niveaux taxonomiques des intelligences multiples (G. Sirois, adapt.)*. Montréal, Québec: Chenelière Éducation.
- Meirieu, P. (2009). *L'école, mode d'emploi: des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée* (15^e éd.). Issy-les-Moulineaux, France: ESF éditeur.
- Meirieu, P. (1984). *Apprendre en groupe*. Lyon, France: Chronique sociale.
- Meo, G. (2008). Curriculum planning for all learners: Applying Universal Design for Learning (UDL) to a high school reading comprehension program. *Preventing School Failure*, 52(2), 21-30.
- Metz-Lutz, M.-N. (2004). *Développement cognitif et troubles des apprentissages: évaluer, comprendre, rééduquer et prendre en charge*. Marseille, France: Solal.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2006). *L'évaluation des apprentissages au secondaire: cadre de référence*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/dgjf/de/pdf/cadresecondaire_prelim.pdf.
- Moldoveanu, M. (2010). De la diversité ethnoculturelle au vivre ensemble: représentations de futurs enseignants de l'approche multiculturelle en éducation. *McGill Journal of Education*, 45(1), 27-43.
- Nolet, V. et McLaughlin, M.J. (2005). *Accessing the general curriculum: Including students with disabilities in standards-based reform* (2^e éd.). Thousand Oaks, Californie: Corwin Press.
- Nootens, P., Morin, M.-F. et Montesinos-Gelet, I. (2012). La différenciation pédagogique du point de vue d'enseignants québécois: quelles différences pour les pratiques d'enseignement en contexte d'entrée dans l'écrit ? *Revue canadienne de l'éducation*, 35(2), 268-284.
- Nordlund, M. (2003). *Differentiated instruction: Meeting the educational needs of all students in your classroom*. Lanham, États-Unis: Scarecrow Press.
- Palincsar, A.S. et Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175.
- Paour, J.-L. (2009). Pour une pratique constructiviste de la remédiation cognitive. *Développements*, 3(3), 5-14.
- Paré, M. (2011). *Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au programme de formation générale*. Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec.
- Paré, M. et Trépanier, N. (2010). Individualiser l'enseignement pour les élèves intégrés en classe ordinaire. Mieux définir pour mieux intervenir. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire: pistes*

- d'action pour apprendre tous ensemble (2^e éd., p. 287-307). Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Perrenoud, P. (2010). *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action* (5^e éd.). Issy-les-Moulineaux, France: ESF éditeur.
- Pham, L.H. (2012). Differentiated instruction and the need to integrate teaching and practice. *Journal of College Teaching and Learning*, 9(1), 13-20.
- Presseau, A. (2004). L'enseignement stratégique brossé à grands traits. Dans A. Presseau (dir.), *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe*. Montréal, Québec: Chenelière/McGraw-Hill.
- Prud'homme, L., Dolbec, A., Brodeur, M., Presseau, A. et Martineau, S. (2005). La construction d'un îlot de rationalité autour du concept de différenciation pédagogique. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 3(1), 1-31.
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S. et Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation: réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie* [Numéro thématique], XXXIX(2), 6-22. Récupéré du site de l'ACELF: www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXIX-2-complet-Web.pdf.
- Przesmycki, H. (2004). *La pédagogie différenciée*. Paris: Hachette Éducation.
- Raby, C. et Viola, S. (2007). *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage: de la pratique à la théorie*. Anjou, Québec: Éditions CEC.
- Reulier, J. (2012). *Interactions verbales entre pairs et développement de la métacognition chez les élèves en difficulté de compréhension en lecture*. Montréal, Québec: Université du Québec à Montréal.
- Robbes, B. (2009). La pédagogie différenciée: historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre. Repéré à http://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differeenciee.pdf.
- Rose, D.H. et Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the Digital Age: Universal design for learning*. Alexandria, États-Unis: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Rousseau, N. (2004). *Dans les bottines de Benoît [ensemble multi-supports]: trousse de sensibilisation aux implications pédagogiques des troubles d'apprentissage*. Sainte-Foy, Québec: Septembre éditeur et CTREQ.
- Rousseau, N. (2010). Vivement la pédagogie universelle pour les jeunes ayant des troubles d'apprentissage. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire: pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (2^e éd., p. 87-108). Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Royer, É. (2010). *Leçons d'éléphants: pour la réussite des garçons à l'école*. Québec, Québec: École et comportement.
- Rumelhard, G. (2002). Hétérogénéité et différenciation: différence, singularité et universalité. *ASTER*, 35, 17-37.
- Saint-Laurent, L. (2008). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire* (2^e éd.). Boucherville, Québec: Gaetan Morin Éditeur.

- Schlemmer, P., Schlemmer, D. et Bratsch, M. (2008). *Teaching beyond the test: Differentiated project-based learning in a standards-based age for grades 6 et up*. Minneapolis, Minnesota: Free Spirit Publishing Inc.
- Skelton, C. (2006). Boys and girls in the Elementary School. Dans C. Skelton, B. Francis et L. Smulyan (dir.), *The Sage handbook of gender and education* (p. 139-151). Thousand Oaks, Californie: Sage Publications.
- Sousa, D.A. (2006). *Un cerveau pour apprendre — différemment (adapté par B. Stanké)*. Montréal, Québec: Chenelière Éducation.
- Sousa, D.A. et Tomlinson, C.A. (2013). *Comprendre le cerveau pour mieux différencier: adapter l'enseignement aux besoins des apprenants grâce aux apports des neurosciences (Adaptation de Gervais Sirois)*. Montréal, Québec: Chenelière Éducation.
- Sprenger, M. (2010). *La différenciation pédagogique: enseigner en fonction des styles d'apprentissage et de la mémoire (adapté par D. Demers et G. Sirois)*. Montréal, Québec: Chenelière Éducation.
- Suchaut, B. (2008, 16 janvier). *Hétérogénéité des apprentissages et efficacité pédagogique*. Communication présentée au Séminaire interacadémique Enseigner en réseaux « ambition réussite »: le diagnostic scolaire au service de l'action pédagogique organisé par la Direction générale de l'Enseignement scolaire, Ministère de l'Éducation nationale, Paris, France.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, Québec: Éditions Logiques.
- Tardif, M. et LeVasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif: une perspective nord-américaine* (1^{re} éd.). Paris, France: Presses universitaires de France.
- Thiry, A. et Lellouche, Y. (2007). *Apprendre à apprendre avec la PNL: les stratégies PNL d'apprentissage à l'usage des enseignants du primaire* (3^e éd.). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Tomlinson, C.A. (2004). *La classe différenciée*. Montréal, Québec: Chenelière/McGraw-Hill.
- Tomlinson, C.A. (2010). *Vivre la différenciation en classe*. Montréal, Québec: Chenelière Éducation.
- Tomlinson, C.A. et Jay, M.T. (2013). *Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours (B. Svenningsen, adapt.)*. Montréal, Québec: Chenelière Éducation.
- Topping, K.J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent, Québec: Éditions du Renouveau pédagogique.
- Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage* (2^e éd.). Paris, France: Éditions de La Dispute.

- Wehmeyer, M.L., Smith, S.J. et Davies, D.K. (2005). Technology use and students with intellectual disability: Universal design for all students. Dans K. Edyburn, K. Higgins et R. Boone (dir.), *Handbook of Special Education Technology Research and Practice* (p. 309-323). Wisconsin, États-Unis: Knowledge by Design.
- Whitten, E., Esteves, K.J. et Woodrow, A. (2012). *La réponse à l'intervention: un modèle efficace de différenciation (adapté par D. Demers)*. Montréal, Québec: Chenelière Éducation.
-

Correspondance :

Léna Bergeron

Université du Québec à Trois-Rivières
Département des sciences de l'éducation
3351, boulevard des Forges
Trois-Rivières, Québec
Canada, G9A 5H7
Tél. : 819 376-5011, poste 3620
Courriel : lena.bergeron@uqtr.ca

Résumé

Un grand bassin de connaissances issues de la recherche a été publié sur le thème de la gestion pédagogique de la diversité, alors que dans ce domaine, il n'existe pas de consensus scientifique tant les termes diffèrent et les origines des écrits s'inscrivent dans des paradigmes distincts. Pour tenter de s'y retrouver dans les modalités suggérées dans ces écrits, cet article propose une analyse novatrice découlant d'un exercice de comparaison et de regroupement. Une représentation visuelle est suggérée en conclusion afin d'aider le lecteur à avoir une vue d'ensemble de cet essai de synthèse qui, sans être exhaustif, fournit néanmoins une vue représentative de la littérature dans le domaine. Précisons finalement que cette catégorisation n'est que théorique et n'a pas la prétention d'illustrer les pratiques enseignantes en situation qui, elles, sont beaucoup moins catégoriques dans le feu de l'action et face à la diversité des élèves.

Mots-clés : diversité; gestion pédagogique de la diversité; modalités de gestion pédagogique de la diversité.

* * *

Abstract

A great amount of research has been published regarding pedagogical management of diversity. However, there is no scientific consensus in this field. The terms used are different and the various texts are inspired by distinct paradigms. In order to make sense of the modalities used in the literature, this article suggests an innovative analysis based on a comparative and clustering exercise. In conclusion, a visual representation is suggested in order to offer an overview of this synthesis. Without being exhaustive, the synthesis offers a good overview of the literature. Finally, this categorisation is purely theoretical and does not claim to illustrate applied teaching practices which are much less categorical in the heat of the moment and with regards to student diversity.

Keywords: diversity; pedagogical management of diversity; pedagogical management of diversity modalities.