

LA DIFFÉRENCIATION

1. Contexte et mise en lien avec les prescrits

Déjà au sein du Décret missions (1997), il était imposé à chaque établissement, au travers de l'article 15, de pratiquer la pédagogie différenciée et l'évaluation formative dans le but de faire progresser chaque élève à son rythme.

D'après l'avis Avis n°3 du Pacte pour un enseignement d'excellence (Groupe Central, 2017), la mise en place du futur tronc commun a aussi pour ambition d'inclure la différenciation. L'avis n°3 du Pacte pour un enseignement d'excellence (Groupe Central, 2017) propose, dès la rentrée scolaire 2019-2020, un nouveau dispositif organisationnel nommé RCD correspondant à « *remédiation, consolidation, dépassement* ». Celui-ci, dans le cadre d'un tronc commun sans option, a pour ambition de permettre aux élèves « *une différenciation dans l'approfondissement des matières qui est fonction du rythme d'apprentissage de chaque élève dans chaque matière* » (Groupe Central, 2017, p.12).

Au vu de la présence incontestée du concept de différenciation dans les différents textes légaux, il semble pertinent de tenter d'appréhender le concept dans sa globalité et de le définir au mieux.

2. Définition

Concrètement, la littérature peine à s'accorder sur la nature du concept de différenciation (Prud'homme, Dolbec, Brodeur, Presseau & Martineau, 2005 ; Jobin & Gauthier, 2008 ; Robbes, 2009 ; Forget & Lehraus, 2015) et lui octroie diverses dénominations (Prud'homme, Dolbec & Guay, 2011 ; Torres, 2016). Notamment, il s'avère que la différenciation est caractérisée essentiellement par des dispositifs de remédiations. Or, Astolfi (1992, 2006) énonce qu'il est nécessaire de dépasser le diagnostic et la remédiation pour entrer dans la pratique de la différenciation. Effectivement, la remédiation n'est que l'un des empan qu'implique la différenciation.

De manière plus spécifique, la différenciation tente de répondre aux difficultés d'apprentissage qu'engendre l'hétérogénéité des classes (Hubert, 1999 ; Caron, 2003, 2007 ; Gouvernement du Québec, 2006 ; Galand, 2009) et la linéarité des progressions de l'enseignement (Astolfi, 2011). Effectivement, il s'avère « *qu'un groupe d'élèves présente toujours des différences individuelles au regard des habiletés, des aptitudes, des styles cognitifs, des stratégies d'apprentissage, (...)* » (Prud'homme et al., 2005, p.10).

Burns (1971) identifie d'ailleurs plusieurs postulats relatifs à l'hétérogénéité des classes : "*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 exactement de la même manière. 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." (p.55-56). De ce fait, différencier induit d'être en mesure d'identifier et de répondre aux besoins et caractéristiques individuelles des élèves.

D'ailleurs, Feyfant (2016) définit la différenciation comme « *un enseignement axé sur les besoins des élèves* » (p. 3). D'autres auteurs présentent la pédagogie différenciée comme une pratique et une manière de penser axée sur la maîtrise, la mise en œuvre et l'adaptation de différentes stratégies d'enseignement (Astolfi, 1984, 1997 ; Grangeat, 1999 ; Prud'homme & al., 2005 ; Jobin & Gauthier, 2008 ; Robbes, 2009 ; Prud'homme, Dolbec & Guay, 2011 ; Lautrey, 2014 ; Forget & Lehraus, 2015 ; Leroux & Malo, 2015 ; Prud'homme, Bergeron & Fortin, 2015 ; Dubois, 2016 ; Torres, 2016).

Par exemple, il s'agit pour l'enseignant de varier ses pratiques et ses supports pédagogiques afin de permettre à chaque élève de développer tout son potentiel. Notamment, Astolfi (1984, 2011) propose de centrer les apprentissages sur les représentations et les stratégies des élèves. A vrai dire, il semble que cela permette une meilleure appropriation des contenus et évite le recours à l'imitation et/ou la reproduction. En continuité, Prud'homme et ses collègues (2005), Jobin et Gauthier (2008), Robbes (2009) ainsi que Dubois (2016) préconisent d'osciller entre l'enseignement explicite, l'éducation aux stratégies cognitives et les approches par découverte. La différenciation a plusieurs objectifs : prévenir d'éventuelles difficultés, remédier aux lacunes existantes, renforcer les acquis et promouvoir le dépassement de soi (Jobin & Gauthier, 2008 ; Prud'homme et al., 2011 ; Leroux & Malo, 2015 ; Prud'homme et al., 2015 ; Dubois, 2016 ; Torres, 2016). La définition proposée au sein du Décret Mission (Ministère de la Communauté Française, 1997) semble synthétiser les différents éléments mis en évidence puisqu'il présente la différenciation comme une "*démarche d'enseignement qui consiste à varier les méthodes pour tenir compte de l'hétérogénéité des classes ainsi que de la diversité des modes et des besoins d'apprentissage des élèves*" (p.4).

3. Obstacle : la confusion entre "différenciation" et "individualisation"

Si Caron (2007) décrit l'individualisation comme une forme de différenciation poussée à son niveau le plus élevé, l'Institut national de recherche pédagogique (2008) mais aussi plus récemment Connac (2012, cité par Volpe, 2017) semblent distinguer ces deux méthodes pédagogiques en ce qui relève de leur organisation. Feyfant (2016) souligne d'ailleurs la présence, bien trop importante, d'un amalgame entre ces deux notions, comme si l'individualisation était la conséquence de la différenciation.

Concrètement, l'individualisation correspond, comme son nom l'indique, à une adaptation de chaque apprentissage pour chaque élève. Effectivement, il s'agit de proposer des tâches spécifiques à chaque enfant en fonction de ses acquis et de ses besoins, impliquant l'identification d'objectifs différents pour chacun. Par ailleurs, Connac (2012, cité par Volpe, 2017) ajoute que la mise en place d'individualisation implique une absence d'interaction entre pairs et une indépendance des rythmes d'avancement de chacun.

Si la différenciation consiste à prendre en compte chaque individu, elle n'induit pas une approche individuelle puisqu'elle invite à accompagner l'individu au sein d'un collectif (Feyfant, 2016). Par ailleurs, contrairement à l'individualisation, la différenciation implique l'identification d'un même objectif final commun à la classe, en privilégiant plutôt de diversifier les moyens pour l'atteindre (Volpe, 2017). Pour ce faire, cette pratique passe certes par des périodes plus individualisées mais aussi par des périodes en sous-groupes. Caron (2007) relevait aussi que les périodes plus individualisées devaient rester temporaires. D'ailleurs, « *ni l'enseignement « tout collectif », exclusivement en classe entière, ni l'enseignement « tout individualisé » n'est efficace pour faire réussir tous les élèves* » (Cnesco, 2017). Il apparaît donc nécessaire de trouver un équilibre efficace.

4. **Pistes et application**

4.1. Typologies de différenciation

- *Différenciation en fonction du moment :*

Forget et Lehraus (2015) proposent d'appliquer la différenciation aux différents moments de l'apprentissage. Effectivement, elle devrait avoir lieu « avant l'enseignement » pour l'y préparer et cibler les prérequis, « pendant l'enseignement » pour mesurer l'acquisition en présentiel et y répondre le plus justement possible ainsi que « après l'enseignement » pour ancrer et renforcer les notions et procédés appris. Dans l'effectif, l'étude de Forget et Lehraus (2015) relève que les enseignants sollicitent essentiellement la différenciation pendant l'enseignement (79,7% de leurs pratiques différenciées).

- *Différenciation en fonction des objectifs d'enseignement :*

La différenciation peut s'appliquer sur les objectifs d'enseignement. De ce fait, elle peut être « successive » ou « simultanée » (Caron, 2007 ; Robbes, 2009 ; Leroux, Fontaine & Sinclair, 2015). La première consiste à alterner des situations et outils différents pour une même activité. Autrement, dit, il s'agit de fournir une succession de ressources et moyens mis au service des élèves. La seconde, plus complexe, implique de proposer simultanément aux élèves des activités différentes en fonction de leurs besoins.

- *Différenciation en fonction de la méthode d'identification des difficultés :*

Robbes (2009) distingue la différenciation « mécanique » basée sur les résultats d'une évaluation diagnostique et la différenciation « régulatrice » qui consiste à ajuster sa méthode lors de l'apprentissage en fonction des réactions momentanées de l'élève. En ce qui relève de l'évaluation diagnostique/formatrice, la littérature et le Pacte d'excellence (Avis n°3 du Groupe Central, 2017) la caractérisent comme un élément nécessaire à la différenciation. Concrètement, elle est décrite comme un support majeur permettant « *d'identifier les besoins en remédiation et les possibilités de dépassement des élèves* » (p.13).

- *Différenciation en fonction de la préparation :*

Caron (2007) met en évidence que la différenciation peut être caractérisée de « intuitive » ou de « planifiée ». Si la première est exercée inconsciemment et sans planification au préalable, ce n'est pas le cas de la deuxième qui a été anticipée.

4.2. Objets de différenciation

En continuité, plusieurs axes sont proposés pour construire la différenciation. Tout d'abord, elle peut s'appliquer sur le contenu, les processus (*les stratégies et moyens utilisés pour comprendre et s'approprier le contenu*), les productions (*éléments permettant de relever les performances, traces de l'apprentissage*), les structures (*les dispositifs, outils, modalités organisationnelles, etc.*) et les environnements affectifs et physiques (*le contexte dans lequel les élèves apprennent*) (Gouvernement du Québec, 2006 ; Caron, 2007 ; Leroux et al., 2015 ; Forget & Lehraus, 2015 ; Feyfant, 2016 ; Cnesco, 2017 ; Forget, 2017a, 2017b). A cela, Boucenna (2011) ajoute la possibilité de différencier les natures d'interactions entre les élèves. En d'autres termes, il s'agit d'attribuer aux élèves des rôles au sein d'un groupe. En fonction de ces objets sur lesquels peut porter la différenciation, diverses pistes concrètes peuvent être identifiées pour orienter la pratique de la différenciation :

- *Différenciation sur le contenu :*

Pour différencier sur les contenus, il apparaît nécessaire d'accepter que les élèves ne fassent pas tous la même chose au même moment (Forget, 2017a). En effet, différencier sur les contenus revient à différencier ce sur quoi les tâches données aux élèves vont porter selon leurs caractéristiques (Feyfant, 2016).

S'il est possible d'attribuer aux élèves des tâches de nature différentes (Forget & Lehraus, 2017), il est également possible de leur proposer des tâches plus ou moins similaires en faisant varier le niveau de difficulté. Par exemple, dans le cadre de la résolution de problèmes, plusieurs choix de problèmes à résoudre peuvent être proposés. A vrai dire, certains peuvent nécessiter la mobilisation de plus de ressources que d'autres. Un autre exemple pourrait être de proposer, dans le cas d'une tâche de lecture, des textes exigeant des niveaux de lecture différents, en fonction des difficultés des élèves (Paré, 2011 ; Feyfant, 2016 ; Forget, 2017b). Par ailleurs, il est également possible de réaliser des adaptations sur une même tâche pour les élèves ayant des besoins particuliers. On pourrait imaginer d'enlever pour certains élèves une partie de la tâche à réaliser (Gouvernement du Québec, 2006). En outre, différencier sur le contenu peut consister à offrir du matériel supplémentaire à certains élèves en vue de réaliser les tâches (Feyfant, 2016 ; Forget, 2017b). On peut imaginer fournir du matériel d'aide ou de manipulation à certains élèves qui en auraient besoin. Par exemple, on peut mettre à disposition des élèves une droite graduée quand il s'agit de réaliser des additions et soustractions d'entiers. Il est également possible d'offrir à l'élève la possibilité de s'appuyer sur des référentiels et des outils organisationnels pour résoudre les tâches proposées. Cela peut par exemple être des fiches outils réalisées par les élèves eux-mêmes. Les TIC (technologies de l'information et de la communication) sont d'ailleurs, selon Feyfant (2016) des outils intéressants pour la mise en place de différenciation. Outre les facteurs liés à la nature des tâches et à leur niveau de difficulté, il est également envisageable de jouer avec le facteur de quantité, c'est-à-dire sur le nombre de

tâches demandées aux élèves (Forget & Lehraus, 2017). Enfin, différencier sur les contenus peut également consister à varier les supports sur lesquels le contenu est présenté. Ainsi, Forget (2017b) suggère de proposer aussi des textes sur support audio.

L'évaluation diagnostique apparaît comme un outil intéressant pour installer la différenciation sur le contenu. En effet, elle permet d'identifier les possibles difficultés des élèves et d'ainsi leur proposer des tâches adaptées. Notamment, elle permet d'identifier s'il faut enseigner ou consolider des concepts de base (Feyfant, 2016 ; Forget, 2017). Cette démarche d'évaluation préalable favorise la mise en place d'une différenciation des apprentissages véritablement planifiée, reposant sur une évaluation de ce qu'est l'apprenant et de ce qu'il maîtrise (Gouvernement du Québec, 2006).

- *Différenciation sur les processus :*

Différencier sur les processus consiste à varier la manière d'apprendre (Leroux et al., 2015) et les voies d'accès aux savoirs et compétences (Forget, 2017a). Plus précisément, il est question de proposer à l'élève différentes méthodes pour réaliser un apprentissage (Gouvernement du Québec, 2006) ou s'appropriier un contenu (Forget & Lehraus, 2015).

Pour ce faire, il s'avère intéressant de varier les pratiques et démarches d'enseignement. En effet, à l'hétérogénéité des élèves correspond une hétérogénéité des stratégies d'enseignement : stratégies interactives, stratégies de travail individuel, stratégies magistrales, stratégies socio-constructivistes... (Feyfant, 2016). A ce sujet, il est possible d'utiliser l'enseignement explicite en invitant l'élève à reformuler un procédé ou une démarche montrée et explicitée précédemment (Bissonnette & Bouchard, 2011). En continuité, il est également pertinent de recourir dans certains cas à l'apprentissage par découverte (Prud'homme & al., 2005 ; Dubois, 2016). Notamment, en géométrie l'enseignant peut proposer plusieurs formes aux élèves et leur demander de les classer sur base d'un ou de plusieurs critères. Il est également envisageable, par exemple, de proposer aux élèves de souligner des mots ou groupes de mots importants dans un texte (Gouvernement du Québec, 2006).

En outre, il est aussi possible de proposer des activités au sein desquelles les élèves peuvent mobiliser différentes stratégies cognitives (Astolfi, 1984, 2011).

Concrètement, l'enseignant peut aussi proposer des moyens mnémotechniques aux élèves pour retenir une règle.

Par ailleurs, Forget (2017b) propose également de permettre aux élèves d'échanger et de relever ensemble les stratégies efficaces (métacognition). Faire appel à la métacognition constitue également, d'après Feyfant (2016) une piste pour différencier puisque cela permet d'obtenir un retour sur les apprentissages ou encore d'identifier l'efficacité des stratégies utilisées. La mise en place d'une réflexion métacognitive rend d'ailleurs plus efficace l'entraînement des stratégies (Bosson, Hessels & Hessels-Schlatter, 2009). Une des pistes d'action est donc de proposer aux élèves des temps pour qu'ils verbalisent à haute voix leur pensée et qu'ils expliquent leur démarche de résolution

Une autre manière de différencier les processus consiste à de varier le niveau de soutien apporté aux élèves et donc le degré de guidage de l'enseignement (Forget, 2017a). Le Gouvernement du Québec (2006) accorde par exemple des adaptations en termes de modalités de lecture ou d'écriture. Effectivement, un enfant DYS peut avoir des lacunes en lecture ou en écriture qui risquent de contrecarrer ses apprentissages. Faire en sorte d'offrir un niveau de soutien approprié, qu'il provienne de l'enseignant ou d'un pair, constitue en effet une piste d'action pour différencier les processus. De plus, l'enseignant peut varier les questions qu'il pose aux élèves afin par exemple d'approfondir leur réflexion (Feyfant, 2016 ; Forget, 2017b).

- Différenciation sur les productions :

Différencier sur les productions consiste à varier la présentation et/ou le véhicule de communication choisis pour illustrer les résultats d'une tâche (Cnesco, 2017). Autrement dit, cela consiste à laisser aux apprenants différentes options pour attester de leur progression. Plus précisément, l'enseignant peut demander des productions différentes aux élèves en fonction de leurs besoins et de leurs caractéristiques individuelles. Néanmoins, bien que le rendu soit différent, il est important que l'objectif d'apprentissage soit identique, sans quoi il ne serait pas question de parler de différenciation (Astolfi, 1984, 2011 ; Feyfant, 2016). Il est donc important d'identifier des objectifs précis à atteindre.

Dans la pratique, l'enseignant peut proposer aux élèves de démontrer leur compréhension et leurs acquis sous différentes formes : un exposé, une description orale, un débat, une chanson, un sketch, etc. (Gouvernement du Québec, 2006). Il est également envisageable de varier les supports à travers lesquels demander ces productions : présentation PowerPoint, vidéo, projection multimédia, enregistrement audio, affiches, lettres, croquis, schémas, tableaux, etc. (Forget, 2017b). En continuité, Feyfant (2016) suggère de prévoir des exercices supplémentaires pour les élèves plus rapides, en jouant alors sur la quantité de production attendues. De même, il est possible de différer le niveau de complexité des exercices ou de proposer un système de gradation pour les évaluations. Paré (2011) relève d'ailleurs qu'il est possible que les critères de production tels que la longueur ou la complexité soient négociés.

- Différenciation sur les structures et l'environnement

Selon Caron (2007), la différenciation par les structures ouvre la porte aux trois autres objets de différenciation énoncés précédemment, c'est-à-dire aux contenus, productions et processus. Différencier sur les structures consiste à aménager les modalités relatives à l'organisation des tâches et à l'environnement dans lequel les tâches sont proposées (Leroux et al., 2015). Il s'agit donc, entre autres pour Feyfant (2016), de s'intéresser à l'organisation du temps et de l'espace. Une des pistes de différenciation sur les structures peut ainsi consister à modifier l'aménagement de la classe (Paré, 2011). Par exemple, il est possible de distinguer dans la classe des endroits "calmes", des endroits de manipulations, des endroits propices à la collaboration, etc. Il est aussi conseillé de définir des modalités de travail diverses avec les élèves. En d'autres termes, l'enseignant peut permettre à certains élèves, dans certaines situations, de bouger, de se déplacer ou à l'inverse de rester assis calmement (Feyfant, 2016).

Par ailleurs, selon Caron (2007), au-delà de l'organisation de l'espace-classe, cet objet de différenciation implique également la gestion des apprentissages, le climat organisationnel ou encore le contenu organisationnel (Caron, 2007). Dès lors, il est par exemple possible de jouer sur les regroupements d'élèves en ateliers.

En continuité, pour Forget (2017b), le terme *structures* dépasse le cadre de l'environnement et se rapporte aussi aux outils, aux gestes de guidage et aux modalités psycho-affectives.

Différencier sur les outils consiste notamment à faciliter la représentation mentale de l'élève et sa compréhension sur base d'explications dialoguées, de questions orales, de manipulations diverses (puzzles, jeux, gestes, etc.) ou d'illustrations (images, vidéos, sons, etc.) (Robbes, 2009 ; Forget, 2017b). De même, il est possible de proposer aux élèves un temps de réflexion personnelle avant d'entamer un quelconque autre travail (travail collaboratif, etc.). Effectivement, certains enfants ont par exemple besoin de passer par une rédaction de brouillon avant de rédiger une version finale ou de s'exprimer à l'oral.

Différencier sur le degré de guidage correspond à agencer l'étayage offert aux enfants en fonction de leurs besoins (Bissonnette & Bouchard, 2011 ; Dubois, 2016 ; Forget, 2017). Plus précisément, l'enseignant ajuste sa pratique professionnelle et ses interventions pour permettre aux élèves de surpasser leurs difficultés. Concrètement, l'enseignant peut découper l'objectif d'apprentissage en petites étapes à atteindre. Cela peut notamment permettre à l'enseignant d'évaluer formativement certaines étapes pour, au besoin, proposer une aide plus soutenue ou des feed-back (Bissonnette & Bouchard, 2011). Il est également possible de proposer un plan de travail personnalisé pour chaque élève. A ce sujet, l'organisation et la présentation du travail peuvent être laissés au libre choix des élèves. Une piste pour faciliter la différenciation en lien avec le degré de guidage peut être de développer des routines chez les élèves pour obtenir de l'aide lorsque l'enseignant est occupé, ce qui revient à s'intéresser à l'accessibilité des outils et ressources (Forget, 2017b)

La différenciation sur les structures peut aussi concerner l'insertion psycho-affective des enfants. Pour ce faire, il est notamment possible de mettre l'apprentissage en lien avec l'expérience de l'élève et tout en mobilisant ses réactions personnelles. Il est également possible d'offrir des structures et des temps d'échanges aux élèves tout en proposant aussi des temps de travail personnel (Forget, 2017b).

- *Différenciation sur les natures d'interactions entre les élèves :*

Il existe deux manières de différencier les interactions entre les élèves (Boucenna, 2011) : différencier en construisant des groupes de travail ou selon des rôles que l'on attribue aux élèves. Les groupes peuvent être de natures diverses.

Il est possible de créer des groupes en fonction des besoins d'apprentissage des élèves. En continuité, l'enseignant peut constituer des groupes en fonction de leurs intérêts pour une matière ou une activité en particulier, de leurs affinités interpersonnelles, de leurs caractéristiques divergentes et complémentaires, ou encore en rassemblant des élèves passionnés par une même question afin qu'ils initient un projet et se sentent responsable de son aboutissement.

Quant aux rôles que l'on attribue aux élèves, ils peuvent également être de différentes natures. Les groupes d'entraide sont formés pour une année scolaire et regroupent trois à cinq élèves qui se rendent disponibles les uns pour les autres lorsqu'intervient une difficulté dans l'apprentissage. Un petit espace est prévu pour leurs réunions. Il est également possible de désigner pour un trimestre un élève en tant qu'expert dans un domaine : celui-ci doit effectuer des recherches ou des exercices supplémentaires. L'élève désigné, s'il est plus âgé, peut être considéré comme parrain et donc personne-ressource pour un pair plus jeune. Pour finir, on peut associer deux élèves jugés complémentaires pour une tâche spécifique ; cela prend alors la forme d'une dyade.

Bibliographie :

- Astolfi, J.P. (1984). L'analyse des représentations des élèves en sciences expérimentales. *Revue française de pédagogie*, 68, 15-25. <https://doi.org/10.3406/rfp.1984.1563>
- Astolfi, J.P. (1992). Apprendre par franchissement d'obstacles ? *Repères, recherche en didactique du français langue maternelle*, 5, 103-116. <https://doi.org/10.3406/reper.1992.2052>
- Astolfi, J.P. (1997). Du "tout" didactique au ""plus" didactique. *Revue française de pédagogie*, 120, 67-73. <https://doi.org/10.3406/rfp.1997.1157>
- Astolfi, J.P. (2006). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF
- Astolfi, J.P. (2011). Quels fondements épistémologiques pour la pratique enseignante ? Dans P. Maubant & S. Martineau (Dir). *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants*. (p. 285-302). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Bissonnette, S. & Bouchard, C. (2011). *Quelles sont les méthodes d'enseignement efficaces auprès des élèves en difficulté ?* Consulté à l'adresse http://rire.ctreq.qc.ca/media/pdf/champs/2289_J2.7.pdf
- Bosson, M., Hessels, M. & Hessels-Schlatter, C. (2009). Le développement de stratégies cognitives et métacognitives chez des élèves en difficulté d'apprentissage. *Développements*, 1(1), 14-20. doi:10.3917/devel.001.0014.
- Boucenna, S. (2011). *101 fiches pour différencier*. Presses universitaires de Namur.
- Burns, R. (1971). Methods for individualizing instruction. *Educational Technology*, 11, 6, 55-56.
- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.
- Caron, J. (2007). *Différencier au quotidien : Cadre d'expérimentation avec points de repères et outils-support*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.
- Cnesco (2017). *Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves ?* Dossier de synthèse. Consulté à l'adresse <http://www.cnesco.fr/fr/differentiation-pedagogique/>
- Connac, S. (2012). *La personnalisation des apprentissages. Agir face à l'hétérogénéité, à l'école et au collège*. Paris: ESF Éditeurs
- Dubois, B. (2016). La flexibilité d'une évaluation : une réponse à la prise en compte de la diversité des élèves ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2 (74), 79-87.

Feyfant, A. (2016). *La différenciation pédagogique en classe*. Dossier de veille de l'IFÉ, 113. Consulté à l'adresse <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=113&lang=fr>

Forget, A. (2017a). *Définition de la différenciation pédagogique*. Communication présentée à la conférence de consensus "Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ? », Paris. Consulté à l'adresse http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/170323_2_Forget.pdf

Forget, A. (2017b). La différenciation dans l'enseignement : état des lieux et questionnement. Rapport commandé par le Cnesco. <http://www.cnesco.fr/fr/differenciation-pedagogique/>

Forget, A. et Lehraus, K. (2015). La différenciation en classe : qu'en est-il des pratiques réelles des enseignants ? *Formation et profession*, 23 (3), 70-84.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.287>

Galand, B. (2009). Hétérogénéité des élèves et apprentissage : Quelle place pour les pratiques d'enseignement ? *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 71.

Gouvernement du Québec, (2006). *L'évaluation des apprentissages au secondaire*. Cadre de référence. Québec : Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 27.

Grangeat, M. (1999). Processus cognitifs et différenciation pédagogique. Dans C., Depover, & B., Noël, (Éds). *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs, modèles, pratiques et contextes* (pp. 115-127). Bruxelles : De Boeck

Groupe central. (2017). Avis n°3 du Pacte pour un enseignement d'excellence.

Hubert, J.-C. (1999). De la pédagogie différenciée à la différenciation pédagogique. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 3(1), 41-53. <https://doi.org/10.3406/spira.1999.1558>

Jobin, V. & Gauthier, C. (2008). Nature de la pédagogie différenciée et analyse des recherches portant sur l'efficacité de cette pratique pédagogique. *Brock Education*, 18, 34-45.

Lautrey, J. (2014). Approche pluraliste du développement : l'exemple de la construction du nombre. *Enfance*, 3, 313-333. <http://dx.doi.org/10.4074/S001375451400307>

Leroux, M., Fontaine, S. et Sinclair, F. (2015). Retombées d'une formation sur la différenciation pédagogique réalisée avec des enseignantes du primaire. *Formation et profession*, 23(3), 17-32. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.280>

Leroux, M. & Malo, A. (2015). Mise en œuvre de pratiques de différenciation pédagogique : ressources, défis et dispositifs d'accompagnement. *Formation et profession*, 23 (3), 1-2.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.383>

Ministère de la Communauté Française (1997). Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures

propres à les atteindre, Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Service général des Affaires pédagogiques, de la Recherche en Pédagogie et du Pilotage de l'Enseignement organisé par la communauté française.

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* (Thèse de doctorat). Université de Montréal, Montréal.

Prud'homme, L., Dolbec, A., Brodeur, M., Presseau, A. & 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., Dolbec, A. & Guay, M-H. (2011). Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation. *Valorisation de la diversité en éducation : défis contemporains et pistes d'action*, 39 (2), 165-188.

Prud'homme, L., Bergeron, G. et Fortin, A. (2015). Apprendre à différencier : le sens construit par neuf enseignantes en formation initiale engagées dans une démarche d'étude de soi. *Formation et profession*, 23(3), 3-16. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.277>

Robbes, B. (2009). *La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre*. En ligne. Consulté le 3 septembre 2019 à l'adresse http://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf

Torres, J-C. (2016). Les enjeux de la différenciation pédagogique : entre résolutions formelles et indécisions pratiques. *Association Française des Acteurs de l'Éducation*, 2 (150), 159-164.

Volpe, Y. (2017). Individualisation, personnalisation, pédagogie différenciée ou différenciation : quelques clarifications conceptuelles. *Educateur*, 2, 32-34. Consulté à l'adresse : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:95580>