

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

SARA BELCOURT

LA RELATION ENTRE LA PRATIQUE DE LA DIFFÉRENCIATION
PÉDAGOGIQUE D'ENSEIGNANTES DE LA TROISIÈME ANNÉE DU PRIMAIRE
ET DEUX MESURES CHEZ LES ÉLÈVES : LEUR CONCEPT DE SOI ET LEURS
HABILETÉS SCOLAIRES

JUIN 2010



Sommaire

L'arrivée de la Réforme en 2001 réaffirme le principe de l'égalité des chances pour tous dans le cadre de sa mission visant la réussite de tous les élèves. Dans ce contexte, l'enseignante doit différencier sa pédagogie afin d'adapter son enseignement aux besoins de ses élèves et de les faire réussir sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification. Cependant, il existe encore peu d'écrits démontrant un lien entre la différenciation pédagogique et les caractéristiques de l'élève, comme le concept de soi et les habiletés scolaires. Cette étude a pour objectif de vérifier la relation entre la pratique de la différenciation pédagogique d'enseignantes du primaire et le concept de soi ainsi que les habiletés scolaires des élèves. Cette recherche, effectuée auprès de 123 élèves de la troisième année du primaire et de sept enseignantes, a été réalisée à l'aide d'un questionnaire sur la différenciation pédagogique, d'un questionnaire sur le concept de soi et d'un questionnaire sur les habiletés scolaires. Les résultats insinuent qu'il n'y a que de faibles corrélations. Certains résultats ont démontré qu'il existait une faible relation négative entre la pratique de la différenciation pédagogique et le concept de soi ainsi que les habiletés scolaires; ce qui suggère que plus l'élève possède de bonnes habiletés scolaires, moins l'enseignante différencie. D'autres analyses permettent de mettre le fait qu'avoir reçu une formation sur la différenciation pédagogique peut être un facteur explicatif de l'ampleur de l'utilisation de cette approche.

Remerciements

Plus de deux années de travail acharné ne peuvent passer sous silence sans des remerciements chaleureux. Je tiens à remercier particulièrement Monsieur Alain Cadieux, mon directeur de recherche, pour sa disponibilité, son soutien, ses précieux conseils...et le tout avec un soupçon de plaisir et de réconfort!

Un merci spécial est exprimé aux élèves et aux enseignantes qui m'ont permis de réaliser cette étude en m'accueillant chaleureusement dans leur classe. Ce fut un bonheur de travailler avec vous!

Je tiens à remercier également mes proches qui ont su m'épauler et m'encourager à poursuivre et à me dépasser grâce à toute la fierté et la confiance qu'ils m'ont inculquées. Un grand merci, entre autres, à Anik, Sophie et à ma sœur Sabrina!

Enfin, je désire remercier les deux personnes qui ont été pour moi une véritable source d'inspiration et de motivation. Merci maman d'avoir toujours cru en moi et de m'avoir transmis le goût du savoir et de la curiosité! Enfin, merci pour ta présence constante et réconfortante à mes côtés! Gracias Raúl por tu apoyo, tu escucha, tu presencia y sobretodo tu amor. ¡La espera valió la pena!

Table des matières

Sommaire	ii
Remerciements.....	iii
Table des matières.....	iv
Liste des tableaux.....	vii
Liste des figures	viii
Introduction.....	1
CHAPITRE I - Problématique de la recherche	4
Problématique	5
Introduction à la différenciation pédagogique.....	6
Pratique de la différenciation pédagogique	8
Questions et objectifs	9
Limites de la recherche	10
CHAPITRE II - Cadre conceptuel	12
La différenciation pédagogique.....	13
Les fondements de la différenciation pédagogique	14
Composantes de la différenciation pédagogique.....	17
Les profils d'apprenants.....	18
Élèves sous la moyenne.....	19
Élèves dans la moyenne	20
Élèves supérieurs à la moyenne.....	20
Le concept de soi.....	21
Les habiletés scolaires.....	24

Liens entre les différents concepts	25
Hypothèse et question exploratoire.....	26
CHAPITRE III - Méthodologie	27
Type de recherche	28
Participants.....	28
Instruments de mesure.....	30
Différenciation pédagogique	30
Concept de soi	32
Habilités scolaires.....	33
Déroulement.....	34
CHAPITRE IV - Résultats	37
La description des résultats	38
Description des résultats en lien avec l'hypothèse.....	39
Description des résultats en lien avec la question exploratoire.....	40
Analyse des résultats	44
Analyse des résultats en lien avec l'hypothèse de recherche	44
Analyse des résultats en lien avec la question exploratoire	45
Interprétations des résultats.....	50
Hypothèse	50
Interprétation des résultats en lien avec le cadre conceptuel.....	50
Question exploratoire	53
Discussion	54
Limites	55
CONCLUSION	58

RÉFÉRENCES.....	62
APPENDICE A - Carte conceptuelle de la différenciation pédagogique (GTDPO).....	74
APPENDICE B - Questionnaire sur la différenciation pédagogique.....	76
APPENDICE C - The pictorial scale of perceived competence and social acceptance : cahier de l'élève (exemple)	84
APPENDICE D - Test d'habiletés scolaires d'otis-lennon : cahier de l'élève (exemples et consignes).....	87
APPENDICE E - Lettre de consentement aux parents	90
APPENDICE F - Analyse de régression multiple.....	92

Liste des tableaux

Tableau 1. Corrélations entre les différentes variables	45
Tableau 2. Corrélations entre les différentes variables pour les élèves sous la moyenne....	47
Tableau 3. Corrélations entre les différentes variables pour les élèves dans la moyenne ...	48
Tableau 4. Corrélations entre les différentes variables pour les élèves supérieurs à la moyenne	49
Tableau 5. Analyse de régression multiple	93

Liste des figures

Figure 1. La relation pédagogique en milieu scolaire.(inspirée de Legendre, 2005, p.1168)	16
Figure 2. Le concept de soi, effet et cause : interaction constante entre l'environnement, le concept de soi, le comportement de la personne et les comportements des autres. (Figure tirée de Herry, 1993)	23
Figure 3. Relation entre la différenciation pédagogique et le concept de soi	39
Figure 4. Relation entre la différenciation pédagogique et les habiletés scolaires	40
Figure 5. Concept de soi des élèves sous la moyenne en lien avec la différenciation pédagogique.	41
Figure 6. Concept de soi des élèves dans la moyenne en lien avec la différenciation pédagogique.	41
Figure 7. Concept de soi des élèves supérieurs à la moyenne en lien avec la différenciation pédagogique.....	42
Figure 8. Habiletés scolaires des élèves sous la moyenne en lien avec la différenciation pédagogique.	42
Figure 9. Habiletés scolaires des élèves dans la moyenne en lien avec la différenciation pédagogique.	43
Figure 10. Habiletés scolaires des élèves supérieurs à la moyenne en lien avec la différenciation pédagogique.....	43

INTRODUCTION

Depuis la Révolution tranquille des années 60', le monde de l'enseignement vit des changements continuels à tous les niveaux : les programmes, les services, la clientèle, etc. Avec l'implantation de la Réforme au début des années 2000, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) réaffirme le principe de l'égalité des chances pour tous dans le cadre de sa mission visant la réussite pour tous les élèves (2001b). Dans ce contexte, le rôle actuel de l'enseignante consiste, entre autres, à adapter son enseignement aux besoins et aux caractéristiques diversifiés de ses élèves afin de les faire réussir sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification (MELS, 2001b).

Ces trois aspects de la mission, soit instruire, socialiser et qualifier, sont liés aux variables de cette recherche, soit la pratique de la différenciation pédagogique, le concept de soi et les habiletés scolaires. La réussite scolaire et sociale s'exprime à travers différents indicateurs, tels que le concept de soi et les habiletés scolaires. Considérant le fait que certaines enseignantes différencient de manière minimale et que d'autres vont maximiser les occasions de différenciation, il importe de s'interroger sur les relations qui peuvent exister entre cette pratique et les capacités des élèves. De plus, comme la classe est de plus en plus hétérogène, il faut également se questionner à savoir si ces relations varient selon que les habiletés scolaires de l'élève le place sous la moyenne, dans la moyenne ou supérieur à la moyenne.

Cette recherche descriptive de type quantitatif est divisée en quatre chapitres, à savoir : la problématique, le cadre conceptuel, la méthodologie et les résultats. La conclusion complète ce mémoire.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

Ce premier chapitre présente la problématique, les questions et les objectifs de recherche ainsi que ses limites.

Problématique

Depuis les années 60, le Québec a connu de profondes mutations sur le plan sociopolitique marquées, entre autres, par la création du ministère de l'Éducation en 1963 et de son influence sur l'accessibilité et la qualité de l'éducation pour tous. D'une majorité de gens catholiques, ayant le français comme langue maternelle et usuelle et provenant d'un milieu familial au noyau uni, le Québec s'est transformé simultanément par l'éclatement de la famille, par une diminution croissante de la pratique religieuse catholique, par une présence accrue d'élèves issus de l'immigration et par la reconnaissance et la valorisation de la classe ordinaire comme milieu d'accueil pour tous les élèves. Depuis le Rapport Parent (1963) jusqu'au Renouveau pédagogique (MELS, 2005) actuel, l'école est en changement constant par ses programmes, ses approches, ses acteurs et ses services offerts, afin de faire face aux transformations sociales.

Effectivement, depuis 1980, les programmes scolaires se sont modifiés, en passant de programmes-cadre à programmes par compétences afin d'améliorer la qualité de la formation et de centrer la pédagogie actuelle sur le développement de compétences plutôt qu'une transmission de simples connaissances par objectifs. Diverses approches éducatives se sont succédées, inspirées des courants behavioriste, humaniste,

cognitiviste et plus récemment socio-constructiviste. De plus, par les recommandations du Rapport Parent (1963) voulant l'accessibilité scolaire à tous les enfants de même que la Loi 107 (1988) insistant sur la scolarisation de tous les élèves dans le milieu scolaire le plus normal possible, les classes ordinaires ont dû s'adapter pour accueillir les élèves en difficulté ou ayant un handicap. Ce contexte a favorisé l'émergence d'une organisation scolaire davantage axée sur l'enfant et ses besoins, et ce, dans la poursuite de la finalité de l'égalité des chances en éducation.

Introduction à la différenciation pédagogique

Tous ces changements et cette diversité caractérisent la classe d'aujourd'hui. Cette hétérogénéité doit alors être prise en considération par l'enseignante en enseignement primaire : elle fait face en moyenne à 25 élèves, ayant une personnalité unique, un bagage de connaissances personnelles et un vécu particulier. De plus, chaque enfant est différent sur le plan scolaire : il n'a pas les mêmes acquis, les mêmes habitudes, les mêmes intérêts ou le même style d'apprentissage (Cox, 2008; Zakartchouk, 2001). Il a donc une façon propre à lui d'apprendre. Dans l'optique d'offrir une chance égale à tous les élèves, la différenciation pédagogique a donc ainsi fait ses débuts : « *la pédagogie différenciée est née [...] de la nécessité de trouver des solutions à l'hétérogénéité des élèves* » (Gilling, 1999, p. 53). Dans cet esprit, l'enseignante doit conjuguer avec toutes ces différences afin que chaque élève puisse bénéficier des conditions optimales favorisant ses réussites tel que recommandé par le MELS (2001b).

Rencontrer les besoins spécifiques de chaque élève a longtemps été le but des écoles, autant publiques que privées (Hodge, 1997). Dans cette pensée, le MELS a mis en place, par l'introduction de la Réforme au début des années 2000, la dernière version de son Programme de formation de l'école québécoise au préscolaire et au primaire (MELS, 2001b). Il l'a donc ajustée aux changements de la société, à ses valeurs et à sa mission, qui est d'instruire, de socialiser et de qualifier, ainsi qu'au fait que l'on doit répondre à cette hétérogénéité nouvelle dans les classes. De cette manière, le Programme (MELS, 2001b) recommande, entre autres, à ses établissements scolaires « *d'offrir à chaque élève un environnement éducatif adapté à ses intérêts, à ses aptitudes et à ses besoins en différenciant la pédagogie et en offrant une plus grande diversification des parcours scolaires* » (Programme de formation de l'école québécoise, MELs, 2001b). De plus, le Programme formule dans sa mission le principe de l'égalité des chances pour tous; cela se retrouvera donc dans les formules d'enseignement et les apprentissages différenciés. Si l'idée de la différenciation pédagogique s'impose depuis quelques années dans le but de répondre à l'hétérogénéité croissante dans les classes d'aujourd'hui, celle-ci se vit parfois « *comme un inconvénient, comme un problème d'enseignement à résoudre* » (Astolfi, 1998, p.2).

Afin d'aider et d'amener l'enseignante à tenir ainsi compte de l'hétérogénéité de sa classe, le MELS a introduit dans son référentiel, en matière de formation du personnel enseignant, certaines compétences reliées à la différenciation pédagogique. Ces deux compétences particulières découlent de tous ces changements, à savoir : soit, *d'adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des*

difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap et soit de *s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel* (MELS, 2001a, p.59). Cette dernière compétence se justifie à la différenciation pédagogique, car une telle pratique demande une ouverture à l'autre, une reconnaissance des différences de l'autre, donc l'unicité de chaque élève (Prud'homme, 2007).

En effet, certains auteurs (Ayers, 2008; Dufour, 2006; Nance, 2004; Prud'homme, 2007; Tomlinson, 1999; Zakartchouk, 2001) mentionnent ou citent le fait que plusieurs enseignantes croient différencier peu ou pas par manque d'expérience, de temps, de formation et de connaissances sur ce qu'est la différenciation pédagogique. Elles sont donc susceptibles de travailler certaines composantes de cette approche, et ce, à des degrés divers.

Pratique de la différenciation pédagogique

Tout ceci amène donc à constater que le MELS, par son Programme de formation et son référentiel de compétences professionnelles (MELS, 2001a, 2001b), recommande à l'enseignante de différencier ses approches, ses enseignements afin de faire réussir tous ses élèves et que cette réussite se traduise de manière différente, c'est-à-dire par un apprentissage adapté à leurs besoins et à leurs intérêts. De cette manière, la pratique de la différenciation pédagogique vient jouer un rôle important quant au déploiement personnel et scolaire de l'enfant. Comme le mentionne Tomlinson (2000), la différenciation pédagogique n'est pas uniquement une solution au problème

d'hétérogénéité, au problème d'enseignement; ce n'est pas seulement un moyen à utiliser quand l'enseignante a le temps de le faire. La différenciation pédagogique n'est pas qu'une simple approche. Elle constitue une nouvelle forme de pensée basée sur certains aspects à considérer dont celui que l'élève apprend mieux s'il est soutenu en fonction de ses besoins d'apprentissage significatif. Ainsi, la différenciation pédagogique a donc également comme finalité « *la lutte contre l'échec scolaire en alliant la transmission des savoirs au développement de chacun* » (Przesmycki, 2004, p. 13). En conséquence, en plus de vivre des réussites grâce à un enseignement qui devient plus significatif et personnel, les élèves développent de meilleures habiletés scolaires les amenant à se construire un concept de soi plus positif; deux aspects importants à considérer et en lien avec la mission du MELS (instruire et socialiser), car plusieurs auteurs s'entendent pour dire que « *le concept de soi est un trait de personnalité important en relation avec le rendement scolaire* (Handsfort & Hattie, 1982; Purkey, 1970) *et les comportements sociaux* (Cadieux, 1992) » (Cadieux, 2003, p. 121).

Questions et objectifs

Prenant en considération ce contexte qui ne s'est pas créé sans heurt, tous ces nombreux changements rapides auxquels l'école québécoise a fait face sur une courte période ont fait émerger quelques problèmes.

Parmi ceux-ci, il y a le fait que la pratique de la différenciation pédagogique implique plusieurs composantes et que chaque enseignante a une perception personnelle de l'ampleur, de la fréquence à laquelle il utilise cette approche dans son enseignement.

Il y a le fait que la différenciation pédagogique a comme finalité la lutte contre l'échec scolaire et vise entre autres les élèves en difficulté, mais tout en permettant à tous les élèves, tous profils d'apprenants confondus, de vivre le maximum de réussites. Toutefois, il existe peu de données (Nance, 2004; Wenglinsky, 2002) qui permettent de connaître les liens entre la différenciation pédagogique avec la réussite scolaire ainsi que le concept de soi des élèves. Enfin, la différenciation pédagogique, la réussite scolaire et le concept de soi comportent plusieurs composantes, mais on ignore également la direction et l'ampleur des relations entre celles-ci. Deux questions émergent alors :

Est-ce que la pratique de la différenciation pédagogique est reliée aux habiletés scolaires et au concept de soi des élèves?

Est-ce que la différenciation pédagogique est reliée de façon différentielle aux habiletés scolaires et au concept de soi selon que les habiletés scolaires de l'élève le situent sous la moyenne, dans la moyenne ou supérieur à la moyenne?

Les objectifs de recherche consistent donc, d'une part, à vérifier les liens entre la pratique de la différenciation pédagogique et les habiletés scolaires ainsi que le concept de soi de l'élève, et d'autre part, à vérifier si cette relation varie selon que le rendement de l'élève soit sous la moyenne, dans la moyenne ou supérieur à la moyenne.

Limites de la recherche

Les principales limites de cette recherche sont d'abord le fait de s'être limité à un seul niveau scolaire, soit la première année du deuxième cycle du primaire. Ce niveau

scolaire est retenu en raison des caractéristiques des élèves, tel que le concept de soi qui, à cet âge, est en mode d'expansion; c'est-à-dire que l'enfant commence à reconnaître l'importance de l'opinion des autres qui gravitent dans son environnement (Herry, 1993; L'Écuyer, 1994). Ainsi, le concept de soi de l'élève de cet âge commence à être plus stable et est relié aux expériences scolaires (Cadieux, 1992). Ensuite, la pratique de la différenciation pédagogique sera mesurée à l'aide d'un questionnaire rempli par les enseignantes. Cette limite tient au fait que la variable « différenciation pédagogique » sera évaluée par la perception des enseignantes face à leur pratique plutôt qu'à l'aide d'observations systématiques en salle de classe, mais qui donneront une idée globale de l'ampleur de leur pratique en différenciation pédagogique. De ce fait, l'observation n'est pas retenue dans cette recherche par manque de temps, mais également afin d'éliminer les potentialités de désirabilité sociale. De même, la nature de cette étude ne nous permettra pas de conclure à un lien quelconque de cause à effet puisque la recherche est de type descriptif corrélationnel. Enfin, bien que cette recherche ait recours à des instruments de mesure ayant été éprouvés dans des recherches antérieures (Cadieux, 1996; Mantzicopoulos & French, 2006; Sarrazin, McInnis & Vaillancourt, 1983), il n'y aura pas d'autres analyses pour confirmer les qualités métriques des instruments de mesure, outre les analyses d'homogénéité.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Le cadre conceptuel présente les principaux concepts à l'étude, soit : la différenciation pédagogique, ses fondements et ses composantes, les différents profils d'apprenants, le concept de soi et les habiletés scolaires. Des liens entre la différenciation pédagogique et le concept de soi ainsi que les habiletés scolaires sont également présentés. Le chapitre se conclut par l'hypothèse de recherche.

La différenciation pédagogique

Avant de connaître les fondements ainsi que les composantes de la différenciation pédagogique, il importe d'en comprendre le sens, donc de la définir. Nombreuses sont les définitions, mais plusieurs convergent. Certains auteurs définissent la différenciation pédagogique comme une démarche d'enseignement composée de méthodes diversifiées et organisées afin de répondre aux multiples besoins des élèves, et ce, dans des situations d'apprentissage fécondes pour eux (Astolfi, 1998; Perraudeau, 1997; Perrenoud, 2000; Przesmycki, 2004). La définition de Tomlinson (2004) résume bien la pensée de ces auteurs :

« la différenciation pédagogique est une manière organisée, souple et dynamique d'ajuster l'enseignement et l'apprentissage de manière à atteindre les enfants à leur niveau et à leur permettre, en tant qu'apprenants, de progresser au maximum » (p. 21)

D'autres auteurs (Groupe de Travail sur la Différenciation Pédagogique en Outaouais, 2005; Prud'homme, 2007) soutiennent cette idée mais l'abordent davantage comme une réflexion, telle que cette définition :

« la différenciation pédagogique est davantage une manière de penser qui ramène l'enseignant à ses conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage, à son attitude devant l'hétérogénéité ainsi qu'à sa capacité de mobiliser l'ensemble des ressources à sa disposition pour favoriser l'acquisition ou le développement des compétences chez les élèves » (GTDPO, 2005, p. 19).

Ainsi, à la lumière de ces descriptions, la différenciation pédagogique se définit comme étant une démarche réflexive de son enseignement afin de l'ajuster, de le diversifier et de l'adapter, le plus souvent possible, au cheminement personnel et aux besoins particuliers de l'apprenant.

Les fondements de la différenciation pédagogique

Pour bien comprendre pourquoi une enseignante est amenée à différencier, il faut remonter le temps afin de s'apercevoir que les classes d'aujourd'hui ne sont plus comme elles étaient à la fin du 20^e siècle. Comme il a été mentionné, peu importe l'époque, les classes reflètent les valeurs, les us et coutumes ainsi que le milieu socio-économique de la société. C'est ainsi que les classes se sont transformées, diversifiées à ces différents niveaux. Il a également été dit (Prud'homme, 2007; Przesmycki, 2004; Tomlinson, 1999; Zakartchouk, 2001) que chaque élève, en plus d'être distinct de ses camarades par son bagage personnel, ne chemine pas à la même vitesse, n'utilise pas les mêmes stratégies et n'a pas le même niveau de motivation pour vouloir apprendre. Étant

donné que chaque enfant n'apprend pas nécessairement de la même façon que les autres, lorsqu'une enseignante se résigne à enseigner de manière homogène, c'est-à-dire de prendre les mêmes moyens ou les mêmes méthodes d'enseignement pour l'ensemble de la classe; ce ne sont donc pas tous les élèves qui réussissent à leur plein potentiel. La différenciation pédagogique a donc comme finalité « *la lutte contre l'échec scolaire en alliant la transmission des savoirs au développement de chacun* » (Przesmycki, 2004, p.13). Elle a également comme but principal de chercher et de trouver une ou des voies accessibles à l'apprentissage et ainsi faciliter le développement de chaque apprenant. L'acceptation de cette vision influence particulièrement la relation pédagogique de l'enseignante (Laliberté, 1997).

La différenciation pédagogique se vit donc à travers la relation pédagogique. Laliberté (1997) décrit celle-ci comme l'interaction qui existe entre l'enseignante, l'élève et le contenu à enseigner. Les différentes relations qui s'établiront entre ces éléments seront rehaussées par la personnalité de l'enseignante mais également dans la manière, dans l'intervention qu'effectuera l'enseignante afin de faciliter l'apprentissage.

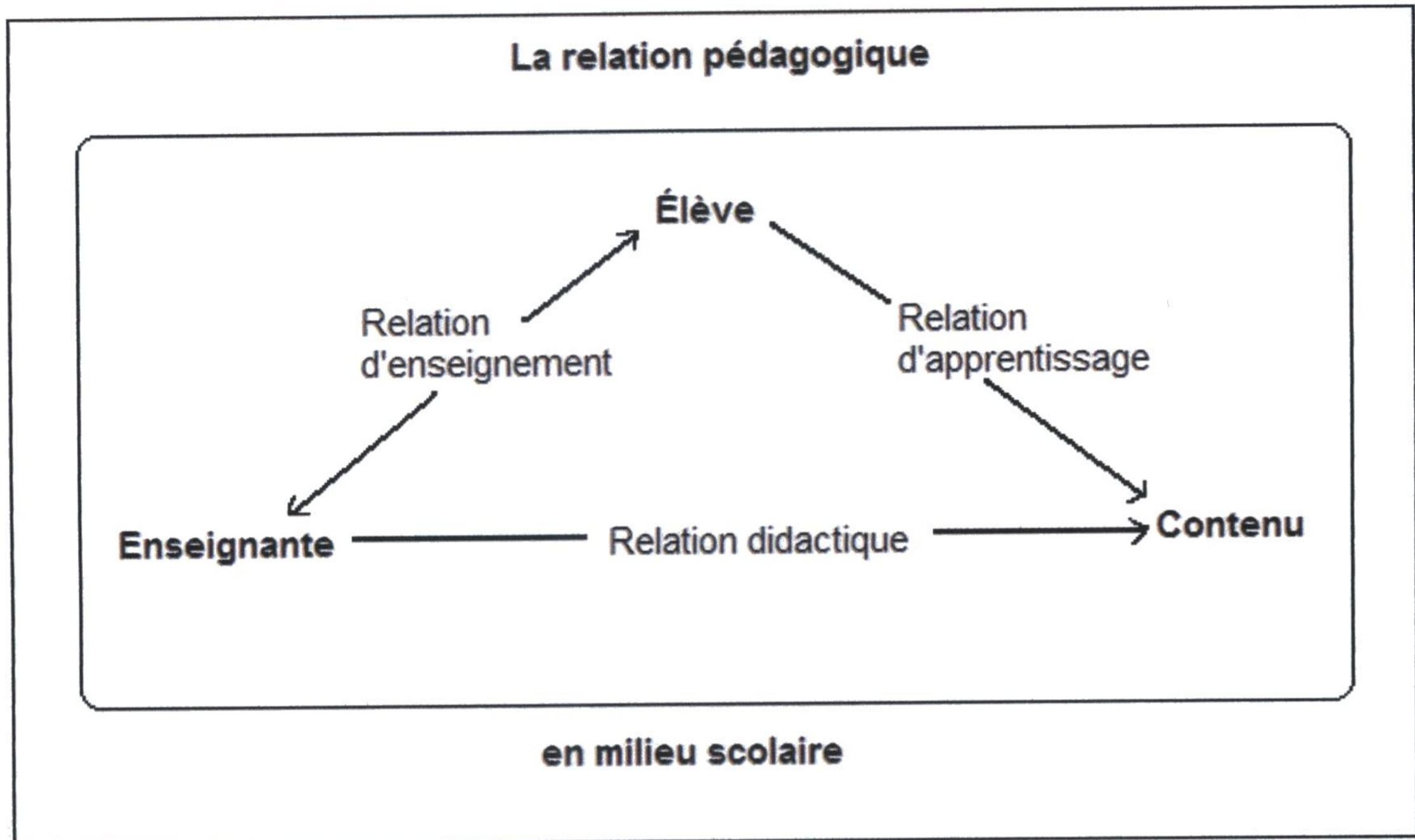


Figure 1. La relation pédagogique en milieu scolaire. (inspirée de Legendre, 2005, p.1168)

Ces relations se décrivent ainsi : la relation d'apprentissage qui démontre le contact direct entre l'élève et le contenu, qui sera influencé par les activités d'enseignement proposées par l'enseignante; la relation d'enseignement se crée lorsque l'enseignante favorise la compréhension de l'élève en s'ajustant à ses besoins particuliers; la relation didactique, par ailleurs, s'actualise lorsque le contenu à enseigner est adapté au niveau de l'élève, c'est-à-dire au niveau de son cheminement. La différenciation pédagogique, vue sous cet angle, vise donc à rendre l'apprentissage accessible, efficace et motivant pour l'élève afin de répondre à son style d'apprentissage, soit d'utiliser davantage la ou les méthodes qui le stimule à apprendre, et de faire en sorte qu'il puisse vivre le plus de réussites personnelles possibles. En organisant des

situations d'enseignement où les besoins et les difficultés spécifiques de chacun seront pris en considération, ainsi que les moyens proposés, cela permettra à l'élève de prendre conscience de ses capacités et de développer ses compétences.

Ainsi, l'enseignante qui choisit cette démarche est prête à enseigner selon divers moyens et niveaux de complexité, à considérer les besoins et le cheminement de l'élève. Une utilisation efficace de la différenciation pédagogique nécessite une bonne compréhension de son fonctionnement général. Pour cela, quelques modèles aideront l'enseignante à comprendre et à structurer sa démarche.

Composantes de la différenciation pédagogique

Parmi toutes les lectures effectuées, trois composantes importantes à la différenciation pédagogique ressortent : le quoi, le quand et le comment différencier. Plusieurs auteurs (GTDPO, 2005; Przesmycki, 2004; Tomlinson, 2004; Zakartchouk, 2001) s'entendent pour dire que la différenciation pédagogique peut se faire dans les contenus (ce que l'élève apprend), dans les processus (comment l'élève apprend : les stratégies d'apprentissage et d'enseignement), dans les produits (comment l'élève démontre ce qu'il a appris) et dans les structures (aménagement de la classe, de la séquence, du temps). La différenciation pédagogique peut se faire à n'importe quel moment, mais principalement lors de la planification de chacune des étapes d'une leçon (préparation, réalisation, intégration et évaluation). Pour ce qui est du comment différencier, il existe divers modèles (Przesmycki, 2004; Tomlinson, 2004) mais celui qui résume le mieux le fonctionnement de cette approche et qui s'intègre bien à la

relation pédagogique ainsi que ses sous-relations est celui élaboré par le Groupe de Travail sur la Différenciation Pédagogique en Outaouais (2005), apparaissant à l'Appendice A. Ainsi, la relation d'enseignement est en lien direct avec le *pourquoi différencier*, la relation d'apprentissage, quant à elle, est en relation avec tout ce qui touche aux processus, donc au *comment différencier* de la carte conceptuelle du GTDPO (2005). Enfin, toute la différenciation qui a lieu au niveau des structures et du contenu (*quand et quoi différencier*) correspond à la relation didactique.

Pour différencier, il faut prendre en considération l'aspect cognitif de l'élève (Tomlinson, 2004) : c'est-à-dire que son intelligence varie, que son cerveau possède une soif d'apprendre et qu'il doit avoir des défis réalistes à atteindre. De plus, l'enseignante doit prendre en considération les traits, les caractéristiques et la personnalité de l'élève. Pour cela, elle doit prendre de nombreuses notes, à la suite d'observations, dans le but d'avoir une bonne connaissance de son élève. Enfin, plusieurs auteurs (Gillig, 1999; GTDPO, 2005; Przesmycki, 2004; Tomlinson, 2004; Zakartchouk, 2001) énumèrent différentes stratégies de différenciation pédagogique, dont : les centres d'apprentissage, les contrats d'apprentissage, les agendas, une organisation du travail variée (sous-groupe homogène ou hétérogène, dyade, aménagement particulier), un enseignement de manière simultanée ou successive, collective ou individuelle, à un degré minimal ou maximal.

Les profils d'apprenants

Comme il a été mentionné, chaque enfant a un parcours scolaire différent : chacun a des habiletés, des acquis, des intérêts et même un style d'apprentissage

différents. Cette variété de parcours, à travers un enseignement général, engendre dans une classe divers types de rendement. Pour les fins de cette recherche, les types de rendement se subdivisent en trois groupes distincts : les élèves sous la moyenne, les élèves se situant dans la moyenne et ceux qui sont supérieurs à la moyenne.

Élèves sous la moyenne

Les élèves sous la moyenne comprennent les élèves en difficulté d'apprentissage et les élèves à risque. Dans la majorité des écrits (Benoît, 2005; Brunet, 1999; Leduc, 1991; St-Laurent, 2007) il semble difficile de définir précisément le terme difficulté d'apprentissage. La définition la plus reconnue concernant l'élève en difficulté d'apprentissage est définie par le MELS (2007), comme étant :

« celui dont l'analyse de sa situation démontre que les mesures de remédiation mises en place, par l'enseignante ou l'enseignant ou par les autres intervenantes ou intervenants durant une période significative, n'ont permis à l'élève de progresser suffisamment dans ses apprentissages pour lui permettre d'atteindre les exigences minimales de réussite du cycle en langue d'enseignement ou en mathématique conformément au Programme de formation de l'école québécoise » (p.24).

Ces élèves possèdent généralement des caractéristiques communes, telles que l'obtention de résultats scolaires faibles (ou des échecs scolaires), une faible estime de soi, une faible motivation ou participation et, parfois, des difficultés d'attention (Association Québécoise des Troubles d'Apprentissage, 2002; Griffith-Keith, 1998; St-Laurent, 2007).

Entre la définition d'un élève en difficulté d'apprentissage et un élève dit « à risque », la ligne est parfois mince. Ces élèves sont aussi reconnus pour avoir des

résultats faibles et une faible estime (Dean, 1994; Griffith-Keith, 1998; National Institute on the Education of At-Risk Students, 1997; St-Laurent, 2007). Toutefois, la distinction entre les deux s'établit de la sorte :

« élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire qui présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leur apprentissage ou leur comportement et peuvent être ainsi à risque, notamment au regard de l'échec scolaire ou de leur socialisation, si une intervention rapide n'est pas effectuée » (MELS, 2007, p.24).

Ainsi, les élèves à risque peuvent devenir des élèves en difficulté d'apprentissage s'ils ne reçoivent pas l'aide appropriée à leurs besoins spécifiques. Les élèves en difficulté d'apprentissage et les élèves à risque représentent ceux dont le rendement scolaire se situe dans la tranche inférieure de 15 à 20% du nombre total d'élèves dans une classe.

Élèves dans la moyenne

En ce qui a trait à l'élève moyen, Legendre (2005) le définit comme étant : « un élève ni doué, ni en sérieuses difficultés, dont les résultats se situent aux environs de la médiane des résultats de ses collègues de classe » (p. 553). Statistiquement, ce groupe d'élèves représente ceux dont le rendement scolaire se situe dans la tranche moyenne de 60 à 70% du nombre total d'élèves dans une classe (Griffith-Keith, 1998).

Élèves supérieurs à la moyenne

Enfin, l'élève se situant au-dessus de la moyenne se définit comme étant celui dont le rendement scolaire se situe significativement au-dessus de la moyenne des

résultats de ses camarades de classe, soit, statistiquement, d'environ un écart-type et plus, correspondant ainsi à environ 15% à 20% des élèves d'un même groupe.

Le concept de soi

Nombreux sont les auteurs qui traitent de la nature, de la genèse et des fonctions du concept de soi. Dans un effort d'unification des différentes théories, certains auteurs (Cadieux, 1998; Herry, 1993; L'Écuyer, 1994; Staats, 1996) seront retenus afin de décrire les trois caractéristiques du concept de soi.

Le concept de soi se définit comme un vaste ensemble d'auto-descriptions des caractéristiques émotionnelle, physique, comportemental, etc., d'un individu (Cadieux, 1998; L'Écuyer, 1994; Staats, 1996). Cette définition décrit également le concept de soi comme ayant trois caractéristiques principales. Tout d'abord, il est multidimensionnel par ses différentes catégories d'auto-descriptions, telles que scolaire, sociale ou physique (Cadieux, 2003). La polarité du concept de soi détermine une deuxième caractéristique : il peut être positif ou négatif selon que les auto-descriptions déclenchent des réponses émotionnelles positives ou négatives. Enfin, la troisième caractéristique a trait au réalisme du concept de soi : il est soit réaliste ou irréaliste selon le degré de correspondance entre la perception d'un individu et celle que les autres personnes de son entourage immédiat lui donnent (Cadieux, 1992, 2003; Staats, 1996).

Le concept de soi s'acquiert avec l'apprentissage du langage (tout le vocabulaire acquis par l'individu) et des différentes expériences vécues, bonnes ou mauvaises, succès ou échecs (Cadieux, 2003). Selon Herry (1993), ces expériences

peuvent se diviser en quatre catégories, à savoir : 1) les éléments significatifs de l'environnement susceptibles d'influencer le concept de soi (les parents, leurs attentes et leur perception de l'enfant, les pairs, l'enseignante), 2) l'importance de la comparaison sociale (comment les personnes importantes affectent le développement du concept de soi), 3) les principes d'apprentissage permettant l'acquisition de comportements complexes (en lien avec le conditionnement opérant et le conditionnement classique) et 4) l'importance du développement psychogénétique de la personne (stades de développement). Pour l'individu, une fois que son concept de soi est acquis, c'est-à-dire qu'il peut mettre en mots, positifs ou négatifs, comment il se conçoit, il devient une cause de son comportement et du comportement des autres sur lui (Cadieux, 1989, 1992; Staats, 1996), peu importe les situations, et ce, tout au fil du développement de l'individu, tel que démontré dans la figure suivante.

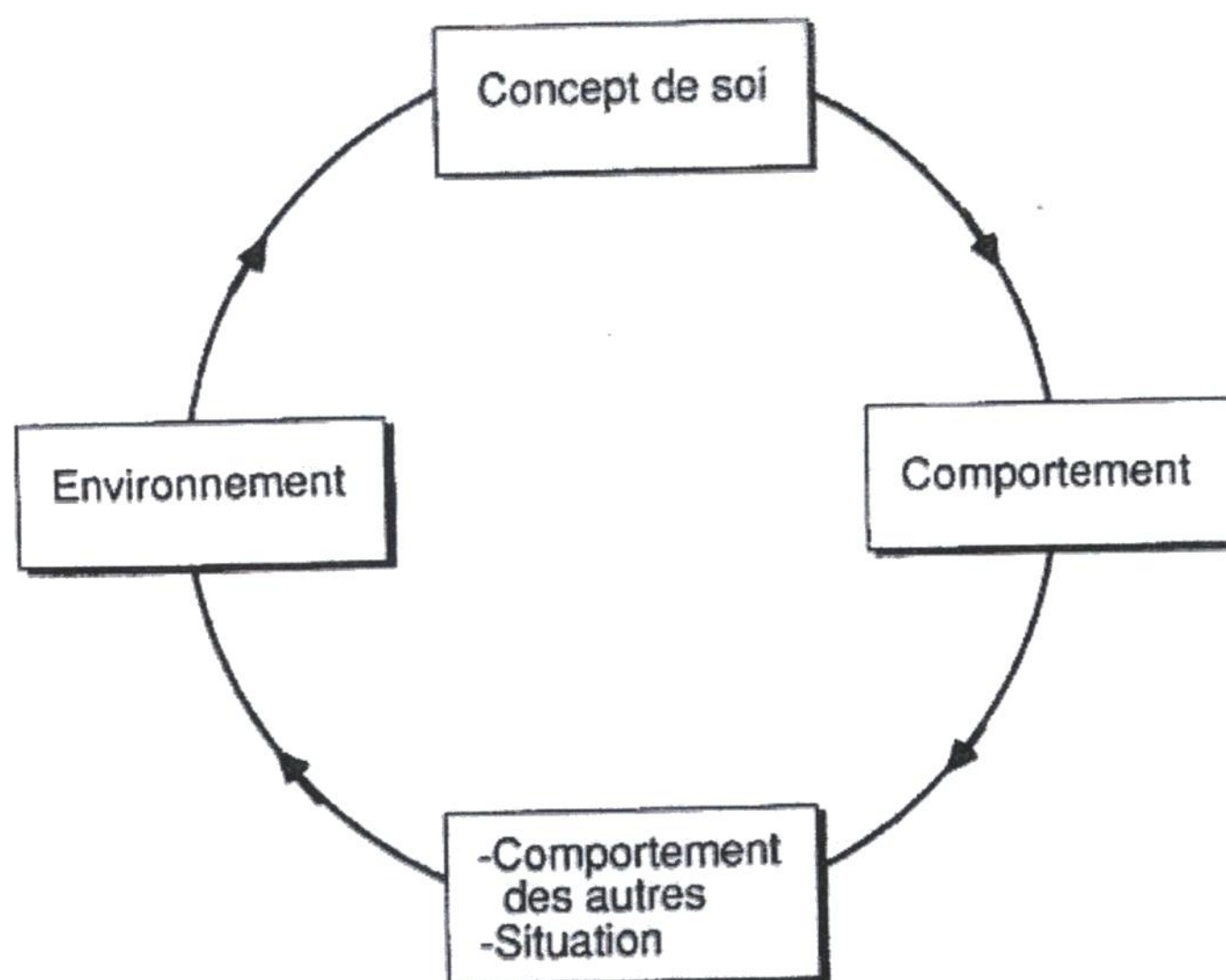


Figure 2. Le concept de soi, effet et cause : interaction constante entre l'environnement, le concept de soi, le comportement de la personne et les comportements des autres. (Figure tirée de Herry, 1993)

L'Écuyer (1994) détermine six stades de développement du concept de soi. Pour les besoins de cette recherche, seuls les trois premiers seront décrits, en raison de l'âge. Le premier stade de développement correspond à l'émergence de soi, de zéro à deux ans. Lors de cette étape, l'enfant commence à découvrir son corps et à former quelques perceptions de lui-même, qu'il classera peu à peu. C'est au stade suivant, entre deux et cinq ans, que l'existence de perceptions authentiques de soi se présente et où l'enfant est capable de les verbaliser. Son concept de soi se confirme un peu plus car il recherche des preuves des images qu'il a de lui-même. À ce stade, le concept de soi de l'enfant commence à être très bien organisé car sont présentes les cinq principales structures fondamentales (le soi matériel, le soi personnel, le soi adaptatif, le soi social et le soi-non-soi), neuf des dix sous-structures et 17 des 28 catégories, organisées de manière hiérarchique.

Le troisième stade correspondant à l'âge scolaire, soit entre six et dix ans, se détermine par l'expansion du soi. En commençant l'école, l'enfant fait face à de nouvelles expériences, à un nouveau milieu et de nouvelles interactions. Son concept de soi est donc confronté à des réalités nouvelles et doit ainsi s'élargir. Les principales transformations de son concept de soi ont lieu au niveau du soi personnel et du soi adaptatif. Ainsi, l'enfant peut modifier la hiérarchie de ses catégories, telles que son autonomie et ses aspirations au lieu de ses traits et de son apparence physique, par exemple.

Les habiletés scolaires

Les tests d'intelligence et d'habiletés scolaires partagent certaines caractéristiques communes dont celles d'être fortement reliées à la performance scolaire et d'être ainsi deux termes généralement synonymes (Fanni, 2001). Le terme habileté sera préférablement utilisé, car « *un test d'intelligence fournit une mesure générale. Par le passé, on a pensé que les tests d'intelligence pour mesurer les capacités innées n'étaient pas sujets à changement. [...] Pour éviter des sous-entendus à l'innéité, plusieurs bâtisseurs de tests préfèrent employer le terme aptitude ou habileté* » [traduction libre] (Ornstein, 1993 : cité par Fisher, 1995). Par habileté, on se réfère plus précisément à l'application et à la pratique, et non seulement, à l'énumération de connaissances. Ainsi, l'une des utilisations prédominantes d'un test d'habiletés scolaires, tel que le Test d'Habilités Scolaires d'Otis-Lennon (Sarrazin, McInnis & Vaillancourt, 1983), est l'application et la mise en pratique de connaissances en lien avec la réussite scolaire (Beck, 1986 : cité par Pearson, 2005), comme par exemple : faire des analogies

avec des mots, des figures géométriques, des séries de nombres, de lettres ou de formes géométriques.

Liens entre les différents concepts

Le concept de différenciation pédagogique est intimement lié aux études portant sur l'enseignement efficace, notamment lorsque l'enseignante utilise des moyens variés pour adapter son enseignement à sa classe hétérogène. Une recension des écrits récente sur l'enseignement faite par Seidel & Shavelson (2007) indique que certains de ces moyens ont un impact positif sur le concept et les habiletés scolaires. Certains des moyens mentionnés se réfèrent directement à la différenciation pédagogique et sont soutenus par d'autres auteurs, tels que le renforcement, la rétroaction, l'environnement et l'organisation de la classe ainsi que l'enseignement adapté (Hativa, Barak & Simhi, 2001; Seidel & Shavelson, 2007; Seldin, 1999; Young & Shaw, 1999).

De même, quelques auteurs indiquent également que plus l'enseignante est efficace dans ses pratiques d'enseignement, plus cela aura un effet sur les habiletés scolaires de l'élève (Bandura, 1993; Chatterji, 2006; Wenglinsky, 2002). Enfin, une enseignante sera efficace dans son aptitude à bien déterminer les capacités et les besoins de chaque élève et de lui fournir un enseignement approprié afin que ce dernier puisse se réaliser davantage sur le plan scolaire (Fisher & al., 1980 : cité par Ayers, 2008).

Dans le cas du concept de soi, ce n'est pas une nouveauté de décrire l'effet positif de celui-ci lorsque l'enseignante différencie : « *la plupart des élèves deviennent fort semblables dans leur aptitude à apprendre, leur vitesse d'apprentissage et leur*

volonté de continuer les apprentissages, si on les place dans des conditions d'apprentissages favorables » (Bloom, 1979, p.10). Comme il a été vu, une condition d'apprentissage favorable est une différenciation pédagogique de l'enseignement qui répond aux besoins spécifiques de l'élève. De cette manière, plus l'élève aura une image positive de lui-même, de sa capacité à apprendre, plus cela aura un effet positif sur ses apprentissages, par la même occasion (Bloom, 1979; Kronberger et al., 1997; St-Laurent, 2007).

Hypothèse et question exploratoire

À la lumière des données théoriques et empiriques, la présente recherche formule l'hypothèse de recherche suivante, vis-à-vis la première question de recherche : il existe une relation positive entre la pratique de la différenciation pédagogique de l'enseignante et le concept de soi ainsi que les habiletés scolaires de l'élève.

Quant à la deuxième question, qui consiste à savoir si la différenciation pédagogique est reliée de manière différentielle aux habiletés scolaires et au concept de soi selon que la situation du rendement de l'élève en classe le situe sous la moyenne, dans la moyenne ou supérieur à la moyenne, le cadre théorique et la recension des écrits ne permettent pas de formuler une hypothèse. Cette question sera traitée de manière exploratoire.

CHAPITRE III
MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente une description du type de recherche, des participants et des instruments de mesure. Il décrit également le déroulement de la recherche et la méthode d'analyse des résultats.

Type de recherche

La recherche réalisée est de type descriptive corrélationnelle quantitative. Plusieurs auteurs décrivent le but premier de ce type de recherche comme étant la description de l'état ou des caractéristiques d'un phénomène ou d'une situation et dont l'intérêt est surtout axé, non pas sur le comment, mais sur les descriptions des variables existantes et des liens pouvant être établis entre elles et sur la découverte de nouvelles connaissances (Fortin, 2006; Johnson & Christensen, 2004; Leedy & Ormrod, 2005, Palys, 2003). Ce type de recherche est souvent utilisé lorsque peu de recherches existent sur un sujet donné (Fortin, 2006), tel que celui de la présente recherche. À l'aide d'instruments de collecte de données (fiche de renseignements, questionnaire, tests) et de tests statistiques appropriés, cette recherche décrit donc les liens établis entre les différentes variables à l'étude, soit la pratique de la différenciation pédagogique, le concept de soi, les habiletés scolaires ainsi que les différents profils d'apprenants.

Participants

Le projet s'est déroulé dans sept classes différentes d'une même commission scolaire de l'Outaouais, dont deux classes sont issues d'un milieu socio-économique

défavorisé (indice de défavorisation = 9) et les cinq autres, d'un milieu socio-économique favorisé (indice de défavorisation = 2) (MELS, 2008). L'échantillon est composé de 123 élèves âgés en moyenne de 9,0 ans (ET = 0,5 an) dont 64 garçons et 59 filles.

Une fiche de renseignements complétée par chaque enseignante a permis de collecter des informations telles que la date de naissance de l'élève, l'identification ou non de la présence d'un plan d'intervention, d'une cote de difficulté s'il y avait lieu, l'identification des services offerts à l'élève et son nombre d'heures consacrées par semaine ainsi que les moyennes en français (lecture et écriture) et en mathématiques (raisonner et résoudre) du dernier bulletin. Entre autres, ces moyennes en français et en mathématiques ont permis de vérifier la validité convergente du questionnaire sur le concept de soi.

Les moyennes recueillies correspondent aux compétences évaluées au bulletin de la deuxième étape, soit en français les compétences *Lire des textes variés* et *Écrire des textes variés*, tandis qu'en mathématiques, les compétences étaient de *Raisonner à l'aide de concepts et de processus mathématiques* et *Résoudre une situation-problème* (MELS, 2001b). Les profils d'apprenant ont été déterminés à partir des résultats des moyennes du Test sur les Habiletés Scolaires d'Otis-Lennon (THSOL, Sarrazin, McInnis & Vaillancourt, 1983), soit au nombre de trois : élève sous la moyenne (21 élèves), élève dans la moyenne (83 élèves) et élève supérieur à la moyenne (19 élèves). Ces trois profils correspondent statistiquement à moins d'un écart-type pour les élèves sous la moyenne, à plus ou moins un écart-type pour les élèves moyens et à plus d'un

écart-type pour les élèves supérieurs à la moyenne. Il est à noter que ces profils correspondent approximativement aux mêmes élèves lorsqu'ils sont formés à l'aide des notes des bulletins scolaires.

Pour ce qui est des caractéristiques des enseignantes, la majorité d'entre elles ont entre 10 et 15 ans d'expérience dans le domaine de l'enseignement. Enfin, seulement deux des sept enseignantes avaient reçu une formation en différenciation pédagogique. Ces deux enseignantes ont témoigné, dans leur fiche, le fait d'avoir reçu cette formation lors de leurs études au deuxième cycle, à l'université. Il est à noter également que ces deux enseignantes travaillent dans un milieu défavorisé tandis que les cinq autres, qui n'ont pas reçu de formation en différenciation pédagogique ni aux cycles supérieurs, enseignent dans un milieu favorisé.

Instruments de mesure

Différenciation pédagogique

Pour la pratique de la différenciation pédagogique chez les enseignantes, un questionnaire de 88 questions, développé par Laliberté (1997) a été utilisé afin d'évaluer l'ampleur de leur pratique face aux différentes composantes de la différenciation pédagogique (Appendice B). Ce questionnaire se divise en quatre dimensions, soient 1) la conception générale de la pédagogie (10 questions), 2) la conception de la relation d'enseignement (21 questions), 3) la conception de la relation d'apprentissage (20 questions) et 4) la conception de la relation didactique (37 questions). Pour chacune des questions, l'enseignante doit identifier son niveau d'accord sur une échelle de Likert en

cinq points, soit 1- jamais, 2- rarement, 3- occasionnellement, 4- souvent et 5- la plupart du temps. Ainsi, une moyenne est calculée pour chaque dimension de même qu'une moyenne globale pour les 88 questions. Plus le résultat est faible (près de 1), plus l'ampleur de la pratique de la différenciation pédagogique est minimale et, dans le cas contraire, plus le résultat se rapproche de 5, plus l'enseignante démontre une ampleur de la pratique de la différenciation pédagogique maximale. Cependant, deux items ont une échelle de mesure inversée. Il s'agit de la question #4 *Je priorise l'utilisation des mises en situation proposées par les manuels de base pour le démarrage des activités pédagogiques* et de la question #8 *Je me préoccupe d'établir un même rythme d'apprentissage pour tous les élèves de telle sorte qu'ils acquièrent le même apprentissage au même moment*. À la lumière du cadre théorique, une ampleur élevée de la différenciation pédagogique suggère un apprentissage individualisé pour chaque élève (Gillig, 1999; GTDPO, 2005; Przesmycki, 2004; Tomlinson 2004), qui touche les intérêts et le vécu de chacun (Tomlinson, 2004), et ce, dans des situations concrètes de leur vie. Ainsi, afin d'être en accord avec le cadre conceptuel de cette recherche, l'échelle de mesure de ces deux questions a été inversée, à savoir la valeur 5 a été attribuée à «1» (jamais); la valeur 4 pour «2» (rarement), la valeur 2 pour «4» (souvent) et la valeur 1 pour «5» (la plupart du temps).

Ce questionnaire, d'une durée de 30 minutes environ, a déjà une validité et une fidélité qui ont été vérifiées et qui s'avèrent adéquates (Laliberté, 1997). Laliberté (1997) présente les coefficients d'homogénéité : pour l'ensemble des items, il correspond à ,93 et est de ,56 pour l'échelle sur la conception générale de la pédagogie,

de ,80 pour l'échelle sur la conception de la relation d'enseignement, de ,90 pour l'échelle sur le concept de la relation d'apprentissage et de ,88 pour l'échelle sur la conception de la relation didactique. Les résultats de cette recherche sont légèrement plus faibles. En effet, après analyse, l'Alpha de Cronbach de l'ensemble de cet instrument a été de ,90 et respectivement de ,52, ,69, ,88 et ,68 pour chacune des dimensions du questionnaire.

Concept de soi

Pour mesurer le concept de soi, une version québécoise du *Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children* (PSPCSA) (Harter & Pike, 1984) a été adaptée par Cadieux (1996). Ce test est fréquemment utilisé et adapté pour mesurer plusieurs dimensions du concept de soi chez les jeunes enfants (Byrne, 1996; Wylie, 1991). La version originale du test comprend 24 items divisés en quatre dimensions, à savoir : physique, social, scolaire et maternel (Beilstein, 2007; Chappel, 2004; Fantuzzo, McDermott, Manz, Hampton & Burdick, 1996; Hassen, 1999; Mantzicopoulos, 2006). Pour cette recherche, la version québécoise a été adaptée avec trois dimensions (physique, social et scolaire). Plusieurs recherches démontrent que cette version du test a une validité semblable à l'original (Cadieux, 1996; Mantzicopoulos & French, 2006). Ce test s'administre en une durée de 15-20 minutes et est composé de 18 paires d'images illustrant d'un côté un élève dans un rôle positif et de l'autre, dans un rôle négatif (Appendice C). L'élève doit identifier l'image à laquelle il ressemble le plus et cocher d'un « X » dans l'un des deux cercles correspondants : le petit si c'est un peu comme lui, le grand si c'est vraiment comme lui. Chaque item donne un résultat de un à

quatre (1 = concept de soi très négatif, 2= concept de soi négatif, 3= concept de soi positif, 4 = concept de soi très positif) (Beilstein, 2007; Chappel, 2004; Mantzicopoulos, 2006; Mantzicopoulos & French, 2006). La structure factorielle et les autres qualités métrologiques ont été vérifiées et s'avèrent adéquates (Cadieux, 2003; Mantzicopoulos, French & Maller, 2004). Tout comme pour le questionnaire de Laliberté (1997), une analyse a été réalisée afin de vérifier la consistance interne du PSPCSA (1983). L'Alpha de Cronbach a été de ,74 pour l'ensemble du test et respectivement de ,57, ,78 et ,57 pour les dimensions scolaire, social et physique. Ces indices se révèlent un peu plus faibles que la théorie, soit entre ,76 et ,90 (Cadieux, 1996, 2003; Harter & Pike, 1984; Mantzicopoulos, 2006).

Habiletés scolaires

Afin d'évaluer les habiletés scolaires des élèves participants, la version québécoise II du Test d'Habiletés Scolaires d'Otis-Lennon (Sarrazin, McInnis & Vaillancourt, 1983) a été utilisée pour mesurer ainsi la compréhension verbale, le raisonnement verbal, le raisonnement figuré et le raisonnement quantitatif de chacun. Il s'agit d'items axés sur des analogies qui impliquent des mots, des figures géométriques, des séries de nombres, de lettres, de formes géométriques ainsi que des matrices impliquant des mots, des combinaisons de lettres et de figures géométriques. Le niveau de difficulté est croissant, mais la version II correspond aux habiletés des élèves de deuxième et troisième années. Ce test est divisé en trois parties : classification (18 questions), analogies (21 questions) et omnibus (36 questions). Pour chacune des parties, des exemples sont émis afin que l'élève comprenne bien la tâche à effectuer. Par

exemple, pour la classification, l'élève doit déterminer quel élément d'une série d'objets est différent des autres. Un exemple pour cette partie se retrouve à l'Appendice D. Pour la partie sur les analogies, l'élève doit donc choisir parmi les choix l'item qui correspond et qui complète la séquence. Un exemple de cette partie se retrouve à l'Appendice D. Enfin, pour la partie omnibus, l'élève doit écouter une consigne et noircir le cercle sous la bonne image. Un exemple et les consignes de cette troisième partie se retrouvent aux Appendices D. Pour les deux premières parties, l'élève dispose d'un temps fixe afin de compléter chaque partie tandis que pour la dernière, les consignes sont données une à une. Le test permet d'établir à la fin pour chaque élève un résultat total se situant entre 0 et 75. Les résultats au test sur les habiletés scolaires (THSOL) pour chaque élève ont été calculés à partir du solutionnaire en attribuant un point pour chaque bonne réponse donnée. Ce test normalisé, d'une durée de 45 minutes, possède une fidélité dont l'homogénéité est de ,92 selon le coefficient Kuder-Richardson (KR-20) et une validité dont les corrélations entre les notes de mathématiques et de français varient entre ,53 et ,64 (Pearson, 2005). L'analyse de la consistance interne de cet instrument a été de ,93 pour l'ensemble de ce test et respectivement de ,84, ,93 et ,86 pour chacune des parties. Ces données confirment la consistance interne originale de l'instrument.

Déroulement

Au départ de la recherche, soit en février 2009, une lettre de consentement de la commission scolaire a été obtenue afin d'obtenir le droit d'approcher les écoles. La

commission scolaire retenue a toutefois demandé de proposer le projet à deux écoles seulement, de son choix. Ainsi, l'accord de la direction et de toutes les enseignantes de la première année du deuxième cycle (troisième année) des deux écoles primaires, de la même commission scolaire, a été obtenu. Ensuite, une lettre de consentement a été envoyée aux parents par l'entremise de l'élève. L'Appendice E présente cette lettre de consentement. Au retour des lettres, une journée a été déterminée avec l'enseignante afin d'administrer les tests aux élèves participants.

La passation des deux tests a été réalisée de manière rigoureuse en respectant les consignes propres à chacun, et ce, en ayant sensiblement les mêmes conditions d'application pour chaque classe. La passation s'est donc effectuée en matinée, en milieu de semaine (mardi-mercredi-jeudi), dans la classe même vers la fin mars et au début d'avril 2009. Seuls les élèves qui participaient sont restés dans le local, tandis que les autres élèves ainsi que l'enseignante ont quitté vers un autre local dans l'école. Les élèves qui ne participaient pas ont reçu avant leur départ un cahier d'activités. Durant toute la période où les tests ont été administrés, l'enseignante a disposé d'un temps suffisant afin de compléter son questionnaire ainsi que la fiche de renseignements demandée. Le test sur le concept de soi a été soumis en premier afin de ne pas biaiser les résultats au test sur les habiletés scolaires. Par la suite, les deux premières parties du THSOL ont été administrées avant de permettre une courte pause et de poursuivre à la troisième partie. Le guide du THSOL suggère que la troisième partie soit faite une autre journée, mais en raison du temps, du but descriptif de la recherche et étant donné qu'il existe une bonne corrélation entre un test d'habiletés scolaires et les résultats scolaires

(Neisser et al., 1996 : cité par Pearson, 2005), l'ensemble du test a été réalisé dans la même journée.

Au cours de la collecte des données et à la suite de celle-ci, les nombreuses données ont été traitées et cumulées à l'aide d'un logiciel de base de données. Un code numérique a été attribué à chaque élève participant permettant ainsi la confidentialité des données. Tous les résultats ont ensuite été analysés à l'aide du logiciel *SPSS* version 16.0 : des analyses corrélatives, de régression multiple et des tests *t* ont été utilisés pour vérifier les questions de recherche. Enfin, des coefficients Alpha de Cronbach ont permis d'établir le degré d'homogénéité des items des instruments de mesure de cette recherche.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Dans ce chapitre, la description des résultats de la pratique de la différenciation pédagogique obtenu au questionnaire de Laliberté (1997) et des tests sur le concept de soi (PSPCSA, 1983) et sur les habiletés scolaires (THSOL, 1983) seront présentés d'abord. Ensuite, l'analyse et l'interprétation de ces résultats seront détaillées. Ce chapitre se termine avec la discussion et les limites.

La description des résultats

Les premières données qui seront décrites résultent des moyennes effectuées quant à chacun des instruments de mesure. Ainsi, les moyennes obtenues pour chacune des enseignantes au questionnaire de Laliberté (1997) indiquent des moyennes variant de 3,48 à 4,07 sur 5. La moyenne totale est de 3,81 (ET=0,21), tandis que les moyennes respectives des dimensions sont de 3,53 (ET=0,23) pour la conception générale de la pédagogie, de 4,11 (ET=0,25) pour la conception de la relation d'enseignement, de 3,99 (ET=0,38) pour la conception de la relation d'apprentissage et de 3,63 (ET=0,18) pour la conception de la relation didactique.

Pour le concept de soi, la moyenne des résultats du PSPCSA pour l'ensemble de l'échantillon est de 3,52 sur 4 (ET= 0,35) et ceux-ci varient entre 3,39 et 3,65. Les moyennes des résultats pour les trois dimensions, c'est-à-dire physique, social et scolaire sont respectivement de 3,56 (ET= 0,46), 3,34 (ET= 0,63) et 3,66 (ET= 0,37).

La moyenne pour l'ensemble du questionnaire THSOL est de 54,9 sur 75 (ET = 13,2) et les moyennes individuelles varient entre 48,5 et 62,3. Les moyennes pour chacune des dimensions sont de 13,1 sur 18 (ET= 3,9) pour la partie sur la classification, de 15,6 sur 21 (ET= 5,8) pour la partie sur les analogies et de 26,2 sur 36 (ET= 6,2) pour la partie sur l'omnibus.

Description des résultats en lien avec l'hypothèse

Les figures 3 et 4 présentent respectivement les moyennes du concept de soi et les moyennes des habiletés scolaires, toutes deux croisées avec le rang des enseignantes ordonné du plus faible au plus fort au questionnaire sur la différenciation pédagogique.

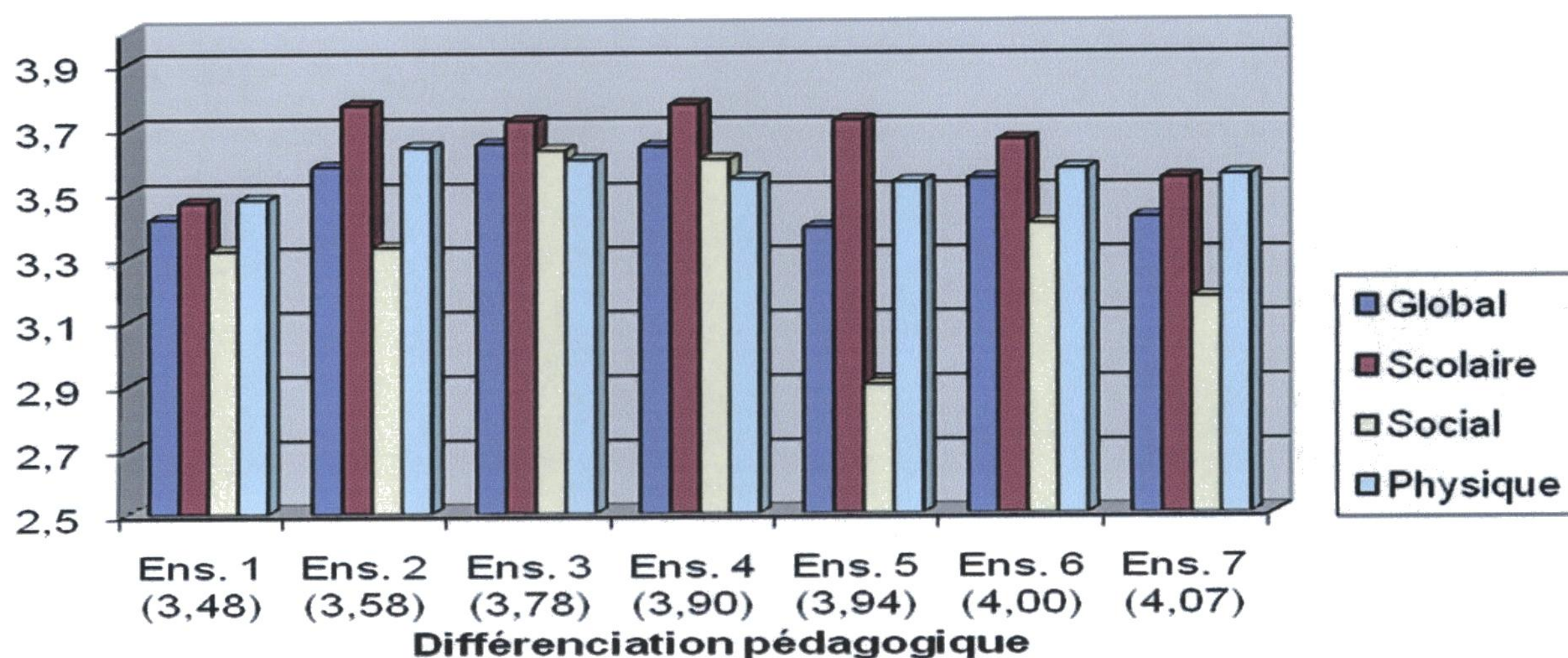


Figure 3. Relation entre la différenciation pédagogique et le concept de soi

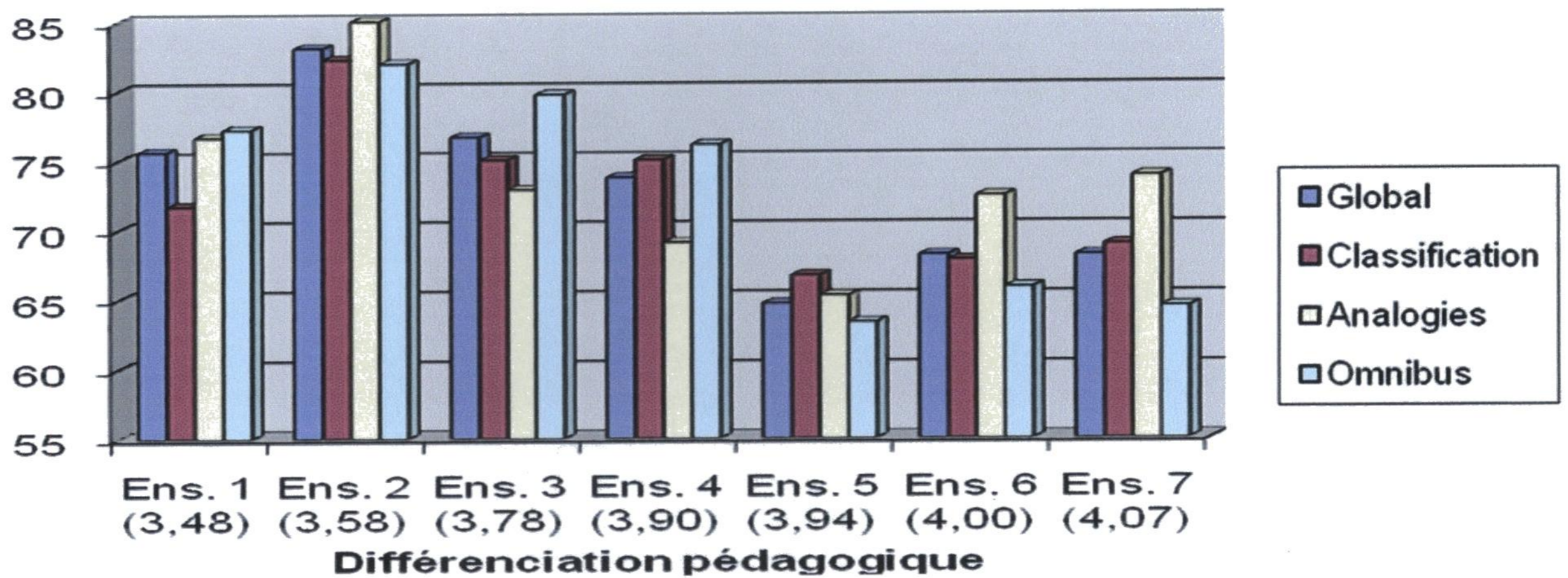


Figure 4. Relation entre la différenciation pédagogique et les habiletés scolaires

Concernant la figure 3, les résultats indiquent des moyennes relativement similaires, peu importe l'ampleur de la différenciation pédagogique des enseignants. Par contre, la figure 4 exprime une certaine tendance de moyennes plus élevées pour les habiletés scolaires des élèves dont les enseignants différencient peu leur pédagogie alors que les moyennes des habiletés scolaires sont plus faibles pour les élèves dont les enseignants différencient davantage.

Description des résultats en lien avec la question exploratoire

La question exploratoire consistait à vérifier si le lien entre la différenciation pédagogique, le concept de soi ainsi que les habiletés scolaires variait selon chaque profil (élève sous la moyenne, élève dans la moyenne, élève supérieur à la moyenne). Les figures 5 à 7 illustrent les diagrammes en moustache croisant les résultats sur le concept de soi d'apprenants ayant différents profils de rendement scolaire (fig. 5 : élèves sous la moyenne, fig. 6 élèves dans la moyenne, fig. 7 élèves supérieurs à la moyenne) avec le rang des enseignantes ordonné du plus faible au plus fort au plan de la

différenciation pédagogique. Ces diagrammes présentent cinq statistiques : la valeur minimum, le premier quartile, la médiane, le troisième quartile et la valeur maximum. Les figures 5, 6 et 7 présentent les résultats obtenus pour les élèves dont le profil du rendement scolaire est respectivement, sous la moyenne, dans la moyenne et supérieur à la moyenne.

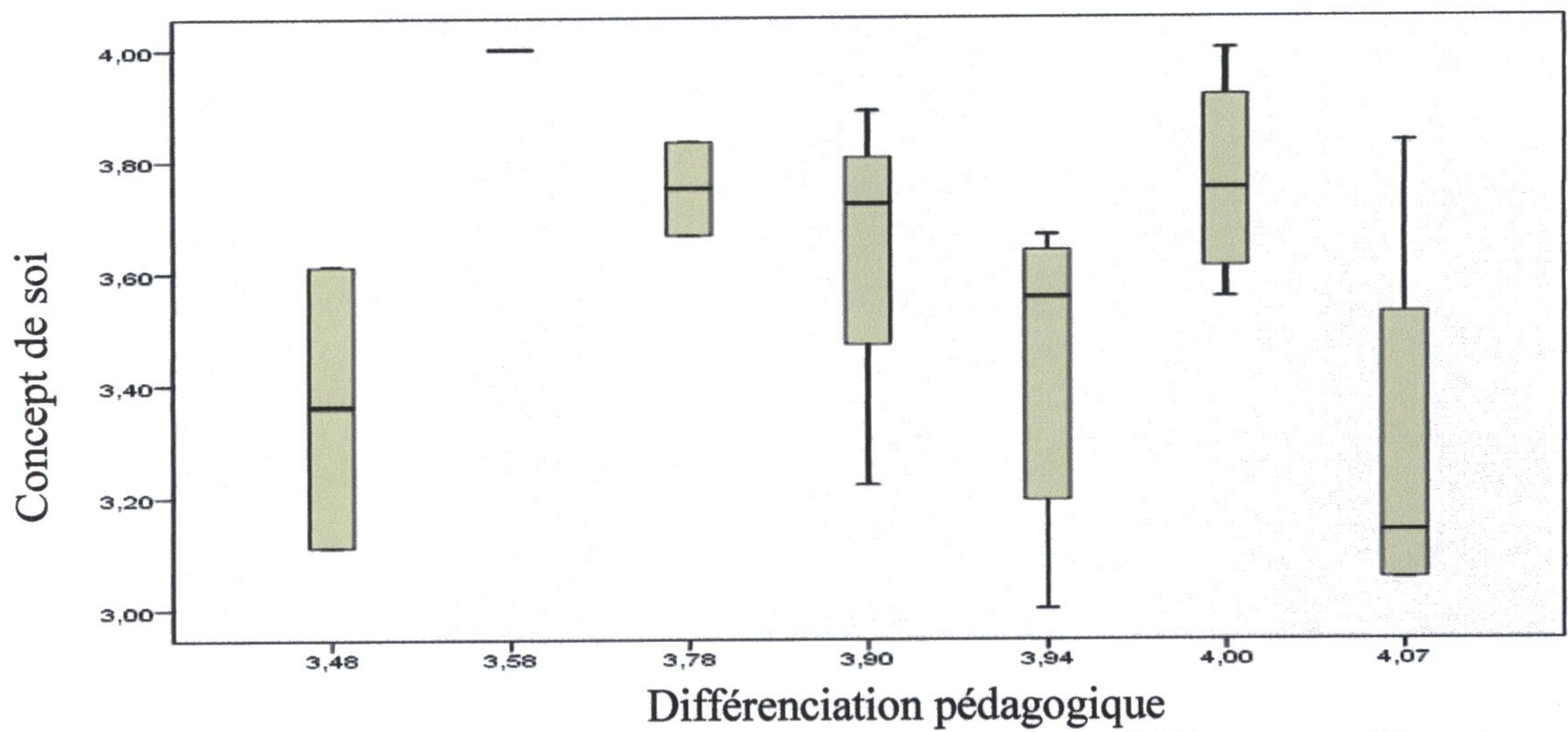


Figure 5. Concept de soi des élèves sous la moyenne en lien avec la différenciation pédagogique.

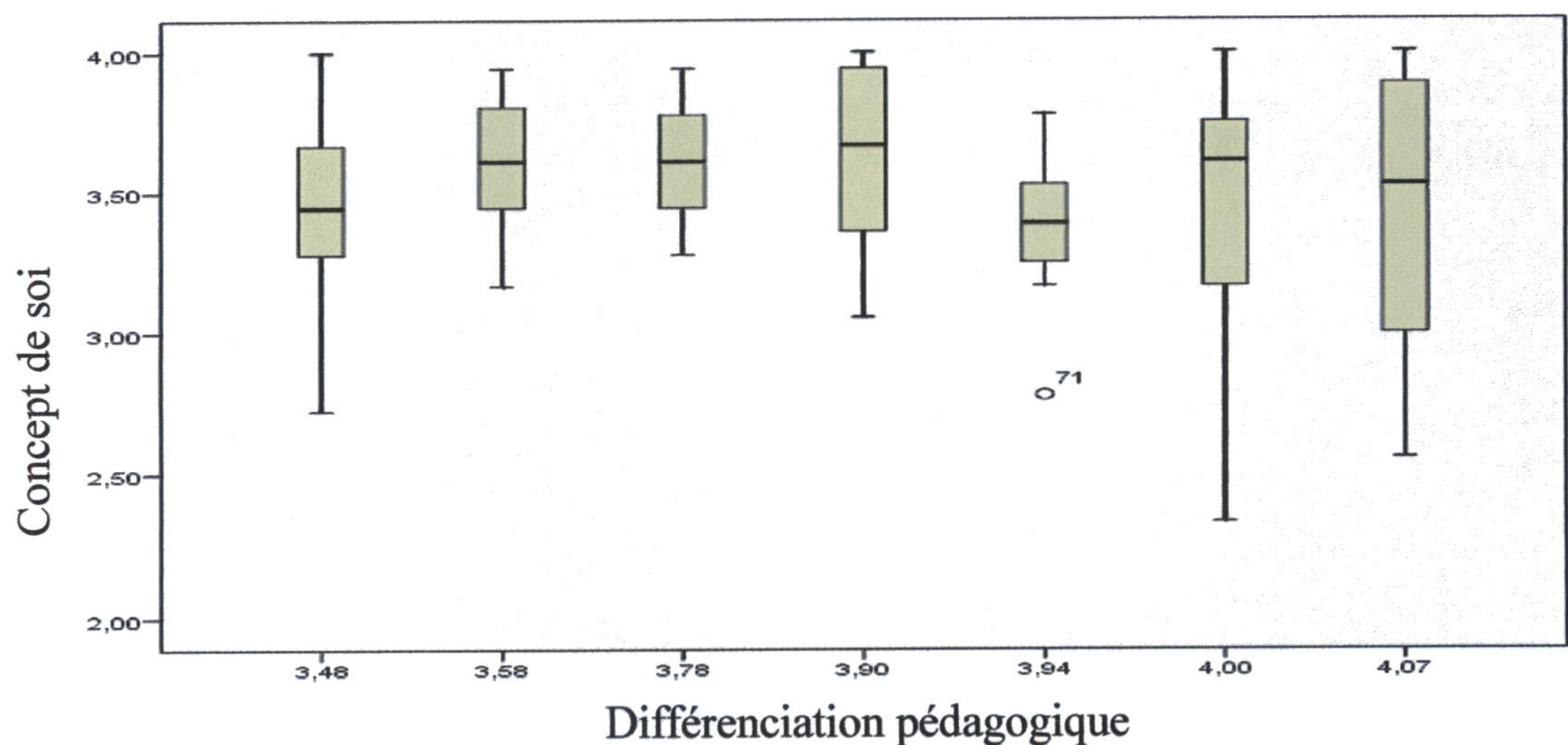


Figure 6. Concept de soi des élèves dans la moyenne en lien avec la différenciation pédagogique.

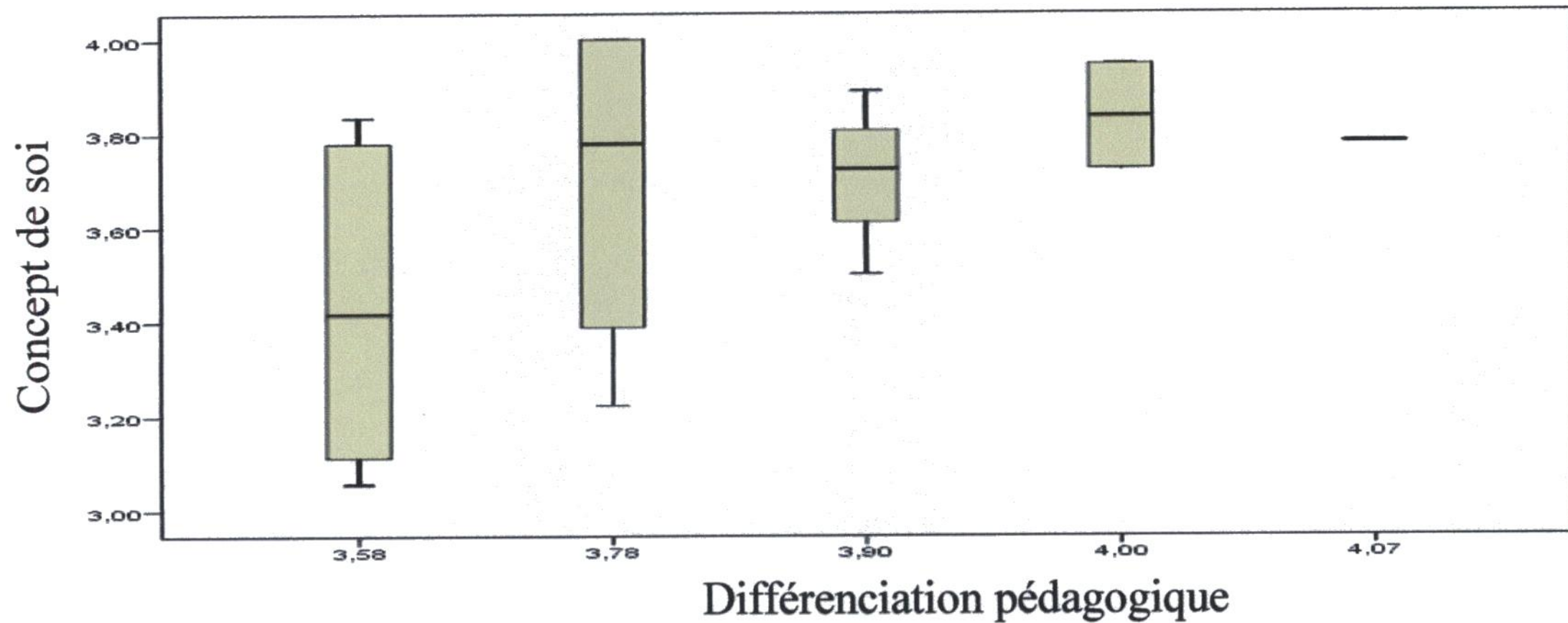


Figure 7. Concept de soi des élèves supérieurs à la moyenne en lien avec la différenciation pédagogique.

De la même façon que les trois figures précédentes, les figures 8, 9 et 10 illustrent les diagrammes en moustache croisant les résultats sur le THSOL d'apprenants ayant différents profils de rendement scolaire (fig. 8 : élèves sous la moyenne, fig. 9 élèves dans la moyenne, fig. 10 élèves supérieurs à la moyenne) avec le rang des enseignantes ordonné du plus faible au plus fort au plan de la différenciation pédagogique.

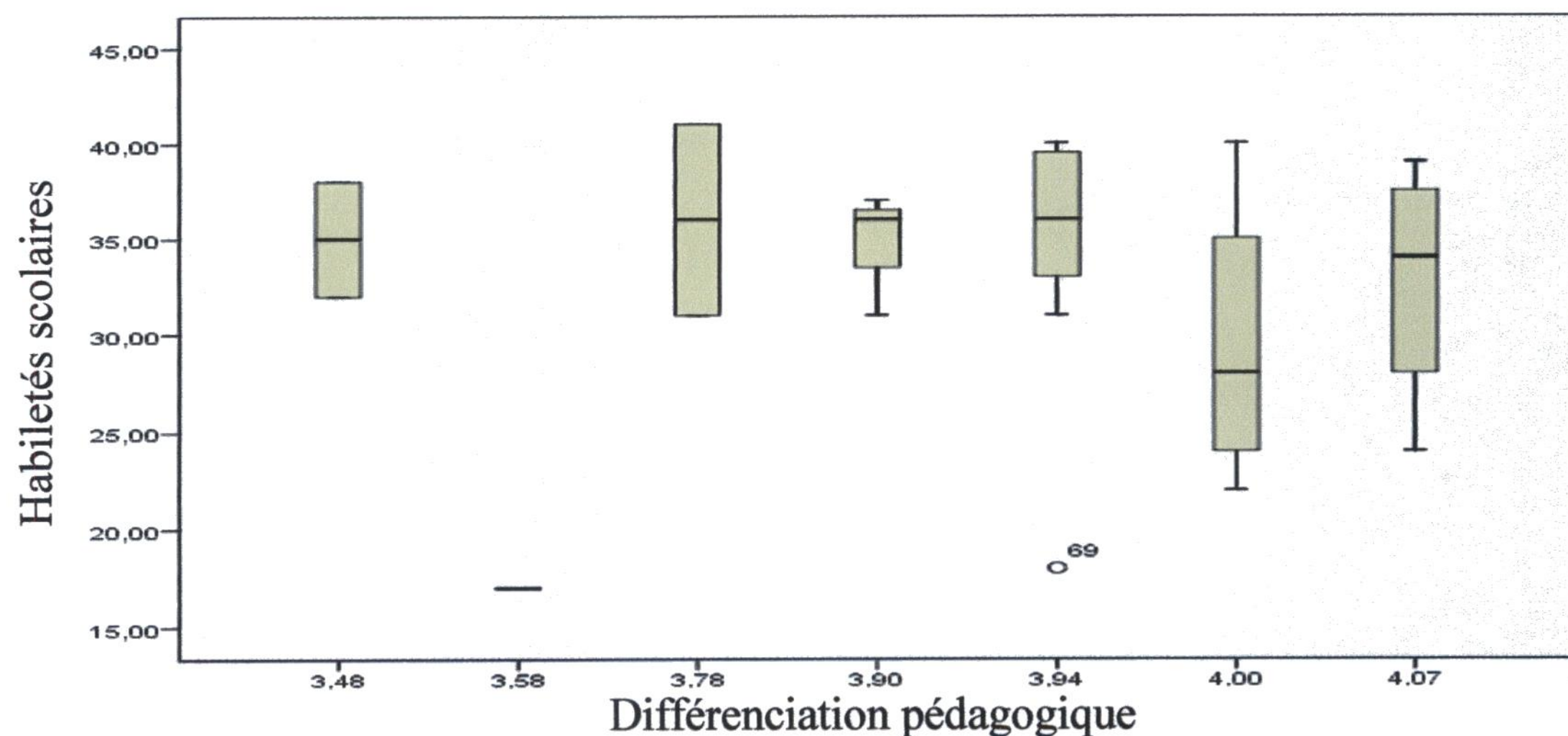


Figure 8. Habiletés scolaires des élèves sous la moyenne en lien avec la différenciation pédagogique.

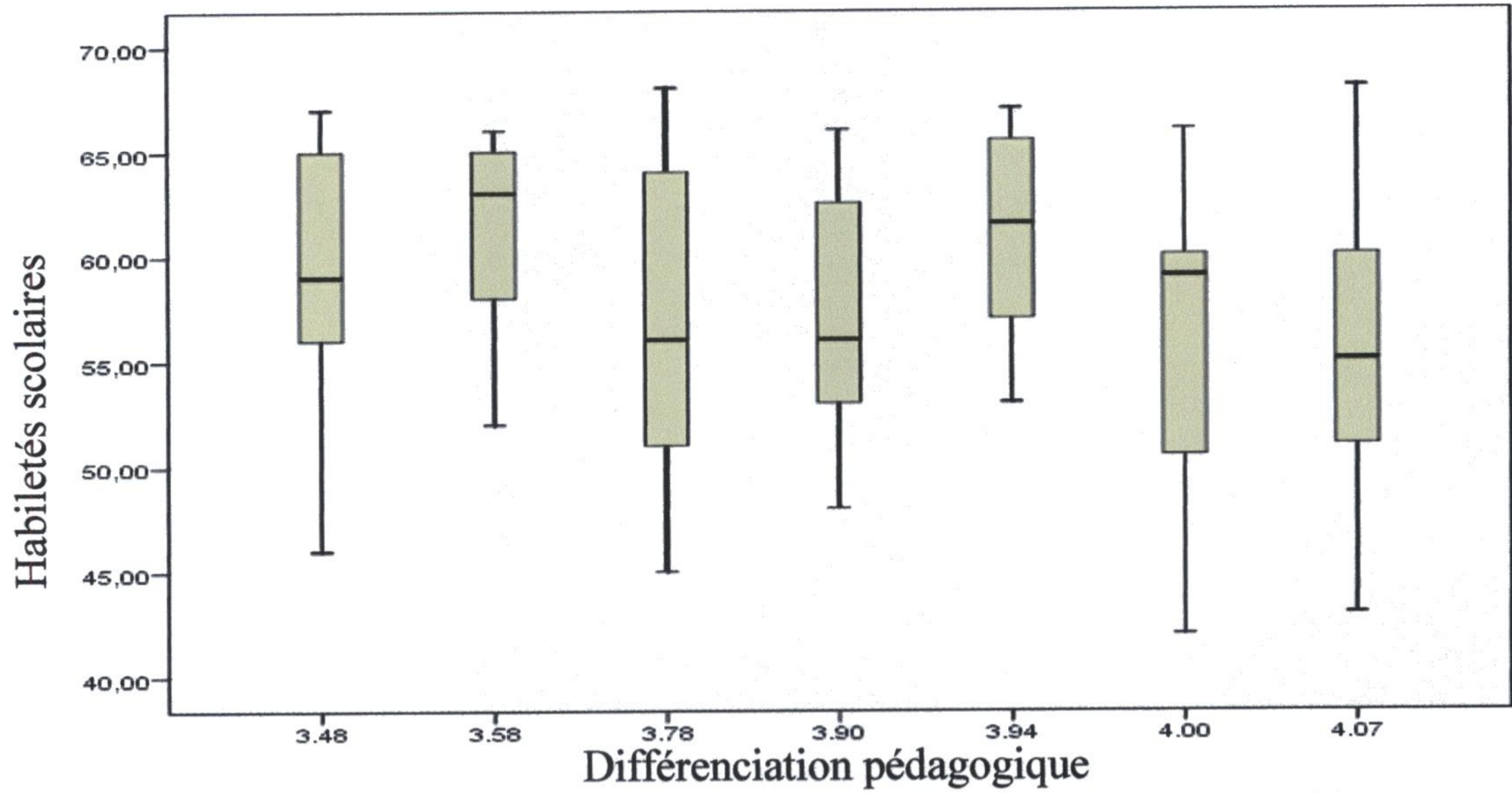


Figure 9. Habiletés scolaires des élèves dans la moyenne en lien avec la différenciation pédagogique.

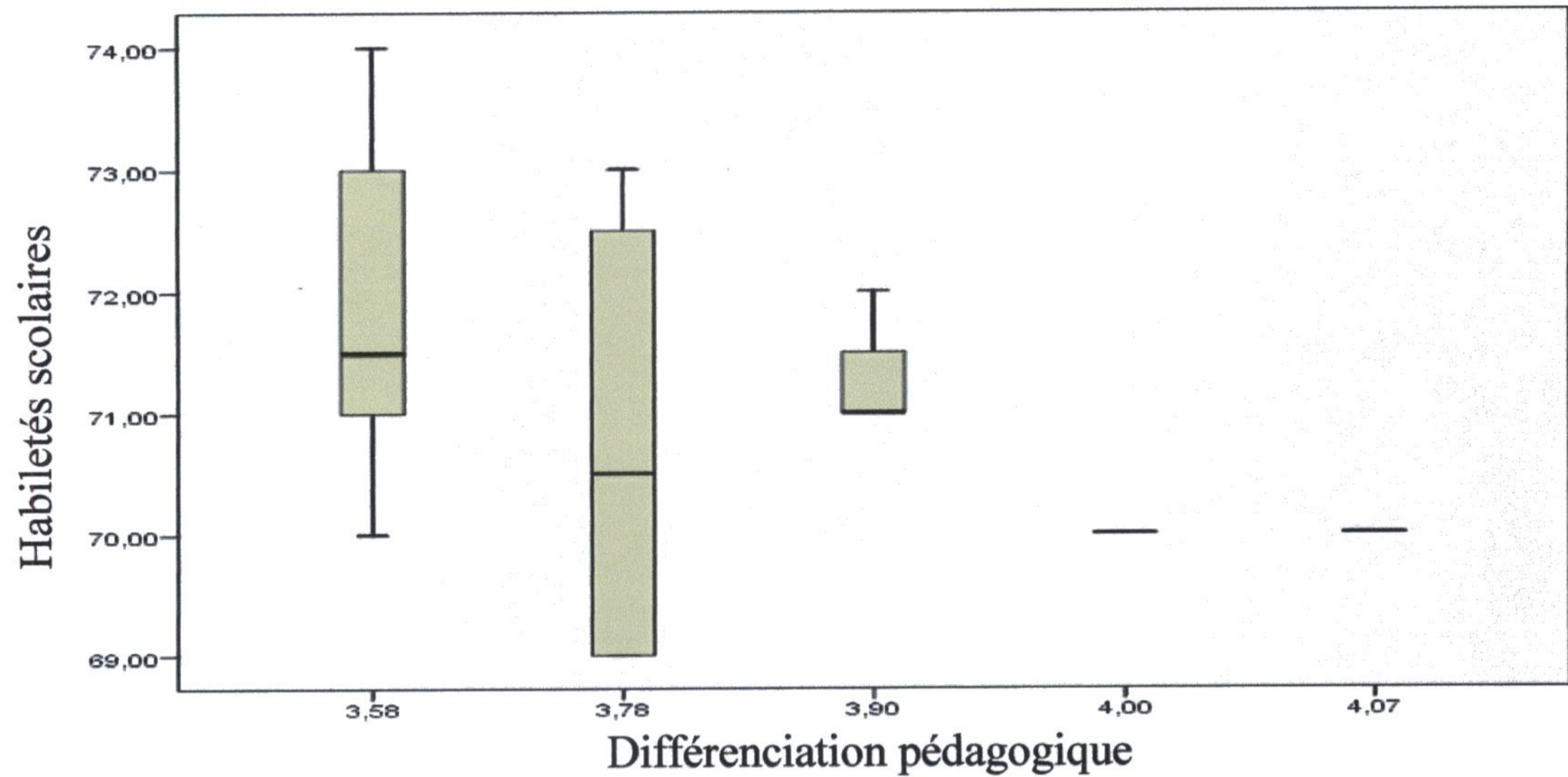


Figure 10. Habiletés scolaires des élèves supérieurs à la moyenne en lien avec la différenciation pédagogique.

Les figures 5 à 10 indiquent que peu importe le degré de différenciation pédagogique pratiqué par l'enseignant, les élèves obtiennent des résultats généralement similaires pour le concept de soi et les habiletés scolaires.

Analyse des résultats

Cette section présente l'analyse des résultats en lien avec l'hypothèse puis en lien avec la question exploratoire.

Analyse des résultats en lien avec l'hypothèse de recherche

L'hypothèse de recherche était qu'il existe une relation positive entre la pratique de la différenciation pédagogique de l'enseignante et le concept de soi ainsi que les habiletés scolaires de l'élève. Le coefficient de corrélation Pearson (r) calculé entre la différenciation pédagogique et le concept de soi global indique une valeur de $-,03$ (n.s.), de même qu'une valeur de $,03$ (n.s.), de $-,07$ (n.s.) et de $,00$ (n.s.) entre la différenciation pédagogique et les dimensions scolaire, social et physique du concept de soi. Le coefficient de corrélation Pearson (r) calculé entre la différenciation pédagogique globale et les habiletés scolaires globales indique une valeur de $-,26$ ($p < ,01$), tandis que celles pour les dimensions du THSOL, les valeurs sont de $-,15$ (n.s.) pour la classification, de $-,13$ (n.s.) pour les analogies et de $-,34$ ($p < ,01$) pour l'omnibus. Les corrélations effectuées entre les dimensions de la différenciation pédagogique, soit la relation pédagogique, la relation d'apprentissage, la relation d'enseignement et la relation didactique, et le concept de soi global indiquent respectivement des valeurs de $-,21$ ($p < ,05$), de $,07$ (n.s.), de $,00$ (n.s.) et de $-,06$ (n.s.). Alors que les corrélations calculées entre les dimensions de la différenciation pédagogique et les habiletés scolaires globales indiquent les valeurs suivantes : $-,32$ ($p < ,01$) pour la relation pédagogique, $-,14$ (n.s.) pour la relation d'apprentissage, $-,19$ ($p < ,05$) pour la relation d'enseignement

et $-,29$ ($p < ,01$) pour la relation didactique. Le tableau 1 illustre les corrélations entre les différentes variables.

Tableau 1
Corrélations entre les différentes variables

	Différenciation pédagogique				Total
	Relation pédagogique	Relation d'apprentissage	Relation d'enseignement	Relation didactique	
Concept de soi					
Scolaire	-,11	,20*	,01	,04	,03
Social	-,25**	-,05	-,01	-,07	-,07
Physique	-,05	,04	,01	-,01	,00
Global	-,21*	,07	,00	-,06	-,03
Habiletés scolaires					
Classification	-,23*	-,04	-,10	-,19*	-,15
Analogies	-,14	-,08	-,10	-,14	-,13
Omnibus	-,40**	-,19*	-,26**	-,36**	-,34**
Globales	-,32**	-,14	-,19*	-,29**	-,26**

* $p < ,05$

** $p < ,01$

Bref, les corrélations les plus significatives sont celles obtenues, de manière globale, entre la différenciation pédagogique et les habiletés scolaires et, de manière plus spécifique, celles entre la dimension « relation pédagogique » et le concept de soi social, entre la relation pédagogique et les habiletés scolaires (omnibus et globales) et entre la dimension « relation didactique » et les habiletés scolaires (omnibus et globales).

Analyse des résultats en lien avec la question exploratoire

La question exploratoire de cette recherche consistait à vérifier si les liens entre la pratique de la différenciation pédagogique de l'enseignante et le concept de soi ainsi que les habiletés scolaires des élèves variaient selon le profil d'apprenant. Une analyse

de corrélation a également été calculée à l'aide du coefficient de Pearson (r) entre les différentes variables, soit les résultats obtenus au questionnaire sur la différenciation pédagogique, au test sur le concept de soi global et celui sur les habiletés scolaires pour chacun des profils.

Ainsi, pour le profil des élèves se situant sous la moyenne, le coefficient calculé entre la différenciation pédagogique globale et le concept de soi global indique une valeur de $-,13$ (n.s.), tandis qu'entre la différenciation pédagogique globale et les habiletés scolaires globales, une valeur de $,06$ (n.s.) est indiquée. Concernant les coefficients de corrélation de chacune des dimensions de la différenciation pédagogique (relation pédagogique, relation d'apprentissage, relation d'enseignement et relation didactique) et le concept de soi global, les valeurs ont été respectivement de $-,33$ (n.s.), de $,15$ (n.s.), de $-,16$ (n.s.) et de $-,13$ (n.s.). Enfin, les coefficients calculés pour chacune des dimensions de la différenciation pédagogique globale et les habiletés scolaires globales ont indiqué des valeurs de $,12$ (n.s.) pour la relation pédagogique, de $-,08$ (n.s.) pour la relation d'apprentissage, de $,07$ pour la relation d'enseignement et de $,08$ pour la relation didactique. Le tableau 2 résume les différentes corrélations obtenues pour les élèves sous la moyenne.

Tableau 2
Corrélations entre les différentes variables pour les élèves sous la moyenne

	Différenciation pédagogique				Total
	Relation pédagogique	Relation d'apprentissage	Relation d'enseignement	Relation didactique	
Concept de soi					
Scolaire	-,03	,37	-,16	,02	,04
Social	-,45*	-,19	-,24	-,31	-,35
Physique	-,12	,21	,16	,11	,15
Global	-,33	,15	-,16	-,13	-,13
Habiletés scolaires					
Classification	-,14	-,06	,11	-,05	-,01
Analogies	,22	,05	,11	,14	,15
Omnibus	,09	-,10	-,08	,03	-,04
Globales	,12	-,08	,07	,08	,06

* $p < ,05$

Pour les élèves se situant dans la moyenne, le coefficient calculé entre la différenciation pédagogique globale et le concept de soi global indique une valeur de -,07 (n.s.), tandis qu'entre la différenciation pédagogique globale et les habiletés scolaires globales, la valeur est de -,24 ($p < ,05$). Les coefficients calculés entre les dimensions de la différenciation pédagogique et le concept de soi global ont indiqué des valeurs de -,25 (n.s.) pour la relation pédagogique, de ,02 (n.s.) pour la relation d'apprentissage, de -,02 (n.s.) pour la relation d'enseignement et de -,12 (n.s.) pour la relation didactique. Les coefficients obtenus entre les dimensions de la différenciation pédagogique, dans le même ordre respectif, et les habiletés scolaires globales ont été de -,12 (n.s.), de -,08 (n.s.), de -,26 ($p < ,05$) et de -,28 ($p < ,05$). Le tableau 3 résume les différentes corrélations obtenues entre les variables.

Tableau 3
Corrélations entre les différentes variables pour les élèves dans la moyenne

	Différenciation pédagogique				Total
	Relation pédagogique	Relation d'apprentissage	Relation d'enseignement	Relation didactique	
Concept de soi					
Scolaire	-,08	,20	,07	-,04	,06
Social	-,35**	-,08	-,05	-,16	-,13
Physique	-,04	,01	-,04	-,04	-,03
Global	-,25	,02	-,02	-,12	-,07
Habiletés scolaires					
Classification	,05	,06	-,06	-,06	-,02
Analogies	,16	,08	-,03	,03	,04
Omnibus	-,36**	-,24*	-,36**	-,43**	-,41**
Globales	-,12	-,08	-,26*	-,28*	-,24*

* $p < ,05$ ** $p < ,01$

Enfin, pour les élèves se situant au-dessus de la moyenne, le coefficient calculé entre la différenciation pédagogique globale et le concept de soi global a indiqué une valeur de ,47 (n.s.), tandis qu'entre la différenciation pédagogique globale et les habiletés scolaires globales, la valeur a été de -,42 (n.s.). Les coefficients calculés entre les dimensions de la différenciation pédagogique et le concept de soi global ont indiqué des valeurs de ,42 (n.s.) pour la relation pédagogique, de ,13 (n.s.) pour la relation d'apprentissage, de ,42 (n.s.) pour la relation d'enseignement et de ,48 (n.s.) pour la relation didactique. Tandis que pour les coefficients calculés entre les dimensions de la différenciation pédagogique, dans le même ordre respectif, et les habiletés scolaires globales, les valeurs ont été de -,47 (n.s.), de -,02 (n.s.), de -,34 (n.s.) et de -,47 (n.s.). Le tableau 4 résume les différentes corrélations obtenues entre les variables.

Tableau 4
Corrélations entre les différentes variables pour les élèves supérieurs à la moyenne

	Différenciation pédagogique				Total
	Relation pédagogique	Relation d'apprentissage	Relation d'enseignement	Relation didactique	
Concept de soi					
Scolaire	,27	-,22	,17	,28	,20
Social	,42	,27	,44	,51*	,52*
Physique	,16	,02	,20	,16	,18
Global	,42	,13	,42	,48	,47
Habiletés scolaires					
Classification	-,50	-,00	-,49	-,45	-,47
Analogies	-,17	-,23	-,18	-,31	-,27
Omnibus	,01	,10	,16	,03	,10
Globales	-,47	-,02	-,34	-,47	-,42

* $p < ,05$

En résumé, quant à la question exploratoire, les corrélations les plus significatives sont, entre autres, celles obtenues entre la dimension « relation pédagogique » et le concept de soi social pour les élèves sous la moyenne, entre la différenciation pédagogique, de même que pour chacune de ses dimensions, et les habiletés scolaires (globales et omnibus) pour les élèves dans la moyenne et entre la différenciation pédagogique et le concept de soi social pour les élèves supérieurs à la moyenne. D'autres analyses ont été effectuées mais ne concernant pas directement les questions de recherche. Entre autres, une analyse de régression multiple a permis de vérifier les facteurs qui expliquent la variance de la différenciation pédagogique parmi les variables de la recherche (Appendice F).

Interprétations des résultats

L'interprétation des résultats présente la règle de décision concernant l'hypothèse de recherche et les liens avec le cadre conceptuel. Cette section décrit également l'interprétation des résultats en lien avec la question exploratoire.

Hypothèse

L'hypothèse de cette recherche était qu'il existe une relation positive entre la pratique de la différenciation pédagogique de l'enseignante et le concept de soi ainsi que les habiletés scolaires de l'élève. La plupart des résultats ne permettent pas de rejeter l'hypothèse nulle; en conséquence, l'hypothèse de recherche est infirmée.

Interprétation des résultats en lien avec le cadre conceptuel

Les résultats démontrent que l'ensemble des enseignantes de cette recherche perçoivent l'ampleur de leur pratique de la différenciation pédagogique, en moyenne, à 3,81 sur 5 (ET=0,21). Ces résultats indiquent, comme le mentionne Tomlinson (1999), que les enseignantes différencient leur pédagogie à un degré moyen à élevé. Toutefois, la différenciation pédagogique n'est pas ou très peu reliée au concept de soi et aux habiletés scolaires des élèves.

Les résultats démontrent que l'ensemble des élèves de l'échantillon possède un concept de soi généralement très positif, soit 3,52 sur un total de 4 (ET=0,35), et ce, tant sur le plan physique, scolaire que social. Le cadre conceptuel indique que les élèves de ce groupe d'âge (8-9 ans) sont, quant au développement du concept de soi, dans la phase d'expansion, c'est-à-dire qu'ils sont en train d'acquérir la majorité des structures, des

sous-structures et des catégories. Une des transformations principales à ce stade est le soi adaptatif, conjugué avec un soi social central et où l'enfant vit une adaptation aux nouveaux changements, aux nouvelles aspirations et où maintenant les opinions des autres, donc de ses amis, commencent à influencer l'opinion qu'il a de lui-même (L'Écuyer, 1994). Toutefois, les résultats sous-entendent que ces élèves se situent à un niveau pré-adaptatif de la phase puisque le concept de soi des élèves à risque n'est pas très différent d'un profil à l'autre. Ce constat peut expliquer en partie les faibles corrélations entre la différenciation pédagogique et le concept de soi.

De manière générale, le Tableau 1 indique qu'il existe peu de liens significatifs entre les différentes variables, notamment entre la différenciation pédagogique et le concept de soi et le concept de soi scolaire. Étonnamment, les quelques liens, significatifs, qui existent entre la différenciation pédagogique et les habiletés scolaires sont des corrélations négatives. L'interprétation de ces corrélations signifie que moins une enseignante différencie son enseignement, plus l'élève a de meilleurs résultats. Cela va donc dans le sens contraire de la recension des écrits et de l'hypothèse. En effet, les écrits décrivent la différenciation pédagogique comme une manière d'ajuster son enseignement, de le varier en fonction des besoins des élèves afin que chacun puisse progresser et augmenter au maximum ses chances de réussites (GTDPO, 2005; Tomlinson, 2004). De plus, les dernières études (Chatterji, 2006; Seidel & Shavelson, 2007; Wenglinsky, 2002) démontraient qu'il y avait un effet positif sur les habiletés scolaires de l'élève. Ces résultats peuvent s'expliquer par le fait d'offrir, en termes de différenciation pédagogique, un soutien de type « étayage » (St-Laurent, 2007). Ce type

de différenciation se décrit comme un soutien temporaire donné à l'élève afin de l'aider dans sa tâche, dans son apprentissage. Au fur et à mesure que l'élève devient capable de réaliser cette tâche seul, l'enseignante retire son soutien. Selon l'auteure, un élève qui bénéficie de ce type de soutien dès ses premières difficultés a de bonnes chances de les régler (Haager & Klingner, 2005 : cité par St-Laurent, 2007) et ainsi, cela lui permettra d'obtenir de meilleurs résultats scolaires. Le fait de donner du soutien peut être perçu comme « faire de la différenciation pédagogique ». Or, si l'enseignante fait du « soutien », c'est que l'élève ne réussit pas bien. On comprend alors que lorsque l'élève réussit, il n'y a pas ou peu de soutien de la part de l'enseignante. Cette situation fait en sorte que moins l'enseignante soutient (ou différencie), plus l'élève réussit.

En examinant chacune des dimensions de la différenciation en lien avec les dimensions du concept de soi et des habiletés scolaires, il existe certains liens, mais peu significatifs, sauf, au niveau de la différenciation pédagogique, les dimensions de la relation pédagogique, de la relation didactique où on observe des corrélations négatives significatives. Ces résultats peuvent s'interpréter par le fait que plus l'enseignante constate des difficultés chez ses élèves, plus elle perçoit qu'elle doit favoriser la différenciation pédagogique afin de les faire cheminer au meilleur de leur potentiel, en variant ses moyens pédagogiques. La théorie propose que la corrélation soit positive puisque plus une enseignante différencie son enseignement, ses moyens et son contenu, plus elle se préoccupe des besoins de l'élève afin que ce dernier obtienne de meilleurs résultats scolaires. Or, les résultats insinuent que si l'élève réussit bien, l'enseignante n'a pas besoin de différencier son enseignement.

Question exploratoire

La question exploratoire consistait à vérifier si la nature d'une relation pouvant exister entre la pratique de la différenciation pédagogique de l'enseignante et le concept de soi ainsi que les habiletés scolaires des élèves variait en fonction du profil de l'apprenant, soit que l'élève soit sous la moyenne, dans la moyenne ou supérieur à la moyenne. Les résultats démontrent très peu de liens significatifs en ce qui concerne les élèves sous la moyenne et supérieurs à la moyenne. Par contre, plusieurs corrélations négatives et significatives sont observées pour les élèves dans la moyenne. Ceci s'explique, en partie, par la grosseur de l'échantillon (23 élèves sous la moyenne et 16 élèves supérieurs à la moyenne) de chacun des groupes qui affecte directement le degré de signification des corrélations.. Toutefois, les analyses, entre la différenciation pédagogique et les habiletés scolaires, manifestent la même tendance que pour l'ensemble de l'échantillon, soit que moins l'enseignante différencie, plus l'élève performe.

Les données des analyses de corrélation entre la différenciation pédagogique et le concept de soi des trois profils d'apprenant sont également peu significatives à l'exception des élèves supérieurs à la moyenne. En effet, pour ce groupe, les résultats indiquent des corrélations positives, peu significatives, pour toutes les dimensions de la différenciation pédagogique à l'exception de la dimension de la relation d'apprentissage. Wenglinsky (2002) évoque qu'une différenciation pédagogique n'est pas qu'essentiellement utile pour les élèves ayant de faibles habiletés scolaires, qu'elle l'est également pour les élèves qui performent très bien. Ainsi, cette corrélation positive

s'expliquerait par le fait que les élèves supérieurs à la moyenne ont un concept de soi plus positif quand l'enseignante différencie plus. La différenciation pédagogique

« n'est pas simplement envisagée comme démarche de soutien aux élèves en difficulté, mais aussi comme offre d'approfondissement à des élèves qui ont besoin de se confronter à des situations d'apprentissage complexes afin de cultiver leur intérêt et leur motivation » (Gossot, 2003, p. 76-77).

Discussion

La description et l'analyse des résultats démontrent en général que plus l'élève performe, qu'il a de bonnes habiletés scolaires, moins l'enseignante différencie. Ceci peut s'expliquer, comme il a été mentionné, par un certain type de soutien, récemment reconnu dans la littérature, soit l'étayage (St-Laurent, 2007), qui consiste à retirer progressivement l'aide apportée à l'élève dès que celui-ci est en mesure de faire la tâche seul. De plus, une tendance indique qu'une enseignante qui se préoccupe des besoins et des intérêts de l'élève, qui ajuste son enseignement et qui adapte son contenu permettra à ce dernier d'avoir un concept de soi plus positif. Dans la logique des choses, la recension des écrits avait décrit ces phénomènes : la différenciation pédagogique est une démarche qui consiste à adapter et à diversifier son enseignement aux besoins personnels des élèves afin de donner une chance égale à tous de réussir (MELS, 2001b; Tomlinson, 2000, 2004). Cette personnalisation de l'enseignement augmente par le fait même la relation pédagogique de l'enseignante, donc sa relation avec l'élève, tel que décrit par Laliberté (1997) et son modèle inspiré de Legendre (2005). Une meilleure relation contribue ainsi à améliorer le concept de soi de ce dernier.

Les résultats quant aux différents profils d'apprenant ont démontré également les mêmes tendances, mais de manière non-significative. La distinction a lieu au niveau du concept de soi : les élèves sous la moyenne ont un meilleur concept de soi lorsque l'enseignante différencie moins et les élèves supérieurs à la moyenne ont un meilleur concept de soi quand celle-ci différencie de plus en plus. Dans le premier cas, cela s'explique par le fait que l'élève a une perception positive de lui-même et de ses capacités lorsqu'il est capable de faire de plus en plus seul la tâche, donc que l'enseignante le soutient moins (Bloom, 1979; Kronberger et al., 1997; Sénécal, 1997; St-Laurent, 2007). Dans l'autre cas, l'élève possède une meilleure perception de lui-même et génère une motivation nouvelle à apprendre puisque l'enseignante, en différenciant, le lui permet en proposant des situations plus complexes d'apprentissage (MELS, 2001b, Tomlinson, 2004). Cependant, comme la mesure du concept de soi a été influencée par un effet « plafond », on ne peut remettre en cause le cadre conceptuel et de nouvelles lectures s'avèrent nécessaires pour vérifier ce point. Le questionnaire utilisé a été validé auprès d'élèves de 6 à 9 ans. Or, bien que l'âge moyen des élèves de la recherche était de 9,0 ans, il demeure que la validité de l'instrument de mesure a pu être affectée par l'âge des sujets, en raison de la limite proposée par les auteurs du test.

Limites

Les résultats et les analyses ont été effectués à partir d'un petit échantillon, soit de 123 élèves. L'échantillon global en soi était significatif et valable pour la recherche. Par contre, les analyses par profils ont été limitées par le nombre de sujets dans les profils sous et supérieur à la moyenne, ce qui a rendu les analyses peu concluantes.

L'analyse de régression multiple (Appendice G), a permis de voir que d'autres variables étaient davantage reliées à la différenciation pédagogique que le concept de soi et les habiletés scolaires. Il s'agit de l'indice socio-économique du milieu et la formation reçue en différenciation pédagogique. En regard avec les résultats obtenus, ces deux facteurs variaient de manière identique. Ainsi, les résultats ne permettent pas de dire laquelle de ces variables a réellement été la plus influencée, mais ils suggèrent que ni le concept de soi, ni les habiletés scolaires n'expliquent la pratique de la différenciation pédagogique. La recherche a été effectuée dans deux milieux différents, un milieu favorisé et un autre défavorisé, et parmi les sept enseignantes participantes, seulement deux avaient reçu de la formation. Les deux enseignantes formées en différenciation pédagogique proviennent du même milieu socio-économique, soit celui défavorisé. Ainsi, il peut être possible que la pratique de la différenciation pédagogique ait une relation plus positive avec le concept de soi et les habiletés scolaires des élèves provenant d'un milieu socio-économique défavorisé que favorisé, comme il peut être possible que cette même relation puisse être plus positive si l'enseignante est formée. À la lumière de la recension des écrits faite lors de cette recherche, peu ou pas de données existent et expliquent la relation entre la différenciation pédagogique et le milieu socio-économique. Malgré qu'il y ait également peu de données concernant la relation entre la formation en différenciation pédagogique et le concept de soi de l'élève, certains écrits (Affholder, 2003; Ayers, 2008; Browder, 2005; Wenglinsky, 2002) mentionnent que les qualités professionnelles de l'enseignante, entre autres, par ses pratiques d'enseignement, et son

développement professionnel, favorisent la réussite des élèves, qui elle, influence positivement le concept de soi.

Somme toute, à partir de ces résultats et de ces analyses, il est possible de dire qu'il n'existe pas ou peu de relation entre la pratique de la différenciation pédagogique et les habiletés scolaires de l'élève. Certains résultats suggèrent que moins l'enseignante différencie, plus l'élève devient habile, est plus apte à effectuer des tâches seul et à réussir ainsi sur le plan scolaire. Dans ce contexte, il se pourrait fort bien que les habiletés scolaires de l'élève soient la cause de l'ampleur de la différenciation pédagogique. En effet, ce serait la performance de l'élève qui fait en sorte d'influencer la pratique de l'enseignant.

Par contre, cette recherche ne permet pas de se prononcer sur la relation entre la pratique de la différenciation pédagogique et le concept de soi. Cette question demeure à vérifier étant donné le degré scolaire retenu et parce que le questionnaire utilisé peut avoir contribué en partie à l'obtention de résultats discutables au niveau de la mesure du concept de soi des sujets; la mesure ayant été influencée par un « effet plafond », comme il a été dit précédemment.

CONCLUSION

Les différentes transformations qui ont eu lieu au cours des dernières décennies, autant dans le monde de l'éducation que dans la société, ont amené un lot de remises en questions et d'ajustements chez les enseignantes. Elles se sont adaptées aux dernières visions du MELS, par son programme et sa réforme. L'hétérogénéité des classes les ont amenées à pratiquer la différenciation pédagogique. Selon la recension des écrits, une enseignante qui différencie répondra de manière plus personnelle aux besoins et aux intérêts de l'élève, ce qui contribuera au développement de son concept de soi et de ses habiletés scolaires. Toutefois, la littérature offre peu de données permettant de voir s'il existe réellement une relation entre la pratique de la différenciation pédagogique d'une enseignante et le concept de soi ainsi que les habiletés scolaires de ses élèves, et ce, peu importe qu'il soit sous la moyenne, dans la moyenne ou supérieur à la moyenne.

Les résultats obtenus lors de cette recherche démontrent qu'il existe une relation négative faible et non significative entre la pratique de la différenciation et le concept de soi ainsi que les habiletés scolaires des élèves. Les analyses ont décrit une corrélation négative : plus l'élève performe ou possède de bonnes habiletés scolaires, moins l'enseignante différencie son enseignement. L'explication possible de ce phénomène, émanant de la littérature, s'évoque par un aspect de la différenciation qui est de soutenir l'élève lorsque celui-ci rencontre des difficultés, mais de retirer ce soutien au fur et à mesure que l'élève est capable de réaliser la tâche seul. De plus, plusieurs écrits

définissent la différenciation pédagogique comme étant une pratique servant à diversifier et à adapter son enseignement afin d'aider principalement les élèves en difficulté d'apprentissage ou à risque, soit les élèves sous la moyenne, à vivre plus de réussites. Les résultats de la recherche le démontrent d'ailleurs, à la suite des analyses faites à partir des profils d'apprenants : les élèves sous la moyenne ont un concept de soi plus positif lorsque l'enseignante diversifie et adapte beaucoup son enseignement comparativement à une enseignante qui différencie peu.

Une suggestion pour des recherches futures serait de contrôler le profil d'apprenant en lien avec la mesure de la pratique de la différenciation pédagogique. En effet, lorsque les enseignantes disent ou indiquent qu'elles « différencient » leur pédagogie, ont-elles en tête un profil d'apprenant ou tous les profils d'apprenants? Entre autres, il serait intéressant d'aller également observer les enseignantes en salle de classe afin de comparer leur pratique réelle à celle des données du questionnaire complété.

Afin de mieux comprendre l'influence d'autres variables, une analyse de régression multiple a démontré l'effet de deux variables étrangères : le milieu socio-économique dans lequel vit l'élève et la formation en différenciation pédagogique de l'enseignante. Peu de données existent également dans la littérature pouvant expliquer ce phénomène. Il est possible que la formation en différenciation pédagogique aide et guide l'enseignant dans sa planification et son enseignement et influence ainsi les habiletés scolaires et le concept de soi des élèves de manière positive. Toutefois, il peut également être possible qu'une enseignante formée en différenciation pédagogique enseignant dans

un milieu défavorisé l'aide à mieux différencier puisqu'un tel milieu expose davantage une multitude de besoins différents qu'un tout autre milieu.

Cet apport de l'influence de ces deux variables permet également de nouveaux questionnements : la pratique de la différenciation pédagogique a-t-elle une relation positive sur un élève, qu'il soit sous la moyenne, dans la moyenne ou supérieur à la moyenne, selon qu'il provient d'un milieu défavorisé ou d'un milieu favorisé? Ou la pratique de la différenciation pédagogique a-t-elle une relation positive sur un élève, qu'il soit sous la moyenne, dans la moyenne ou supérieur à la moyenne, selon que l'enseignante soit formée dans le domaine de la différenciation pédagogique?

Nul doute que cette recherche, malgré un petit échantillon et des corrélations faibles et peu significatives, aura fourni de nouvelles données et une certaine tendance concernant la différenciation pédagogique et ses liens pouvant exister avec le concept de soi et les habiletés scolaires. Elle aura également amené de nouvelles données par rapport aux différents profils d'apprenant. Enfin, cette recherche aura permis, contre toute attente, de prendre conscience que le milieu socio-économique et la formation en différenciation pédagogique peuvent avoir une influence certaine sur ces liens et qu'il sera intéressant de poursuivre cette recherche dans le futur afin d'aller vérifier la véritable influence de ces deux variables.

RÉFÉRENCES

Association Québécoise des Troubles d'Apprentissage (2002) [En ligne]

<http://www.aqueta.qc.ca>, consulté en septembre 2009.

Affholder, L. P. (2003). *Differentiated Instruction in Inclusive Elementary Classroom*.

Thèse de doctorat inédite, Université du Kansas.

Astolfi, J. P. (1998). *La pédagogie différenciée ou, mieux : la différenciation de la différenciation!* [En ligne]

<http://www.acsq.qc.ca/differentiation/auteurs/auteur2.asp?A=1&T=29&P=129>, consulté en novembre 2008.

Ayers, D. J. (2008). The effect of teacher attitudes on differentiated instruction in two rural elementary schools in Monroe County, Georgia. Thèse de doctorat inédite, Université Capella.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28, 117-148.

Beck, M.D. (1986). The Otis and Otis-Lennon Tests : their contributions. *Educational Measurement : issues and practice*, 5 (5), 12-18.

Beilstein, E. A. (2007). The influence of temporal saliency on young children's estimates of performance. Thèse de doctorat inédite, Université de l'Ohio.

Benoît, C. (2005). *Vision nouvelle de l'adaptation scolaire*. Montréal : Éditions Guérin.

- Bloom, B. S. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Paris : Éditions Nathan.
- Brunet, J.-P. (1999). Pour une définition des difficultés d'apprentissage : du caractère déclaratif à la modalité opérationnelle. Site de l'adaptation scolaire et sociale (<http://www.adaptationscolaire.org>)
- Browder, D. M. (2005). The impact of Teacher Training on State Alternate Assessment Scores. *Exceptional Children*, 71 (3), 267-282.
- Byrne, B. M. (1996). *Measuring self-concept across the life span*. Washington : American Psychological Association.
- Cadieux, A. (1989). La relation entre le concept de soi d'enseignants et le concept de soi d'élèves du primaire. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Sherbrooke.
- Cadieux, A. (1992). La relation entre le concept de soi scolaire et les comportements d'approche et d'évitement des tâches scolaires d'élèves de 5^e année. Thèse de doctorat inédite, Université de Laval.
- Cadieux, A. (1996). Psychometric properties of a pictorial self-concept scale among young learning disabled pupils. *Psychology in the Schools*, 33 (3), 221-229.
- Cadieux, A. (1998). Caractéristiques affectives et sociales d'élèves à risque. *Revue de l'Université de Moncton*, 31 (1-2), 143-162.

- Cadieux, A. (2003). Concept de soi et comportements en classe d'élèves vivant avec une déficience intellectuelle : une étude longitudinale. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 14 (2), 121-137.
- Chappel, L. J. (2004). Building resilience : a study of the academic achievement, school attendance, and self-concept of students in grades 3-5 who participated in a 21st century community learning center's after-school program. Thèse de doctorat inédite, Université de la Caroline du Nord.
- Chatterji, M. (2006). Reading achievement gaps, correlates, and moderators of early reading achievement : Evidence from the early childhood longitudinal study (ECLS) kindergarten to first grade sample. *Journal of Educational Psychology*, 98, 489-507.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. (1963) *Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. S.I. : Ronalds-Federated.
- Cox, S.G. (2008). Differentiated Instruction in the Elementary Classroom. *Education Digest : Essential Readings Condensed for Quick Review*, 73 (9), 52-54.
- Dean, C. K. (1994). Perceptions and related factors that positively impact the learning environment for at-risk students. Thèse de doctorat inédite, Université de l'Arizona du Nord.
- Dufour, J. (2006). Attitudes des finissantes à un programme de formation à l'enseignement secondaire face à l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en

difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Chicoutimi.

Fanni, B. E. (2001). *The Contributions of Emotional Intelligence to Academic Achievement and Production*. Thèse de doctorat inédite, Université Walden.

Fantuzzo, J. W., McDermett, P. A., Holliday Manz, P., Hampton, R., & Burdick, N. A. (1996). The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance : Does it work with low-income urban children? *Child Development*, 67, 1071-1084.

Fisher, J. L. (1995). *Relationship of Intelligence Quotients to Academic Achievement in the Elementary Grades*. [En ligne]
http://www.uqo.ca:2092/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/14/3a/25.pdf, consulté en novembre 2008.

Fisher, C., Berliner, D., Filby, N., Marliaver, R., Cahen, L., & Dishaw, M. (1980). *Teaching behaviors, academic learning time, and student achievement : An overview*. In C. Denham et A. Liberman (Eds), *Time to learn*, 7-32. Washington, D.C. : National Institute of Education.

Fortin, M.-F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Éditions Chenelière.

Gillig, J.-M. (1999). *Les pédagogies différenciées : origine, actualité, perspectives*. France : Éditions De Boeck Université.

- Gossot, B. (2003). L'aide individualisée à l'école primaire. *Éducation & formations*, 65, 75-83.
- Griffith-Keith, L. L. (1998). *A comparison of regular, at-risk, and dropout students with a view toward programming*. Thèse de doctorat inédite, Université Auburn d'Alabama.
- Groupe de Travail sur la Différenciation Pédagogique en Outaouais (2005). *La différenciation pédagogique : théories et applications*. Direction régionale de l'Outaouais.
- Haager, D., & Klingner, J. K. (2005). *Differentiating instruction in inclusive classrooms. The special educator guide*. Boston : Allyn and Bacon.
- Handsford, B. C., & Hattie, J. A. (1982). The relationship between self and achievement/performance measures. *Review of educational research*, 52, 123-142.
- Harter, S., & Pike, R. (1984). The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance. *Child Development*, 55 (6), 1969-1982.
- Hassen, K. E. (1999). Validation of the Harter Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance with lebanese children. *Social, Behavior, and Personality*, 27 (4), 339-354.
- Hativa, N., Barak, R., & Simhi, E. (2001). Exemplary university teachers : knowledge and beliefs regarding effective teaching dimensions and strategies. *The Journal of Higher Education*, 72 (6), 699-729.

- Herry, Y. (1993). L'analyse du concept de soi selon le béhaviorisme paradigmatique de Staats. *Comportement humain*, 7, 13-27.
- Hodge, P. H. (1997). An analysis of the impact of a prescribed staff development program in differentiated instruction on student achievement and the attitudes of teachers and parents toward that instruction. Thèse de doctorat inédite, Université d'Alabama.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2004). *Educational research : quantitative, qualitative, and mixed approaches* (2e éd.). États-Unis : Éditions Pearson Education Inc..
- Kronberger, R., York-Barr, J., Arnold, K., Gombos, S., Truex, S., Vallejo, B., & Stevenson, J. (1997). *Differentiated Teaching & Learning in Heterogenous Classroom : Strategies for Meeting the Needs of All Students*. [En ligne] http://www.uqo.ca:2092/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/15/64/6b.pdf, consulté en novembre 2008.
- Laliberté, S. (1997). Validation d'un questionnaire mesurant et évaluant la pratique d'une pédagogie différenciée, dans un contexte d'intégration scolaire des élèves en difficulté d'apprentissage. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Laval.
- L'Écuyer, R. (1994). *Le développement du concept : de l'enfance à la vieillesse*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Leduc, A. (1991). Une tentative de rapprochement entre les conceptions des troubles d'apprentissage. *Comportement humain*, 5, 41-54.

- Leedy, P. D., & Ormrod, J. E. (2005). *Practical research : planning and design* (8^e éd.). New Jersey : Éditions Pearson Prentice Hall.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e éd.). Montréal : Éditions Guérin.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal : Éditions Guérin.
- Mantzicopoulos, P. (2006). Younger Children's Changing Self-Concepts : Boys and Girls Preschool Through Second Grade. *The Journal of Genetic Psychology*, 167 (3), 289-308.
- Mantzicopoulos, P., & French, B. F. (2006). An examination of the first/second-grade form of the pictorial scale of perceived competence and social acceptance : Factor structure and stability by grade and gender across groups of economically disadvantaged children. *Journal of School Psychology*, 45, 311-331.
- Mantzicopoulos, P., French, B. F., & Maller, S. J. (2004). Factor structure of the Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance with two pre-elementary samples. *Child Development*, 75 (4), 1214-1228.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2001a). *La formation à l'enseignement : les orientations et les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *Renouveau pédagogique. Ce qui définit « le changement » préscolaire-primaire-secondaire*. Québec : Ministère de l'éducation.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *Compilation spéciale des données du recensement canadien de 2001*. Direction de la recherche, des statistiques et de l'information.
- Nance, H. L. (2004). *Relationship of teachers' highly qualified status to the academic achievement of students with or without learning disabilities*. Thèse de doctorat inédite, Université d'Alabama.
- National Institute on the Education of At-Risk Students (1997). [En ligne] <http://inet.ed.gov/offices/OERI/At-Risk/>, consulté en septembre 2009.
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T. J., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J., et al. (1996). Intelligence : knowns and unknowns. *American Psychologist*, 51, 77-101.

- Ornstein, A. (1993). Norm-referenced and criterion referenced tests : An overview. *NASSP Bulletin*, 77, 28-39.
- Palys, T. (2003). *Research Decisions : quantitative and qualitative perspectives* (3^e éd.). Canada : Éditions Thomson Nelson.
- Pearson, J. L. (2005). The relationship of social skills and learning behaviors to academic achievement in low-incomes urban elementary school population. Thèse de doctorat inédite, Université de Pennsylvanie.
- Perraudeau, M. (1997). *Les cycles et la différenciation pédagogique*. France : Éditions Armand Colin.
- Perrenoud, P. (2000). *Pédagogie différenciée. Des intentions à l'action* (2^e éd.). France : Éditions ESF.
- Przesmycki, H. (2004). *La pédagogie différenciée*. France : Éditions Hachette.
- Prud'homme, L. (2007). La différenciation pédagogique : analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec en Outaouais.
- Purkey, W. W. (1970). *Self-concept and school achievement*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Sarrazin, G., McInnis, C. E., & Vaillancourt, R. (1983). *Test d'Habilités Scolaires Otis-Lennon*, (THSOL), Niveau primaire II. (manuel d'instruction) Montréal : Institut de recherches psychologiques, inc..

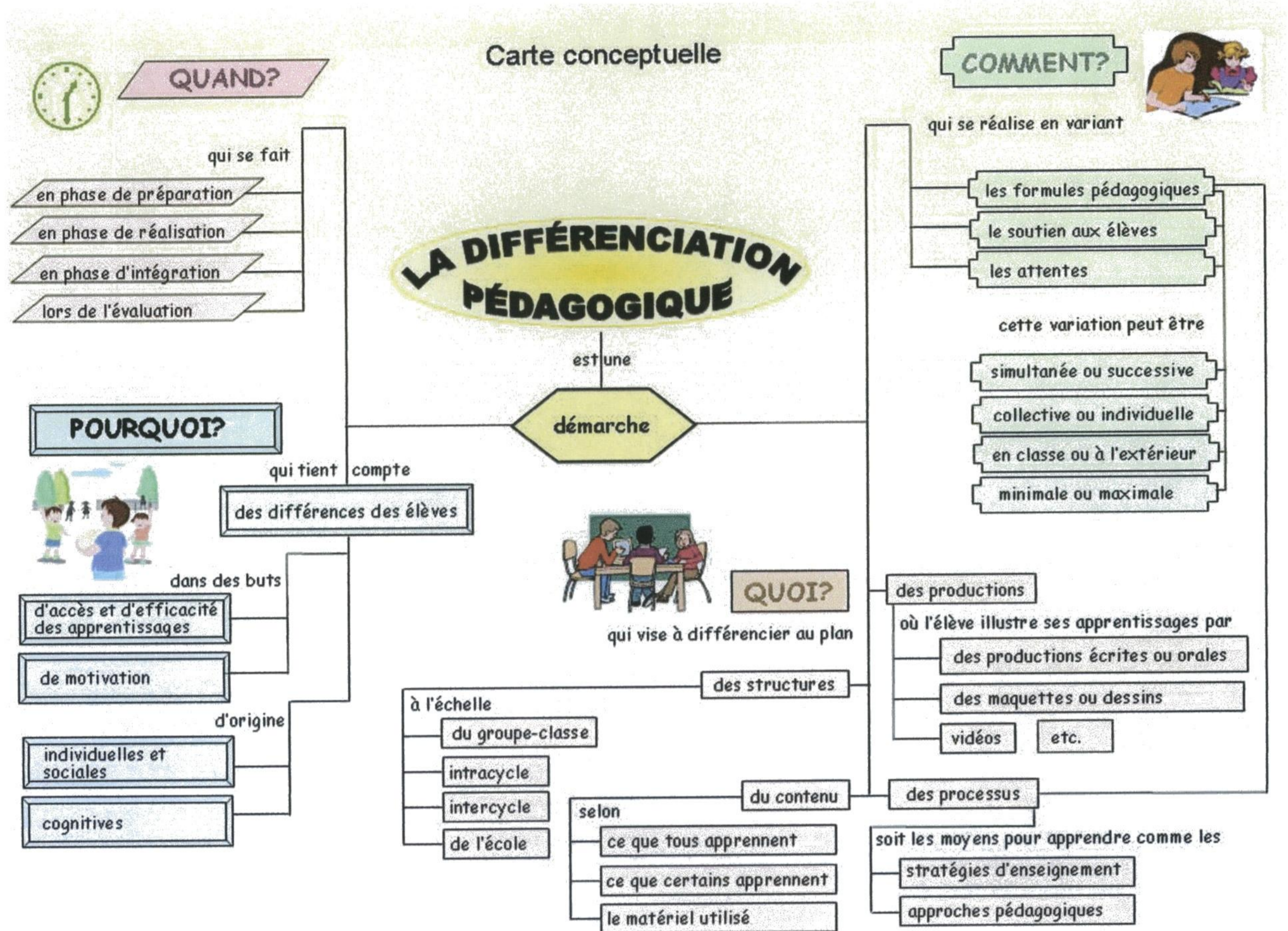
- Seldin, P. (1999). *Changing practices in evaluating teaching. A practical guide to improved faculty performance and promotion/tenure decisions.* Bolton : Anker Publishing.
- Seidel, T., & Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade : the role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research, 77 (4), 454-499.*
- Sénécal, E. (1997). *La relation entre le concept de soi et le rendement scolaire chez des élèves de troisième année du primaire. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Laval.*
- Song, I. S., & Hattie, J. (1984). Home environment, self-concept and academic achievement : A causal modeling approach. *Journal of Educational Psychology, 76, 1269-1281.*
- Staats, A. W. (1996). *Behavior and personality : psychological behaviorism.* New York : Springer.
- St-Laurent, L. (2007). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire (2^e éd.).* Montréal : Éditions de la Chenelière.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom : responding to the needs of all learners.* Alexandria : ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2000). Reconcilable differences? Standards-Based Teaching and Differentiation. *Education Leadership, 58 (1), 6-11.*

- Tomlinson, C. A. (2004). *La classe différenciée*. Montréal : Éditions Chenelière/McGraw-Hill.
- Wenglinsky, H. (2002). How Schools Matter : The Link Between Teacher Classroom Practices and Student Academic Performance. *Education Policy Analysis Archives*, 10 (12). [En ligne] <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n12/>, consulté en septembre 2009.
- Wylie, R. C. (1991). *Measures of self-concept*. Lincoln : University of Nebraska Press.
- Young, S., & Shaw, D. G. (1999). Profiles of effective college and university teachers. *The Journal of Higher Education*, 70 (6), 670-686.
- Zakartchouk, J. M. (2001). *Au risque de la pédagogie différenciée*. Paris : INRP (Institut National de Recherche Pédagogique).

APPENDICE A

CARTE CONCEPTUELLE DE LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE (GTDPO)

Carte conceptuelle de la différenciation pédagogique (GTDPO)



GROUPE DE TRAVAIL SUR LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE (2005). La différenciation pédagogique : théories et applications. Gatineau : Direction régionale du ministère de l'Éducation.

APPENDICE B

QUESTIONNAIRE SUR LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE



Université du Québec en Outaouais

Casa postale 1250, succursale B, Hull (Québec), Canada J8X 3X7
Téléphone (819) 595-3900
www.uqo.ca

Formulaire de consentement

La relation entre la perception de l'ampleur de la différenciation pédagogique et le concept de soi et les habiletés scolaires d'élèves du primaire.

Sara Belcourt (chercheure)
Département des sciences de l'éducation
Alain Cadieux (directeur de recherche)

Je me présente, Sara Belcourt, je suis étudiante à la maîtrise en éducation, dans la concentration orthopédagogie. Je sollicite par la présente votre participation à cette recherche ayant comme titre « la relation entre la perception de l'ampleur de la différenciation pédagogique et le concept de soi et les habiletés scolaires d'élèves du primaire ». Cette recherche vise à mieux comprendre les liens entre les stratégies pédagogiques utilisées par l'enseignant et le concept de soi ainsi que les habiletés scolaires de l'élève.

Dans le but de situer votre perception quant à quatre aspects de la différenciation pédagogique, veuillez d'abord compléter cette grille, à la maison ou au travail, servant à vous identifier et répondre, par la suite, au questionnaire, contenant 88 questions. Pour chaque aspect, vous retrouverez les instructions à suivre, soit de cocher pour indiquer selon la légende (de jamais à la plupart du temps) votre niveau d'accord, de fréquence ou d'utilisation. À la fin du questionnaire, nous vous demandons de jumeler une liste des élèves participants, contenant les renseignements mentionnés à la fin. Vous pouvez utiliser la grille suggérée ou utiliser tout autre moyen.

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Les résultats de la recherche seront diffusés à la fin, dans la thèse de ce projet de recherche ainsi que certaines communications. Ils seront conservés sous clé, à l'université, et les seules personnes qui y auront accès sont la chercheuse ainsi que le directeur de recherche. Elles seront détruites dans cinq ans et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, veuillez communiquer avec moi, au 819-360-1287 ou à l'adresse électronique sbelcourt@hotmail.com. Vous pouvez également communiquer, pour toutes questions éthiques, avec M. André Durivage, président du Comité d'éthique de la recherche, au 819-595-3900 poste 1781 ou à l'adresse électronique andre.durivage@uqo.ca.

Nom : _____

Sexe : Masculin Féminin

DIPLÔME D'ÉTUDE OBTENU :

- Collégial
École normale
Université 1^{er} cycle
Université 2^e cycle
Université 3^e cycle

EXPÉRIENCE DE TRAVAIL

NOMBRE D'ANNÉES D'EXPÉRIENCE :

- moins d'un an
1-5
5-10
10-15
15-20
20 et plus

NOMBRE D'ANNÉES D'ENSEIGNEMENT AU NIVEAU ACTUEL : ___ ans ___ mois

NIVEAUX DÉJÀ ENSEIGNÉS :

maternelle 1^{re} 2^e 3^e 4^e 5^e 6^e autres _____

FORMATION

FORMATION REÇUE EN DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE :

Oui Non

Si oui;

NATURE :

- Universitaire
Commission scolaire
Colloque
Autres _____

QUAND : ___/___/___ [jj / mm / aaaa]

DURÉE DE LA FORMATION : ___ heures

LA FORMATION A ÉTÉ BÉNÉFIQUE : Oui Non

Après avoir pris connaissance de ces renseignements concernant votre participation à ce projet de recherche, veuillez signer ce formulaire attestant votre consentement à ce projet.

Nom de l'enseignant : _____

Signature de l'enseignant : _____

Date : _____

QUESTIONNAIRE SUR LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

1. Ma conception de la relation pédagogique

La relation pédagogique sur laquelle se fonde l'apprentissage scolaire met en relation des apprenants, un enseignant et une matière.

Selon les expériences et les croyances propres à chacun en regard des éléments qui composent cette relation, nous élaborons notre propre conception de la relation pédagogique.

Aussi, à chacun des énoncés concernant des aspects d'une conception de l'apprentissage/enseignement, veuillez indiquer votre niveau d'accord ou de désaccord.

MA CONCEPTION ACTUELLE DE LA <u>RELATION PÉDAGOGIQUE</u> REVÊT LES CARACTÉRISTIQUES SUIVANTES :	JAMAIS	RAREMENT	OCCASIONNELLEMENT	SOUVENT	LA PLUPART DU TEMPS
	1	2	3	4	5
1- Je mets l'accent sur les objectifs du programme portant sur les contenus à transmettre à l'élève..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2- Je tente de réduire au minimum les différences entre les élèves pour uniformiser l'enseignement.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3- Je favorise la participation active de chaque élève à chacune des étapes du processus d'apprentissage (attention, réflexion, compréhension, mémorisation) pour l'appropriation du savoir.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4- Je priorise l'utilisation des mises en situation proposées par les manuels de base pour le démarrage des activités pédagogiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5- J'assure l'acquisition des savoirs selon une progression définie à partir des besoins de chaque élève.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6- J'assigne à l'enseignant, comme rôle principal, d'expliquer les contenus en fonction de la quantité des notions à enseigner et du temps possible à leur consacrer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7- Je mets l'accent sur la réflexion de l'élève	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8- Je me préoccupe d'établir un même rythme d'apprentissage pour tous les élèves de telle sorte qu'ils acquièrent le même apprentissage au même moment	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9- Je privilégie les échanges entre les élèves à partir de situations problématiques portant sur les contenus à enseigner où l'enseignant endosse le rôle d'animateur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10- Je renforce l'enseignement individualisé, en dépit de contraintes de temps et de la quantité des contenus du programme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Relation d'apprentissage

La relation d'apprentissage permet à l'apprenant d'établir un lien direct avec la matière. Cette relation est cependant médiatisée par des activités d'enseignement proposées par l'enseignant, d'où la dualité enseignement/apprentissage.

Pour chacun des domaines composant la relation enseignement/apprentissage, veuillez indiquer votre tendance à considérer les différents modes de présentation des savoirs compte tenu des caractéristiques présentes chez chaque élève.

	JAMAIS	RAREMENT	OCCASIONNELLEMENT	SOUVENT	LA PLUPART DU TEMPS
	1	2	3	4	5
CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES :					
11- Je me préoccupe de sa personnalité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12- Je me préoccupe de son âge	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13- Je me préoccupe de ses références culturelles (sa religion, son mode de vie, ses origines ...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CARACTÉRISTIQUES PARTICULIÈRES :					
14- Je me préoccupe des événements marquants de son histoire personnelle affectant ou assurant ses besoins, tant de sécurité, que d'amour et d'appartenance	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15- Je me préoccupe des événements qui se sont déroulés autour de lui récemment, à l'extérieur et aussi dans la classe (les sorties de classe, l'exploitation des thèmes associés à son vécu, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16- Je me préoccupe de ses besoins physiques primaires (fatigue, faim...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17- Je me préoccupe de son handicap (physique ou intellectuel), s'il y a lieu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CARACTÉRISTIQUES SENSORI-MOTRICES :					
18- Je me préoccupe des capacités perceptives de l'élève, de son degré de sensibilité aux stimulations sonores, visuelles, tactiles, olfactives	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19- Je me préoccupe des capacités d'expression verbale ou non verbale (gestes, mimiques...) de l'élève	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20- Je me préoccupe des habiletés manipulatoires de l'élève	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21- Je me préoccupe d'une utilisation efficace du temps d'apprentissage (périodes d'apprentissages courtes et nombreuses ou sur des séquences plus longues ponctuées d'arrêts à des fins de rétroaction...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CARACTÉRISTIQUES AFFECTIVES :					
22- Je me préoccupe des intérêts, des passions, des curiosités, des engagements que l'élève manifeste	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je me préoccupe des enjeux qui existent ou pourraient exister pour l'élève dans un apprentissage :					
23- Désir de s'imposer, de se faire accepter par autrui	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24- De produire pour se valoriser, c'est-à-dire manifester ses forces	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25- De prendre des risques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26- De se lancer un défi à lui-même	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27- De s'identifier, de s'actualiser, de prouver ce dont il est capable	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28- De s'opposer, de manifester sa différence, de s'affronter à autrui, de s'affirmer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CARACTÉRISTIQUES COGNITIVES :					
29- Je me préoccupe des connaissances (savoirs) dont l'élève dispose déjà, connaissances scolaires, mais aussi sociales ou plus personnelles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30- Je me préoccupe des capacités (savoir-faire ou compétences) dont l'élève dispose : plus personnelles (domaines extérieurs à l'école où il manifeste des habiletés lui assurant des réussites)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Relation d'enseignement

La relation d'enseignement est celle à travers laquelle l'enseignant cherche à favoriser la compréhension de la matière chez l'élève.

Pour chacun des domaines composant la relation d'enseignement, veuillez indiquer votre tendance à considérer les caractéristiques présentes chez chaque élève ainsi que les caractéristiques spécifiques au savoir, dans l'organisation de votre intervention pédagogique.

	JAMAIS	RAREMENT	OCCASIONNELLEMENT	SOUVENT	LA PLUPART DU TEMPS
	1	2	3	4	5
CARACTÉRISTIQUES SPÉCIFIQUES AU SAVOIR :					
31- Je me préoccupe d'ordonner les étapes d'apprentissage selon les différents niveaux de complexité inhérents au savoir à acquérir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32- Je me préoccupe d'utiliser du vocabulaire adapté aux élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33- Je me préoccupe de donner des exemples qui relèvent du vécu des élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34- Je me préoccupe d'adapter l'apprentissage dans le temps	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CONNAISSANCES PRÉALABLES DE L'ÉLÈVE :					
35- Je me préoccupe de m'appuyer sur les connaissances antérieures des élèves pour y construire l'apprentissage que je vise	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36- Je mets en évidence les habiletés acquises préalablement pour développer de nouvelles compétences, des savoir-faire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37- Je me préoccupe d'utiliser des documents, des expériences ou des exemples qui permettent de rappeler des habiletés susceptibles de faciliter l'acquisition de compétences	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
RESSOURCES SENSORI-MOTRICES :					
38- Je me préoccupe du lieu physique où se déroule l'apprentissage (lieu accueillant, aires de fonctionnement, dimensions du local, insonorisation...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39- Je me préoccupe des types de supports (visuels-kinesthésiques, autres) que je peux utiliser dans les différentes phases de l'apprentissage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40- Je me préoccupe des modes d'expression (dessin, modelage, chant, danse) auxquels je peux faire appel, seuls ou à titre d'accompagnement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41- Je me préoccupe des types de tâches (en plus de l'écrit) auxquels je peux faire appel, seuls ou à titre d'accompagnement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42- Je me préoccupe des manipulations que je peux faire effectuer afin d'organiser ou de faciliter l'apprentissage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
RESSOURCES COGNITIVES :					
43- Je me préoccupe de choisir des moyens qui vont mobiliser les sens de l'enfant pour faciliter l'apprentissage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44- Je propose du matériel pédagogique qui fait appel aux expériences des élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45- Je me préoccupe de proposer des activités qui font appel aux capacités que je sollicite ou cherche à faire acquérir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46- Je me préoccupe de trouver des outils qui assurent l'expression d'habiletés permettant d'acquérir des compétences	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47- Je me préoccupe de proposer des projets personnels à l'élève où pourrait s'inscrire l'apprentissage que je cherche à favoriser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48- Je me préoccupe de rattacher les objectifs visés aux intérêts de l'élève dans des mises en situation ludiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
RESSOURCES AFFECTIVES :					
Je me préoccupe de rattacher les objectifs visés aux intérêts de l'élève :					
49- Obtention d'une performance parfaite	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50- Comparaison par rapport à une note antérieure	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51- Production d'une tâche socialement valorisée	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Relation didactique

La relation didactique permet à l'enseignant d'adapter le contenu d'une discipline, à un niveau donné, pour en faire une matière scolaire.

Pour chacun des domaines composant la relation didactique, veuillez indiquer votre tendance à utiliser les approches énoncées ci-après dans votre intervention pédagogique.

	JAMAIS	RAREMENT	OCCASIONNELLEMENT	SOUVENT	LA PLUPART DU TEMPS
	1	2	3	4	5
MODALITÉS DE MISE EN CONTACT AVEC LA STRUCTURE DU SAVOIR À ACQUÉRIR :					
DÉTERMINÉES PAR LA NATURE DU SAVOIR :					
52- Une approche par procédures (illustration des étapes d'une démarche)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53- Une approche par utilisation de schémas, tableaux, permettant de visualiser la structure de l'objet d'apprentissage, c'est-à-dire les liens entre les notions à apprendre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54- Une approche préconisant la recherche de liens entre les notions (rappel d'une notion pour faire un lien de progression avec la nouvelle)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55- Une approche favorisant le travail sur les nuances entre les notions semblables (ressemblances, différences)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
DÉTERMINÉES PAR LES ACQUIS DE L'ÉLÈVE :					
56- La mise en rapport de l'apprentissage avec l'expérience de l'élève	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57- L'expression des réactions personnelles de l'élève suite à la mise en rapport de l'apprentissage avec son expérience personnelle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58- Le partage et l'échange sur les connaissances antérieures d'une nouvelle notion dans la discipline.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59- L'appui des nouveaux apprentissages sur des connaissances acquises dans d'autres cadres ou dans d'autres disciplines	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60- Des mises en situation pour des transferts possibles d'une notion dans un autre champ d'étude ou dans la vie quotidienne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61- Le rappel des acquisitions antérieures pertinentes à la réalisation d'une tâche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62- Le recueil systématique des informations pertinentes et disponibles avant d'accomplir une tâche.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MOYENS FAVORISANT L'UTILISATION DES HABILITÉS ASSOCIÉES À L'HÉMISPHERE CÉRÉBRAL DROIT :					
63- Des illustrations visuelles permettant à l'élève de se représenter concrètement ce dont il est question (diapositives, films, photos, illustrations)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64- Des manipulations (découpages, puzzles...) illustrant la notion à apprendre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65- Des mimes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66- Le codage analogique (faire comprendre des notions abstraites en établissant des rapports de ressemblance avec des éléments concrets ou familiers à l'élève)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
67- Une approche favorisant l'utilisation d'oppositions, de contre-exemples	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
68- Des mesures correctives plus générales portant sur l'ensemble des éléments d'apprentissage.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
69- L'évocation d'anecdotes personnelles en lien avec la question étudiée	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70- Des jeux de rôles et des situations impliquantes pour l'élève	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MOYENS FAVORISANT L'IMPLICATION DE L'ÉLÈVE DANS LA CONSTRUCTION DU SAVOIR :					
71- Des fiches individuelles de travail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
72- Un carnet de bord dans lequel l'élève consigne ce qui est acquis et ce qui ne l'est pas, tant au niveau des connaissances que des habiletés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
73- Une approche par questionnement : questions ouvertes ou très larges	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
74- La découverte par l'élève lui-même de l'objectif visé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
75- La confrontation des hypothèses de l'élève avec le projet de l'enseignant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	JAMAIS	RAREMENT	OCCASIONNELLEMENT	SOUVENT	LA PLUPART DU TEMPS
	1	2	3	4	5
76- La proposition d'un plan de travail individuel très précis, étape par étape, pour l'ensemble des activités prévues lors de l'apprentissage d'une notion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
77- La proposition d'un plan de travail global en laissant la liberté (pour l'ensemble des activités prévues lors de l'apprentissage d'une notion)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
78- L'alternance de travail personnel avec la confrontation en petits groupes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
79- L'encouragement à la discussion systématique des points de vue et la recherche du bien-fondé des opinions de l'autre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

MOYENS FAVORISANT L'UTILISATION DES HABILETÉS SPÉCIFIQUES À L'HÉMISPHERE CÉRÉBRAL GAUCHE :

80- Des explications verbales systématiques sur les notions avant les travaux d'écriture	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
81- Des explications verbales systématiques sur les consignes avant les travaux d'écriture	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
82- La rédaction de brouillons avant les réponses orales de l'élève (formulation écrite de la réponse précédant l'énonciation verbale)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
83- Une approche lente et progressive, élément par élément	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
84- Une annonce très détaillée des objectifs, étape par étape	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
85- La mise en place immédiate des mesures correctives requises	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
86- Des révisions fréquentes et cumulatives (de notions détaillées)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
87- Des révisions espacées mais systématiques (de notions regroupées)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
88- Le respect du travail personnel et du silence, c'est-à-dire la possibilité offerte à l'élève de s'isoler physiquement et intellectuellement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

***JUMELER UNE LISTE DES ÉLÈVES AYANT LES RENSEIGNEMENTS SUIVANTS POUR CHACUN D'ENTRE EUX :**

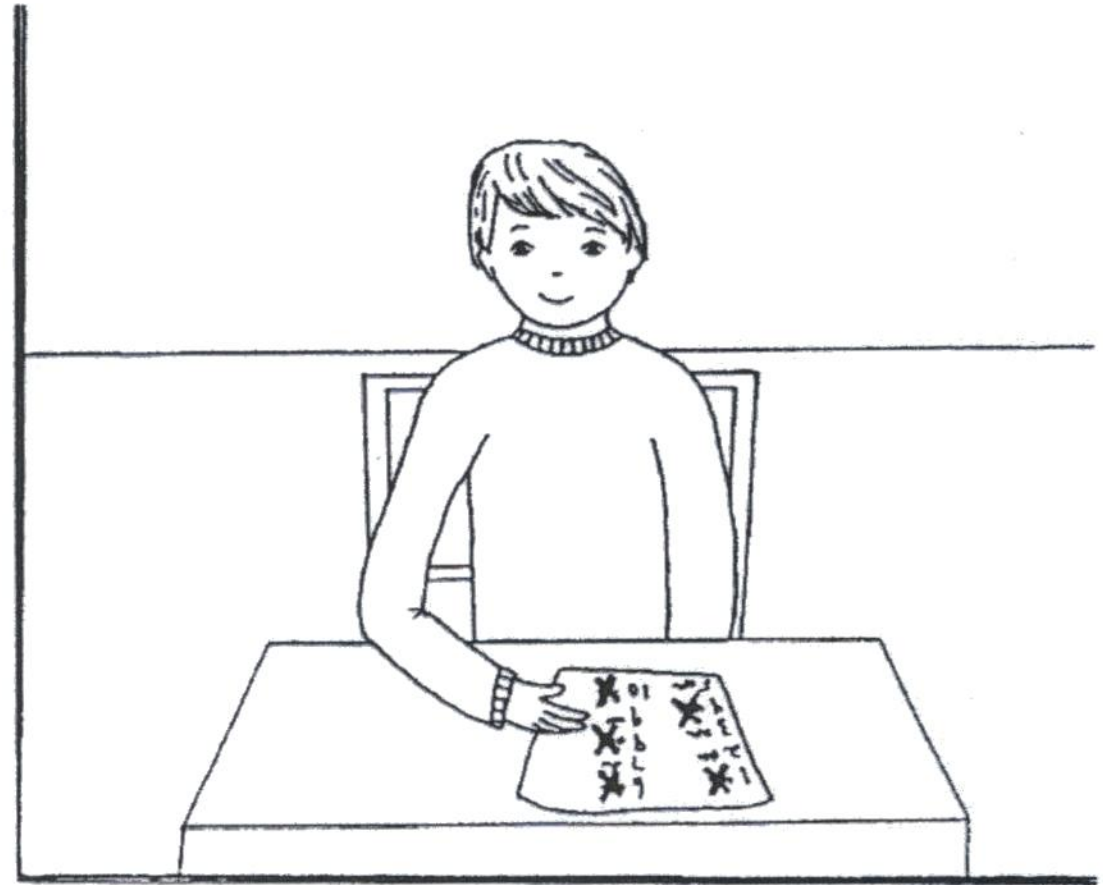
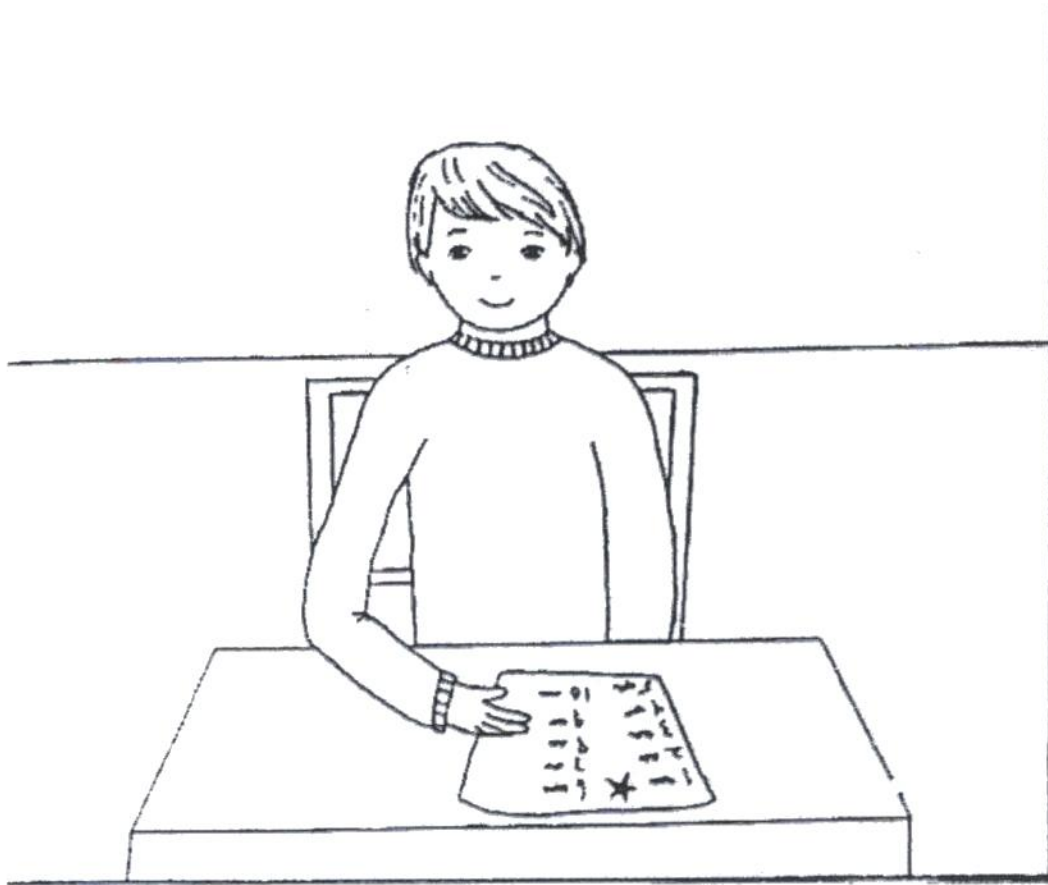
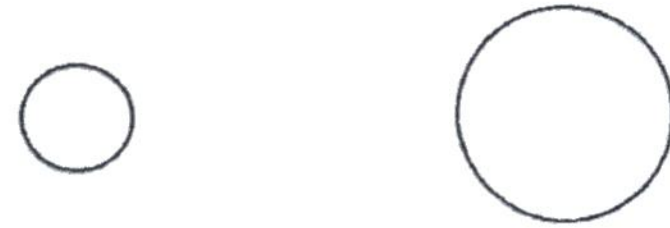
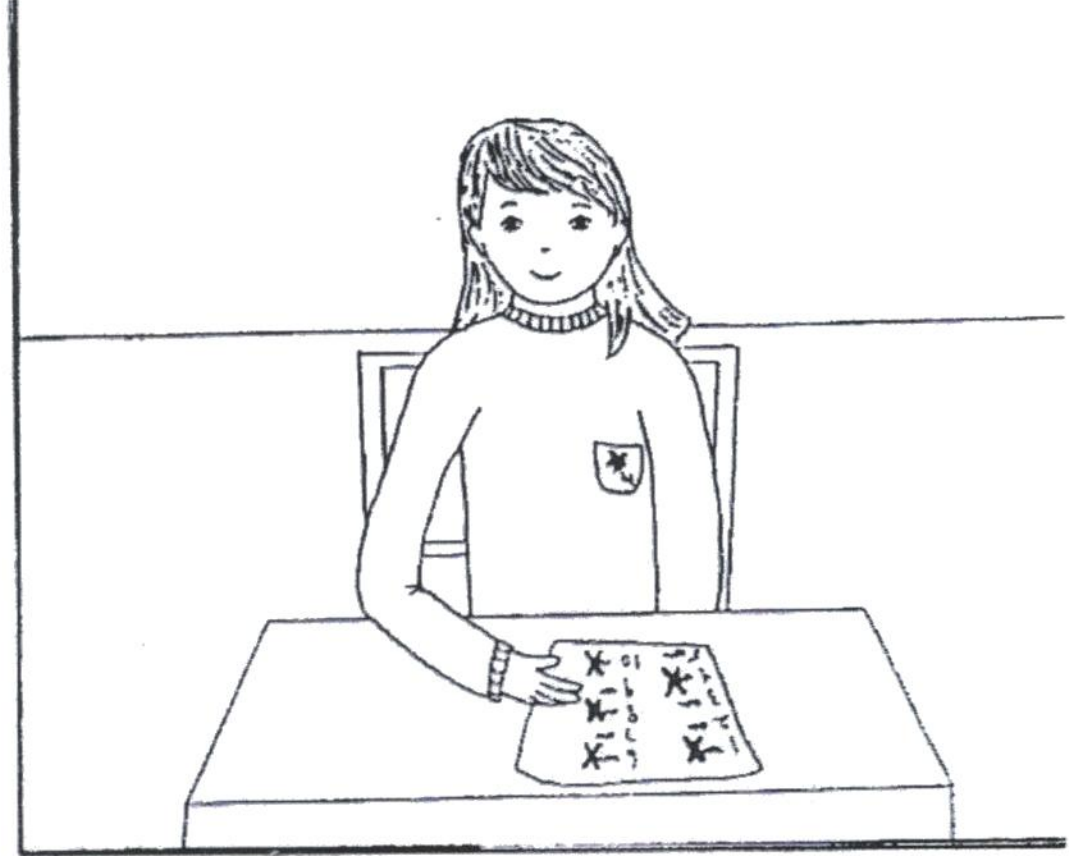
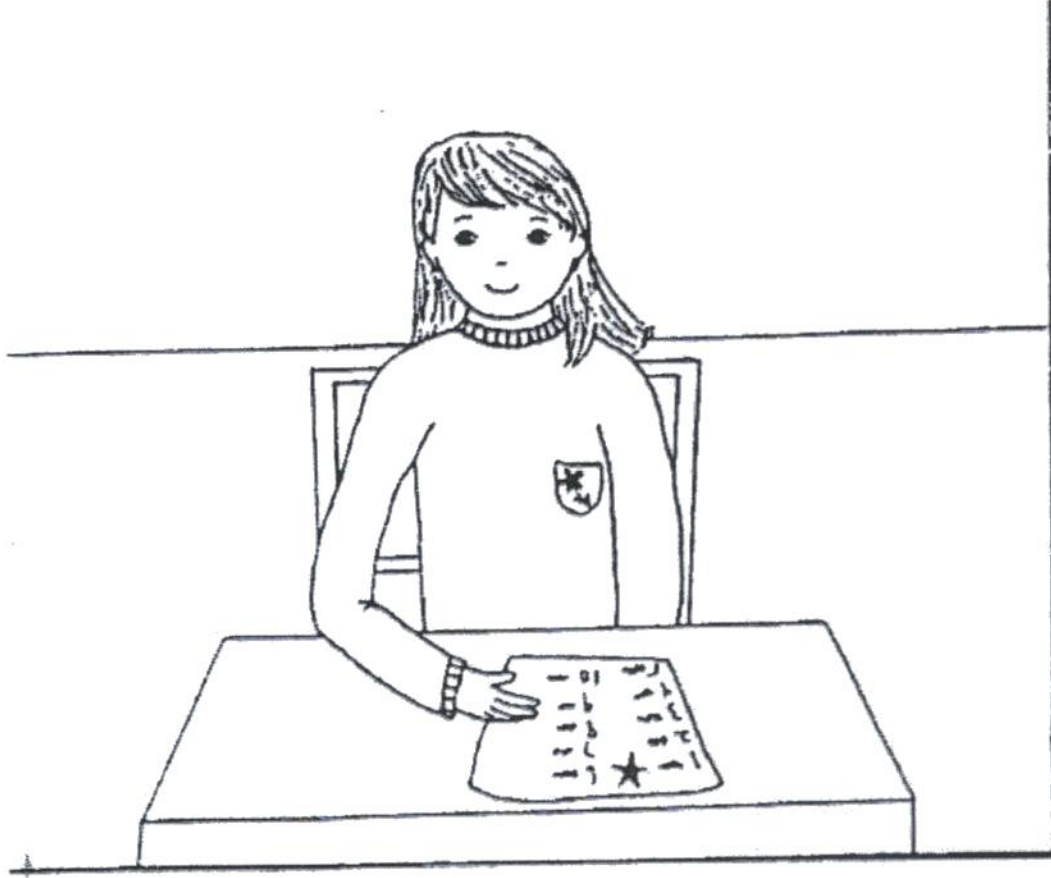
- SON NOM**
- SA DATE DE NAISSANCE**
- S'IL A UN PLAN D'INTERVENTION OU NON**
- S'IL A RECOURS À UN SERVICE COMPLÉMENTAIRE (T.E.S, psychologue, orthopédagogue, francisation)**
- LE NOMBRE D'HEURES CONSACRÉES À CE SERVICE PAR SEMAINE**
- SI L'ÉLÈVE EST CONSIDÉRÉ COMME UN ÉLÈVE À RISQUE**
- SA NOTE (%) AU BULLETIN DE LA 2E ÉTAPE EN MATHÉMATIQUES (raisonner et résoudre)**
- SA NOTE (%) AU BULLETIN DE LA 2E ÉTAPE EN FRANÇAIS (écriture et lecture)**

Pour cette dernière étape, vous pouvez utiliser la grille annexée à ce document ou utiliser tout autre moyen pour nous fournir les renseignements demandés.

APPENDICE C

**THE PICTORIAL SCALE OF PERCEIVED COMPETENCE AND SOCIAL
ACCEPTANCE : CAHIER DE L'ÉLÈVE (EXEMPLE)**

Concept de soi : version filles (haut) et version garçons (bas)



Exemple de consigne qui accompagne les images précédentes

SUR L'IMAGE QUI EST À GAUCHE (LA POINTER), IL Y A UN BONHOMME _____,

ALORS QUE SUR L'AUTRE IMAGE (LA POINTER), IL Y A UN BONHOMME _____.

CHOISIS LEQUEL DES BONHOMMES TE RESSEMBLE LE PLUS. EST-CE QU'IL S'AGIT DU BONHOMME (**répéter les énoncés en gras dans le même ordre**) OU DU BONHOMME (**idem**)?

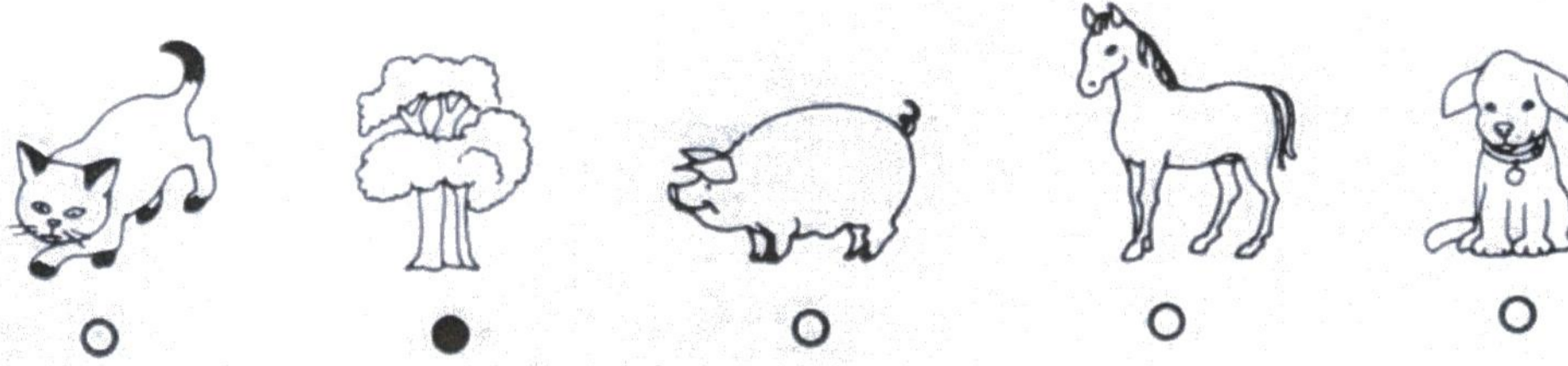
QUAND TU AS CHOISI UNE IMAGE, SI L'IMAGE TE RESSEMBLE BEAUCOUP, OU SI C'EST BEAUCOUP VRAI, FAIS UN X DANS LE GROS ROND JUSTE EN DESSOUS DE L'IMAGE. SI L'IMAGE TE RESSEMBLE JUSTE UN PETIT PEU, OU SI C'EST JUSTE UN PETIT PEU VRAI, FAIS UN X DANS LE PETIT ROND EN DESSOUS. N'OUBLIE PAS, FAIS UN SEUL X EN DESSOUS D'UNE SEULE IMAGE (RÉPÉTER CETTE PHRASE AU BESOIN).

Page	DESCRIPTION DE L'IMAGE DE GAUCHE	DESCRIPTION DE L'IMAGE DE DROITE
2	QUI EST BON EN MATHÉMATIQUES (ON VOIT L'ÉTOILE SUR LA FEUILLE DU BONHOMME),	QUI N'EST PAS BON EN MATHÉMATIQUES (ON VOIT QU'IL Y A DES ERREURS OU DES "X" SUR LA FEUILLE DU BONHOMME).

APPENDICE D

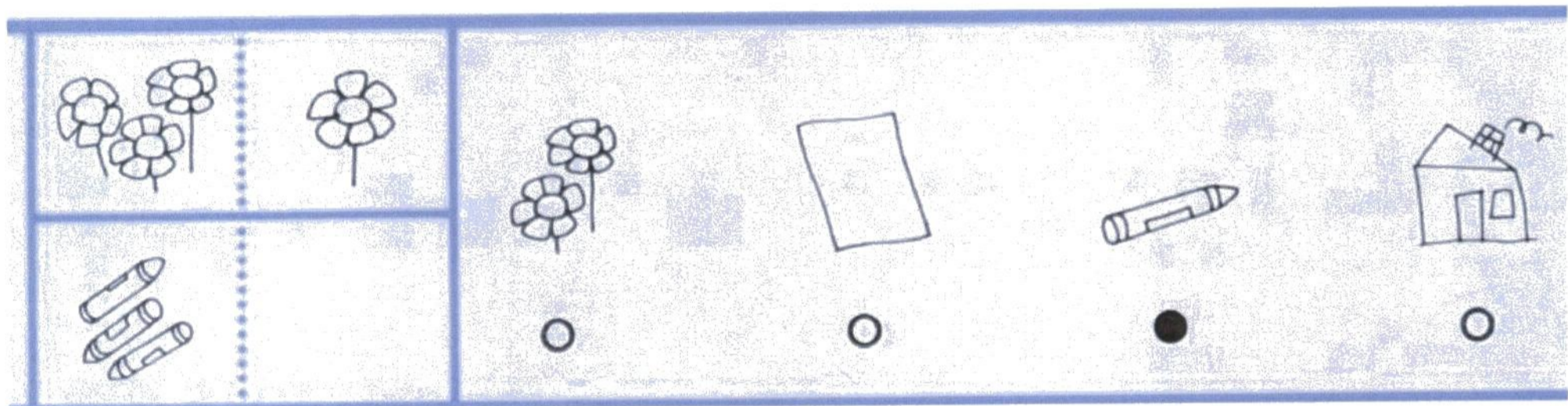
**TEST D'HABILITÉS SCOLAIRES D'OTIS-LENNON : CAHIER DE L'ÉLÈVE
(EXEMPLES ET CONSIGNES)**

Classification



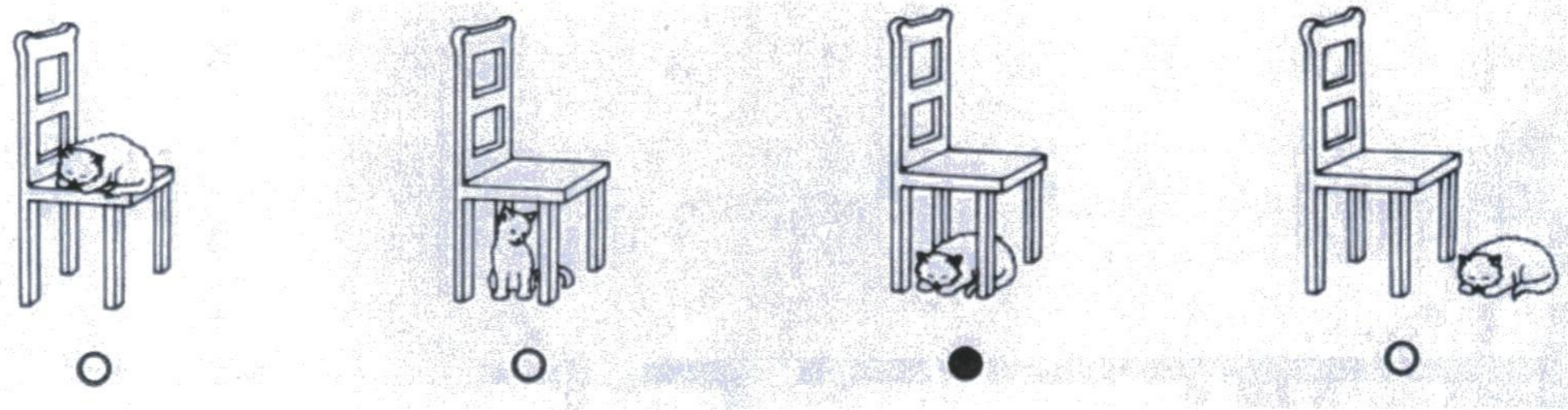
Consigne : Dans cette rangée, il y a un chat, un arbre, un cochon, un cheval et un chien. Une de ces images montre quelque chose qui n'est pas comme les autres. Trouve cette image et noircis le petit point en-dessous pour indiquer ta réponse.

Analogies



Consigne : Regarde les quatre cases. Dans la 1^{re} case du haut, il y a trois fleurs et dans la case d'à côté, il y a une fleur. Dans la 1^{re} case du bas, il y a trois crayons; l'autre case est vide. Pense à ce qu'il devrait y avoir dans la case vide puis choisis l'image qui correspond à ta réponse parmi les choix à droite. Lorsque tu as trouvé l'image, noircis le petit point en-dessous pour indiquer ta réponse.

Omnibus



Consigne : Trouve l'image qui montre un chat qui dort en-dessous d'une chaise. Lorsque tu as trouvé l'image, noircis le petit point en-dessous de l'image pour indiquer ta réponse.

APPENDICE E

LETTRE DE CONSENTEMENT AUX PARENTS



Université du Québec en Outaouais

Case postale 1250, succursale B, Hull (Québec), Canada J8X 3X7
Téléphone (819) 595-3900
www.uqo.ca

Le 16 mars 2009

Formulaire de consentement

La relation entre la perception de l'ampleur de la différenciation pédagogique et le concept de soi et les habiletés scolaires d'élèves du primaire.

Sara Belcourt (chercheure)
Département des sciences de l'éducation
Alain Cadieux (directeur de recherche)

Je me présente, Sara Belcourt, je suis étudiante à la maîtrise en éducation, dans la concentration orthopédagogie. Je sollicite par la présente votre consentement pour que votre enfant participe à une recherche ayant comme titre « La relation entre la perception de l'ampleur de la différenciation pédagogique et le concept de soi et les habiletés scolaires d'élèves du primaire ». Cette recherche vise à mieux comprendre les liens entre les stratégies pédagogiques utilisées par l'enseignant et le concept de soi ainsi que les habiletés scolaires de l'élève.

Afin de réaliser ce projet de recherche, la participation de votre enfant consistera à compléter une épreuve sur ses habiletés scolaires (Test d'habiletés scolaires d'Olis-Lennon, THSOL version II) et une autre sur son concept de soi. (*The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children*, PSPCSA). Le premier test, d'une durée approximative de 45 minutes, consiste à évaluer les habiletés requises de l'élève au développement des compétences scolaires (ou cognitives) lorsqu'il est en situation d'apprentissage. Les habiletés se mesurent à l'aide de questions sous forme d'analogies, de séries qui incluent des lettres, des chiffres et des formes géométriques. Le deuxième test, d'une durée approximative de 15 à 20 minutes, consiste en une série d'images représentant l'enfant dans différentes situations à sens contraire (une image positive, une image négative). L'enfant devra choisir celle qui correspond le plus à lui et si c'est un peu ou beaucoup comme lui. Les deux questionnaires seront faits en classe, sous ma supervision.

Nous souhaiterions que vous discutiez avec votre enfant afin qu'il participe au projet. Les données confidentielles et l'anonymat seront respectés. Les résultats seront traités en groupe et ne permettront pas d'identifier les participants. Ils seront diffusés à la fin, dans la thèse de ce projet de recherche ainsi que dans des communications. Les risques sont minimes et se résument à la difficulté de répondre à certaines questions, à une certaine nervosité ou à la comparaison que l'enfant peut émettre, soit que ses amis participent et lui non. Pour réduire ces risques, je m'engage à expliquer clairement à tout le groupe les différentes directives à suivre et à leur mentionner de nouveau que leurs résultats seront traités en groupe et non individuellement. Pour les enfants qui ne participeront pas, une activité (cahier d'activités variées) leur sera proposée et qu'ils pourront compléter dans un autre local, accompagnés d'un adulte (l'enseignant de l'élève ou mon assistant).

Les données recueillies seront conservées sous clé, à l'université, et les seules personnes qui y auront accès sont la chercheuse ainsi que le directeur de recherche. Elles seront détruites dans cinq ans et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. L'enfant est libre de participer ou non, et si lors de la collecte, il ne souhaite plus participer, il sera libre de rejoindre le groupe non participant, sans préjudice. Les risques associés à sa participation sont minimes, car le climat créé les atténuera.

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, veuillez communiquer avec moi, au 819-360-1287 ou à l'adresse électronique sbelcourt@hotmail.com. Vous pouvez également communiquer, pour toutes questions éthiques, avec M. André Durivage, président du Comité d'éthique de la recherche, au 819-595-3900 poste 1781 ou à l'adresse électronique andre.durivage@uqo.ca.

Après avoir pris connaissance de ces renseignements concernant la participation de votre enfant à ce projet de recherche, veuillez retourner une copie signée à l'enseignant et garder la deuxième copie.

N.B. : Le parent qui signera s'engage à informer l'autre parent de la participation de leur enfant mineur à la recherche.

Nom de l'élève : _____

Signature du parent : _____

Date : _____

Nom de l'enseignant : _____

Groupe : _____

Nom du chercheur : _____

Signature du chercheur : _____

Date : _____

APPENDICE F

ANALYSE DE RÉGRESSION MULTIPLE

Tableau 5
Analyse de régression multiple

Variable Indépendante	Variable Dépendante : Différenciation pédagogique		
	R	R ²	<i>p</i>
Formation en différenciation pédagogique*	,698	,487	,001
Indice socio- économique*	,698	,487	,001
Habilités scolaires	,710	,505	,016
Concept de soi scolaire	,723	,522	,039

* : La formation en différenciation pédagogique et l'indice socioéconomique variaient de manière identique.